UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

AMÉLIORATION DU SOUTIEN À LA PRATIQUE ÉDUCATIVE OFFERT PAR LES PSYCHOÉDUCATEURS DU CENTRE DE RÉADAPTATION POUR JEUNES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION DE LÉVIS

RAPPORT DE PROJET D'ACTION PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA

MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
CAROLANNE MORIN

AVRIL 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Chantal Plourde

Prénom et nom — Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Chantal Plourde

Prénom et nom — Directeur ou codirecteur de recherche

Tristan Milot

Prénom et nom — Évaluateur

Sommaire

Depuis 2019, le Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation (CRJDA) de Lévis s'est doté d'une équipe d'accompagnement clinique dont le mandat vise l'amélioration des pratiques professionnelles dans le milieu. Dans cette équipe, trois psychoéducateurs offrent le soutien à la pratique éducative ayant pour objectif d'accompagner individuellement les éducateurs dans leur suivi auprès des jeunes leur étant assignés. Étant donné que ce service a été mis en place récemment, le projet d'action s'est penché sur celui-ci en vue d'optimiser sa qualité.

Lors de l'élaboration du projet, l'organisation avait déjà mis en place un changement considérable dans la façon de concevoir l'intervention auprès des jeunes hébergés au CRJDA par l'implantation du modèle d'intervention ARC-Attachement, Régulation et Compétences (Blaustein & Kinniburgh, 2019). Considérant la pertinence de ce modèle, il était important de contribuer à son implantation. En s'attardant au soutien à la pratique éducative, l'analyse des besoins a permis de relever un manque d'homogénéité dans la pratique professionnelle des psychoéducateurs et un manque d'intégration des notions relatives au modèle d'intervention ARC.

Ainsi, le but du projet visait à améliorer le soutien à la pratique éducative en développant les compétences des psychoéducateurs en lien avec le modèle ARC. Pour ce faire, une démarche de co-construction a été déployée avec les psychoéducateurs en vue de développer leurs connaissances liées au trauma, d'élaborer des outils cliniques en collaboration et d'offrir un espace de réflexion quant à la pratique professionnelle. Cinq rencontres ont été effectuées auprès des psychoéducateurs dans l'intention de contribuer à l'harmonisation de leur pratique professionnelle tout en préservant une certaine flexibilité.

Afin d'évaluer l'atteinte des objectifs, une rencontre focus group a eu lieu à la fin de la démarche. En termes de résultats, les psychoéducateurs ont soulevé les bienfaits de se réunir pour réfléchir à leur pratique professionnelle et pour prendre du recul dans ce contexte de changement (savoir-être). Par rapport aux connaissances développées, ils ont identifié: le trauma induit par le système, les séquelles du trauma complexe et le sanctuaire de Bloom (savoir). Finalement, les échanges ont

mené à la création de trois outils, notamment une entente quant aux modalités d'accompagnement, une étude de cas ARC et un coffre à outils informatique (savoir-faire).

Table des matières

Sommaire iii
Table des matières v
Liste des tableaux viii
Introduction 1
Milieu de stage 3
Milieu spécifique dans lequel s'insère le rapport de projet d'action 3
Cadre légal 3
Mission et clientèle desservie 4
Environnement physique et social 5
Équipe dans laquelle s'est déployé le projet d'action 6
Mission et clientèle ciblée 6
Services offerts 7
Encadrement professionnel 8
Soutien à la pratique éducative 8
Développement des connaissances 8
Rôle des membres de l'équipe d'accompagnement clinique 9
Rôle et les fonctions de l'étudiante en stage 9
Analyse du besoin du milieu 11
Processus d'identification du besoin 11
Observations colligées auprès des éducateurs 11
Observations colligées auprès des membres de l'EAC 12
Besoin ciblé 13
Problème duquel découle le besoin 14
Identification du projet ciblé 15
Cadre de référence 16
Notions théoriques relatives à la problématique 16
Clientèle desservie 16
Notion de trauma complexe 16

Conséquences associées au trauma complexe 17
Réalité de travail des éducateurs en Centre de réadaptation 18
Contexte d'autorité 18
Difficultés rencontrées dans la pratique professionnelle 18
Contexte organisationnel 19
Modèles théoriques sélectionnés en lien avec la problématique 20
Modèle d'intervention ARC-Attachement, Régulation des affects et Compétences 20
But poursuivi 20
Conceptualisation du modèle ARC 20
Domaines d'intervention 21
Conceptualisation de l'impact du modèle ARC 22
Modèle du Sanctuaire de Bloom 22
Les notions théoriques relatives à l'action envisagée 23
Modèles d'accompagnement professionnel 23
Perspective de co-construction 23
Pratique réflexive 24
Développement et transfert des connaissances 24
Andragogie 24
Théorie de l'autodétermination 25
Recours aux données probantes en contexte de la protection de la jeunesse 25
Objectifs 26
Finalité et but 26
Objectifs poursuivis par le projet 26
Critères d'évaluation de l'atteinte des objectifs 27
Outils ou instrumentation rattachés à l'évaluation de l'atteinte des objectifs et au suivi de la démarche de réalisation 28
Méthode 29
Description des participants à qui s'adresse l'action prévue 29
Considérations éthiques 29

Description de l'action développée 29
Description des outils développés 33
Outil 1 : Entente sur les modalités d'accompagnement 33
Outil 2 : Étude de cas ARC 33
Outil 3 : Coffre à outils informatique 34
Outil 4 : Capsules vidéo 34
Résultats 36
En lien avec l'atteinte des objectifs 36
En lien avec les outils développés 37
Entente sur les modalités d'accompagnement 37
Étude de cas ARC 38
Coffre à outils informatique 39
En lien avec la démarche de co-construction 39
Discussion 41
En regard à la réponse au besoin du milieu et des objectifs ciblés 41
En regard du cadre de référence 42
Recommandations pouvant bonifier ce type de projet 45
Conclusion 46
Possibilité de généralisation à d'autres milieux ou clientèles 46
Limites du projet réalisé 46
Apport du projet au développement des connaissances et des pratiques professionnelles en psychoéducation 47
Références 48
Appendice A. Questionnaire d'évaluation des besoins 52
Appendice B. Conceptualisation de l'impact du modèle de ARC 54
Appendice C. Conceptualisation du modèle ARC en lien avec le projet d'action 55
Appendice D. Planification de la rencontre d'évaluation 56
Appendice E. Guide d'entretien de la rencontre d'évaluation 58

Liste des tableaux

Tableaux

1 Objectifs poursuivis par le projet d'action 27

2 Étapes de réalisation du projet d'action..... 31

Introduction

Au Québec, les racines de la psychoéducation ont pris naissance dans les années 1950 au sein de Boscoville, un établissement accueillant des jeunes issus de quartiers défavorisés et montrant des comportements délinquants (Renou, 2005). En 1971, le premier programme universitaire en psychoéducation a été instauré à l'Université de Montréal (UdeM), montrant ainsi que la psychoéducation était désormais reconnue comme une discipline à part entière (Renou, 2005). Dans le domaine de l'intervention, la psychoéducation s'est distinguée par son accompagnement en contexte de vécu partagé et par sa centration première, soit l'adaptation (Caouette, 2016). L'apport de cette profession a été perceptible par son implantation dans divers milieux (Caouette, 2016).

Au cours de l'année 2000, les psychoéducateurs sont intégrés au système professionnel en rejoignant l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. En 2010, les psychoéducateurs bénéficient désormais de leur propre ordre professionnel puisque l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ) a été créé (OPPQ, 2019). En lien avec plusieurs facteurs, dont les actes réservés selon la Loi 21, l'OPPQ a développé un profil des compétences pour rendre compte des spécificités associées à la profession. Le rôle-conseil s'avère l'un de ces champs de compétence (OPPQ, 2010). Ainsi, les psychoéducateurs jouent actuellement un rôle prépondérant tant au niveau du soutien clinique auprès des équipes d'intervention que du déploiement des meilleures pratiques au sein des établissements (Caouette, 2016).

Dans le cadre de son stage à la maîtrise en psychoéducation, l'étudiante a eu l'opportunité de développer cette compétence par l'entremise du projet d'action. En ayant un intérêt particulier à l'égard de l'approche sensible au trauma, cela a orienté son choix de stage vers le Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation (CRJDA) de Lévis. En considérant l'implantation actuelle du modèle d'intervention ARC-Attachement, Régulation et Compétences (Blaustein & Kinniburgh, 2019) et l'arrivée récente de trois psychoéducateurs dans une posture de rôle-conseil, ce milieu représentait une occasion d'apporter une contribution.

Ainsi, le projet d'action visait à améliorer le soutien à la pratique éducative étant offert par les psychoéducateurs auprès des éducateurs du CRJDA de Lévis. En considérant le changement de pratique mis en œuvre au sein de l'organisation par l'implantation du modèle ARC, il s'avérait d'autant plus pertinent que le soutien à la pratique éducative s'appuie sur les notions théoriques relatives à ce modèle. Or, une démarche de co-construction a été mise en place où cinq rencontres ont eu lieu auprès des psychoéducateurs. Dans cette action, le développement des compétences des psychoéducateurs était souhaité tant sur l'axe du savoir, du savoir-être que du savoir-faire.

Le présent rapport a pour objectif de mettre en lumière l'action développée auprès des psychoéducateurs du CRJDA. En vue de saisir le contexte dans lequel s'est déployé le projet, la première section portera sur la présentation du milieu. Dans un second temps, une analyse du besoin sera présentée afin de saisir l'essence même de cette démarche. S'en suivra le cadre de référence qui abordera les notions théoriques sur lesquelles repose la planification du projet. Ensuite, une présentation des objectifs ainsi que des étapes de réalisation seront mises de l'avant. Une attention sera, également, portée sur les résultats obtenus ainsi qu'à la discussion analytique de ceux-ci. Finalement, ce rapport se conclura en exposant les limites et les apports reliés à ce projet d'action.

Milieu de stage

Dans le cadre de l'élaboration de ce projet, la première étape a consisté à porter un regard sur le milieu d'intervention en vue de comprendre ses particularités. La première partie de cette section tracera un portrait du Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation (CRJDA) de Lévis. La deuxième partie, quant à elle, présentera l'équipe d'accompagnement clinique (EAC) puisque c'est au sein de ce sous-système que le projet s'est déployé. Une attention sera alors accordée au motif de son implantation, à son mandat et la clientèle desservie, aux services offerts ainsi qu'aux rôles des membres de l'équipe. Pour clore cette section, une brève présentation du rôle et des fonctions de l'étudiante sera faite.

Milieu spécifique dans lequel s'insère le rapport de projet d'action

Depuis l'entrée en vigueur de la loi 10, en 2015, le Centre jeunesse de Chaudière-Appalaches a été intégré au Centre intégré de santé et de services sociaux de Chaudière-Appalaches (CISSS-CA). Les services d'hébergement en réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation s'inscrivent ainsi désormais au sein du programme jeunesse du CISSS-CA. Ces services se déploient à travers trois types de ressources, soit les foyers de groupe, les ressources de réadaptation dans la communauté et le Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation (CRJDA) de Lévis (Picard, 2016). Se distinguant par leur niveau d'encadrement, l'orientation vers ces ressources s'effectue en tenant compte des caractéristiques et des besoins des jeunes. Le CRJDA constitue le milieu de vie assurant l'intervention la plus intensive en termes d'accompagnement et d'encadrement (Collin-Vézina & Milne, 2014).

Cadre légal

Les jeunes hébergés au centre de réadaptation (CR) le sont majoritairement en vertu de la *Loi sur la protection de la jeunesse* (LPJ). Rappelons qu'une intervention justifiée sur la base de la protection de la jeunesse est nécessaire à partir du moment où le développement ou la sécurité d'un jeune est compromis dans son milieu de vie. Elle est également motivée lorsqu'un jeune représente un risque sérieux pour autrui ou encore pour lui-même (Collin-Vézina & Milne, 2014). Un placement en CR est effectué lorsque tous les moyens ont été mis en œuvre pour remédier à la

situation et que ceux-ci ont été jugés insuffisants pour assurer le bien-être du jeune en question (Collin-Vézina & Milne, 2014). Constituant une mesure de dernier recours, ce placement peut être réalisé de façon volontaire ou judiciaire, c'est-à-dire sous une ordonnance de la cour. Outre la LPJ, les jeunes peuvent être admis en vertu de la *Loi sur les services de santé et les services sociaux* (LSSSS) ou encore de la *Loi sur le système de justice pénale pour adolescents* (LSJPA).

Mission et clientèle desservie

Le CRJDA est un lieu de traitement qui offre des services spécialisés tant auprès des enfants, des jeunes que de leur famille (Picard, 2016). Le but de cette offre de service est de favoriser la réadaptation des jeunes afin de soutenir un retour éventuel au sein de leur milieu familial et dans la communauté (Picard, 2016). Le CRJDA de Lévis accueille des jeunes âgés entre 6 et 17 ans ayant des difficultés d'adaptation significatives. Celles-ci peuvent se répercuter sur le plan affectif, cognitif, comportemental et scolaire.

Bien souvent, la souffrance émotionnelle de ces jeunes se manifeste à travers des comportements problématiques qui ont une incidence sur leur santé globale et leur perspective d'avenir (Collin-Vézina & Milne, 2014). Parmi ceux-ci, notons l'automutilation, l'opposition à l'autorité, la violence physique et verbale, la dépendance aux substances psychoactives, le décrochage scolaire ou encore les comportements sexualisés.

Pour certaines familles, le placement du jeune se présente comme une option difficile, mais nécessaire. Les parents se sentent parfois dépassés face aux comportements problématiques de leur enfant, n'arrivant plus à gérer la situation à la maison. Pour d'autres familles, les comportements problématiques du jeune sont directement reliés à la dynamique familiale. Notamment, cela peut se manifester en réaction à une ou diverses formes de maltraitance, telle que l'abandon, la négligence, la violence conjugale, les abus sexuels, les abus physiques et les mauvais traitements psychologiques (Direction de la protection de la jeunesse [DPJ], 2018).

Environnement physique et social

Le Centre de réadaptation est situé au 200, rue Monseigneur-Lajeunesse à Lévis. À l'image d'un mini village, le campus inclut divers bâtiments ayant des fonctions particulières. Au sein de l'établissement principal, on y retrouve les bureaux des agents administratifs, des chefs de service, de l'infirmier en santé mentale, des psychologues, des spécialistes en activités cliniques, des psychoéducateurs, de l'agent de planification, programmation et recherche en fugue ainsi que du coordonnateur du service de réadaptation en hébergement et en lien avec la communauté. C'est particulièrement à cet endroit qu'a lieu les formations du personnel, les visites supervisées et les rencontres d'équipe impliquant, notamment les professionnels et les intervenants psychosociaux.

Huit unités de réadaptation sont disposées sur le campus. Accueillant approximativement douze jeunes par unité, le regroupement se réalise en fonction du sexe, de l'âge et de la problématique en question, et ce, dans l'intention d'assurer une certaine homogénéité (Picard, 2016). Chaque unité de réadaptation comporte une équipe éducative comprenant plusieurs éducateurs et un chef d'unité. C'est à travers l'accompagnement offert par les éducateurs au quotidien que la démarche de réadaptation s'opère auprès des jeunes. Les jeunes sont soutenus dans la réalisation de leurs activités de vie quotidienne. Ils ont également des ateliers de groupe et des rencontres de suivi individuel avec leur éducateur attitré (MSSS, 2016). Pour ce qui est du chef d'unité, il assume un rôle de gestionnaire par la nature de ses tâches administratives et de superviseur clinique par l'entremise des rencontres mensuelles auprès des éducateurs de leur équipe.

Plusieurs commodités sont disponibles pour les jeunes, dont une salle informatique, une salle de musique, une piscine et un terrain de jeux. L'école Îlot-des-Appalaches est également présente sur le campus afin d'assurer la scolarisation des jeunes à l'interne. De plus, les agents d'intervention se retrouvent dans un bâtiment, à part, où l'aménagement des lieux physiques permet d'offrir un temps d'arrêt aux jeunes en situation de crise. Ainsi, cela permet d'assurer l'application des mesures de contrôle de façon sécuritaire. Les locaux du Centre de protection à l'enfance et à la

jeunesse (CPJE) de Lévis sont également sur le même site. La proximité physique des unités favorise les échanges entre les équipes éducatives et les professionnels impliqués auprès des jeunes.

Équipe dans laquelle s'est déployé le projet d'action

Au cours de l'année 2018, le Plan d'action sur les fugues en Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation (CRJDA) a été mis en œuvre par le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS). Découlant d'un travail de collaboration entre divers acteurs du réseau, ce plan a permis de déceler les actions à entreprendre en matière de fugue en plus d'optimiser la qualité des services offerts auprès des jeunes hébergés (MSSS, 2018). La troisième orientation du plan d'action reconnait l'importance de la relation entre l'éducateur et le jeune dans l'efficacité de la démarche. Il en découle que la mise en œuvre de mesures visant à soutenir la pratique éducative des intervenants s'avère primordiale (MSSS, 2018).

Or, le gouvernement du Québec a octroyé des fonds pour instaurer des services d'expertise clinique dans les centres de réadaptation pour soutenir les intervenants et susciter leur engagement (MSSS, 2018). C'est dans ce contexte que l'équipe d'accompagnement clinique a été créée en mars 2019 et s'est inscrite au sein du programme jeunesse du Centre intégré de santé et de services sociaux de Chaudières-Appalaches (CISSS-CA). Cette équipe est composée de six professionnels incluant trois spécialistes en activités cliniques (SAC), qui occupaient déjà un poste de soutien clinique dans l'organisation, et trois psychoéducateurs ayant été nouvellement embauchés (CISSS-CA, 2019a).

Mission et clientèle ciblée

La finalité de l'EAC consiste à assurer la qualité des services en réadaptation offerts aux jeunes hébergés et à leur famille (CISSS-CA, 2019a). Pour parvenir à ce but, l'offre de service de cette équipe s'articule autour de quatre mandats :

(1) l'amélioration des pratiques professionnelles à travers le processus clinique, (2) le développement et l'actualisation des compétences professionnelles des intervenants en

> réadaptation, (3) le soutien à la pratique éducative et (4) l'évaluation des activités cliniques offertes. (CISSS-CA, 2019a, p. 6)

L'offre de service de l'EAC est accessible à tous les intervenants œuvrant aux services d'hébergement en réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation. Étant donné le roulement de personnel, des modalités ont été mises en place pour cibler spécifiquement les intervenants ayant moins de deux ans d'expérience en vue de favoriser leur intégration au milieu et, de ce fait, contribuer à la rétention des employés.

Services offerts

Les services offerts auprès des éducateurs se déclinent en trois catégories, soit l'encadrement professionnel, le soutien à la pratique éducative et le développement des connaissances.

Encadrement professionnel. À leur arrivée au CRJDA-CA, les éducateurs bénéficient d'un programme d'accueil en vue de favoriser leur compréhension du milieu, de se familiariser avec le système informatique Projet Intégration Jeunesse (PIJ) et de connaitre les principaux protocoles à appliquer. Dans l'intérêt de contribuer à la stabilité du personnel et de soutenir le développement professionnel, le service de soutien coaching a été conçu. En conformité avec les orientations de l'organisation, ce service vise à développer le savoir, le savoir-faire et le savoir-être des éducateurs (CISSS-CA, 2019a). Ce service comprend des rencontres individuelles de soutien coaching auprès des éducateurs ayant de zéro à deux ans d'ancienneté (volet 1) et des rencontres de soutien coaching dites ponctuelles (volet 2) (CISSS-CA, 2019a). Dans le premier volet, le but est de fournir un pôle de référence aux nouveaux éducateurs afin de favoriser leur intégration dans le milieu et également, d'assurer l'évaluation de leur période de probation. Cet accompagnement individuel est fait de façon systématique où la fréquence des rencontres varie selon les années d'expérience de l'éducateur. Le deuxième volet, quant à lui, est offert à l'ensemble des éducateurs souhaitant obtenir de l'aide pour mieux vivre une situation au travail (CISSS-CA, 2019a).

Soutien à la pratique éducative. Ce service vise à soutenir le dénouement de situations cliniques complexes ou planifier une intervention, qu'il s'agisse d'un jeune en particulier, d'un groupe ou d'une unité de vie. Ce service s'effectue à travers deux modalités incluant un soutien spontané et un soutien périodique (CISSS-CA, 2019a). Tout d'abord, le soutien à la pratique éducative dit « spontané » signifie qu'un membre de l'EAC est disponible par téléphone afin de fournir une assistance immédiate aux éducateurs en réadaptation. Cela s'avère bénéfique lors de situations urgentes ou complexes notamment pour l'évaluation du risque suicidaire et l'évaluation de la mise en place d'une mesure d'empêchement (MEP) (CISSS-CA, 2019a).

En ce qui concerne le soutien à la pratique éducative « périodique », il se réalise à travers un accompagnement individualisé entre l'éducateur et le psychoéducateur. La cible d'action de cet accompagnement est le jeune de suivi associé à l'éducateur. Partant de la demande de l'éducateur, soit sur une base volontaire, ce service est particulièrement utilisé afin d'adapter les interventions aux besoins du jeune. Bien souvent, les éducateurs souhaitent être outillés en lien avec de nouvelles stratégies d'intervention (CISSS-CA, 2019a).

Développement des connaissances. Puisque l'intégration des données probantes est essentielle pour assurer la qualité des services en protection de la jeunesse, l'EAC veille au développement des connaissances auprès des éducateurs. De ce fait, les membres de l'équipe sont amenés à actualiser leurs propres connaissances par l'entremise de formation continue. Pour assurer le déploiement des meilleures pratiques au centre de réadaptation, ceux-ci contribuent à l'instauration de diverses activités cliniques. Au regard de l'implantation du modèle d'intervention ARC, une formation est offerte aux éducateurs une fois par année. Un comité d'implantation ARC a également été conçu en intégrant un intervenant responsable pour chaque équipe éducative. De plus, des rencontres mensuelles ARC sont animées au sein de chaque équipe éducative afin de favoriser l'appropriation des connaissances. Enfin, considérant l'importance d'adopter une pratique centrée sur l'attachement, des rencontres portant sur la grille d'observation des indices de sécurité affective ont lieu sur une base régulière avec les équipes éducatives où l'attention est dirigée vers un jeune en particulier. Cette activité clinique permet de développer les connaissances

des éducateurs à l'égard de l'attachement et ainsi mieux comprendre le profil d'attachement lié au jeune. Par l'entremise des échanges en équipe, il est alors possible de soulever des moyens concrets pour s'adapter à ses besoins en vue de favoriser son développement (CISSS-CA, 2019a).

Rôle des membres de l'équipe d'accompagnement clinique

Au sein de l'équipe d'accompagnement clinique, il existe des distinctions quant aux rôles des spécialistes en activités cliniques (SAC) et ceux des psychoéducateurs. Au sein de l'organisation, trois professionnelles occupent un poste de SAC depuis plusieurs années. De ce fait, elles sont déjà connues de la part des éducateurs sur le campus. Elles ont, par ailleurs, développé une alliance de travail auprès de ceux-ci. Elles ont une formation universitaire dans le domaine de la psychoéducation ou encore de la criminologie.

Concernant leurs fonctions spécifiques, notons qu'il y a une SAC dédiée à la trajectoire des services d'hébergement en réadaptation pour les jeunes en difficulté. Elle assure aussi les demandes effectuées à l'EAC quant aux services offerts. Pour les deux autres SACS, leurs actions professionnelles se font davantage par le biais du groupe. Elles assurent principalement les activités reliées au développement des connaissances en animant des rencontres d'équipe par rapport au modèle ARC et à la grille d'observation des indices de sécurité affective. C'est également elles qui veillent à la formation d'accueil des nouveaux employés. Alors que pour les psychoéducateurs, ils sont entrés en fonction au cours du mois de mars 2019. Par l'entremise des constats effectués, il a été possible de soulever que leurs actions sont généralement réalisées par le biais de rencontres individuelles. Leurs fonctions se situent davantage au niveau des services liés au soutien coaching et au soutien à la pratique éducative (CISSS-CA, 2019a).

Rôle et les fonctions de l'étudiante en stage

Dans le cadre de son stage, l'étudiante a eu l'opportunité de travailler à la fois auprès des éducateurs (unité de réadaptation) et au sein de l'équipe d'accompagnement clinique. Elle a œuvré au sein d'une unité de réadaptation destinée aux adolescentes âgées de 12 à 17 ans. Ce contexte d'intervention l'a amené à prendre contact avec les racines mêmes de la psychoéducation en étant

en situation de vécu partagé avec les jeunes de cette unité. Ses compétences sur le plan du savoir-faire ont été développées, notamment en animant des activités éducatives et en réalisant des interventions individualisées. Elle a été en mesure de constater l'importance du savoir-être afin d'établir une relation significative auprès de la clientèle et ainsi, avoir une portée positive auprès des jeunes. Cette expérience lui a permis également de mieux comprendre les enjeux relatifs au travail des éducateurs et ainsi, d'adopter une posture bienveillante à leur égard. Cette expérience s'est révélée pour l'étudiante comme une porte d'entrée incontournable à son intégration à temps plein au sein de l'équipe d'accompagnement clinique à l'hiver 2020. Au sein de cette équipe, l'étudiante a eu l'opportunité de se familiariser avec la posture du rôle-conseil en étant impliquée au sein d'un suivi d'accompagnement à la pratique éducative, en animant des capsules ARC auprès d'une équipe éducative et bien évidemment, par l'entremise de son projet d'action.

Analyse du besoin du milieu

La présente section vise à mettre en lumière la démarche réflexive qui sous-tend l'élaboration de ce projet d'action. En vue de favoriser la compréhension de cette démarche, le contenu se divise en trois sous-sections, soit le processus d'identification du besoin, le problème duquel découle le besoin et finalement, l'identification du projet retenu.

Processus d'identification du besoin

Dans le souci de se conformer au mandat de l'équipe d'accompagnement clinique, l'étudiante a réalisé une évaluation des besoins en regard de l'implantation actuelle du modèle d'intervention ARC (Blaustein & Kinniburgh, 2019). Le recours à diverses méthodes de cueillette de données a été nécessaire en vue de s'immerger dans la culture du milieu et soulever un problème pertinent (Alain & Dessureault, 2009). Plusieurs actions ont été menées telles que des discussions informelles, des observations participantes, une entrevue semi-structurée auprès d'une spécialiste en activités cliniques (SAC) et la passation d'un questionnaire (voir l'appendice A). Cette démarche s'est échelonnée du mois d'octobre à décembre 2019.

Observations colligées auprès des éducateurs

Par l'entremise de son stage à l'automne 2019, l'étudiante a intégré une équipe éducative en raison de trois jours par semaine. Cela lui a donné accès à des échanges individuels avec les éducateurs et également, aux réunions d'équipe. De ce fait, un questionnement à l'égard de leur compréhension du modèle ARC ainsi qu'aux notions relatives au trauma a pu être réalisé. Il a été possible de constater qu'un intérêt palpable était présent à l'égard de l'implantation de ce modèle chez la majorité des éducateurs. Un réel souci de mieux comprendre les besoins des jeunes hébergés pour améliorer leurs interventions quotidiennes a aussi été soulevé auprès de l'équipe.

Toutefois, il est ressorti de l'analyse des besoins que les éducateurs se trouvaient davantage dans un processus de familiarisation avec les concepts liés au trauma plutôt que dans l'intégration de ces connaissances au sein de leur pratique professionnelle. Cela s'explique, notamment, par le

fait que la formation ARC est offerte uniquement une fois par année et que plusieurs d'entre eux ne l'avaient pas reçue en raison de leur récente embauche ou de leur retour au travail suite à un congé.

Or, bien que des rencontres ARC soient offertes aux équipes éducatives par les spécialistes en activités cliniques de façon mensuelle, il semble difficile pour les éducateurs de faire des liens entre le modèle ARC et le vécu des jeunes au sein des unités. Cela s'explique par le faible niveau d'intégration des notions liées au trauma complexe chez certains éducateurs de l'équipe. Par exemple, certains éducateurs partageaient que ce modèle ne fournissait pas d'orientation claire quant aux interventions à réaliser. Alors qu'un cartable est présent au sein des unités où des outils sont fournis pour favoriser son application concrète. Cela indique qu'ils ne sont pas forcément renseignés sur le lieu de ces informations. Il a également été rapporté par des éducateurs, n'ayant pas encore reçu la formation, que les interventions privilégiées dans ce modèle semblent s'orienter vers la permissivité. Cela traduit ainsi un manque de compréhension quant aux fondements du modèle.

Observations colligées auprès des membres de l'EAC

Dans ce contexte organisationnel, la création de l'EAC et l'arrivée des psychoéducateurs ont suscité des changements considérables quant à la prestation des services au niveau du soutien clinique. Des tensions ont été décelées entre les spécialistes en activités cliniques et les psychoéducateurs. Des points de vue divergents étaient présents concernant leur vision de leur prestation de services et de leur rôle. Après quelques rencontres d'équipe, ces résistances mutuelles ont été nommées. Ainsi, un consensus a émergé sur le fait qu'ils n'avaient pas une vision commune quant à leur offre de service et leur rôle. C'est pourquoi les rencontres d'équipe ont été orientées vers la clarification de leur offre de service et de leur spécificité. Cette situation peut s'expliquer par le fait que le développement de l'offre de services de l'EAC a été effectué en peu de temps, soit quelques semaines. Cette prise de conscience a permis de définir les rôles et d'établir des distinctions entre les actions des spécialistes en activités cliniques et celles des psychoéducateurs en vue de favoriser le développement des services.

Durant cette période, il est intéressant de soulever que les psychoéducateurs ont porté davantage attention au développement du service de soutien coaching puisqu'il nécessitait un accompagnement balisé. Ce service est particulièrement important puisqu'il assure l'intégration des nouveaux employés et garantit une rétention du personnel. En ce qui a trait au service de soutien à la pratique éducative, les modalités d'accès au service ont été établies. Le déroulement du suivi, quant à lui, était à la discrétion de chaque psychoéducateur.

Besoin ciblé

À travers l'exercice de leurs fonctions, les psychoéducateurs ont eu l'opportunité de constater que le soutien à la pratique éducative était particulièrement sollicité par les éducateurs. Ils ont pu voir que des lacunes étaient présentes quant à leur accompagnement et qu'ils n'avaient pas pris le temps d'établir des balises communes. En arrivant en poste, ils ont reçu la formation ARC. Étant donné que ces connaissances sont récentes et qu'elles nécessitent une formation continue, certains membres de l'EAC ont exprimé le besoin de poursuivre leur processus d'apprentissage quant à la pratique sensible au trauma.

À partir de cette demande, un formateur ARC a fait des rencontres supplémentaires avec ceux-ci pour favoriser leur compréhension. Bien que ces rencontres se sont avérées pertinentes, elles ont dû être interrompues en raison du fait que le formateur ARC a été affecté à un projet particulier. Or, cela a permis de constater que les psychoéducateurs se trouvaient eux-mêmes dans un processus de familiarisation avec les concepts liés au trauma complexe et qu'un intérêt devait être porté à cet égard afin qu'ils soient en mesure de les transposer dans leur pratique professionnelle. À cet effet, il est important de souligner que les connaissances liées au trauma ne sont pas encore intégrées de manière obligatoire dans la formation universitaire en psychoéducation. En ce sens, le besoin sur lequel repose ce projet est le suivant : « Les psychoéducateurs ont besoin d'améliorer leurs compétences en lien avec le modèle d'intervention ARC afin de bonifier leur soutien à la pratique éducative ».

Problème duquel découle le besoin

À partir de ce besoin, le problème a pu être soulevé, soit un manque de cohérence en lien avec le modèle d'intervention ARC au sein de l'accompagnement à la pratique éducative offert par les psychoéducateurs. Il va sans dire que l'implantation du modèle ARC requiert un soutien à la pratique éducative qui s'appuie sur ce cadre théorique afin de susciter un sentiment d'efficacité chez les éducateurs et ainsi, promouvoir la résilience des jeunes hébergés. De fait, selon le National Child Traumatic Stress Network, parmi les principes qui doivent être considérés dans le système de protection de l'enfance afin d'adopter une approche sensible au trauma (NCTSN, 2013), le sentiment d'efficacité des intervenants œuvrant directement auprès de jeunes ayant un trauma complexe est primordial (NCTSN, 2013). L'accompagnement individualisé qu'offrent les psychoéducateurs aux intervenants est une opportunité d'améliorer ce sentiment d'efficacité en s'appuyant sur le cadre théorique du modèle ARC.

Comme mentionné précédemment les éducateurs ont accès au soutien à la pratique éducative. Le déroulement de ces rencontres est fort utile pour l'éducateur afin d'orienter les interventions auprès de son jeune de suivi. En discutant d'un jeune spécifique, cela constitue une opportunité de comprendre les comportements manifestés à travers son histoire de vie et ainsi, d'adopter des interventions susceptibles de mieux l'accompagner dans son quotidien. Ce moment est également une occasion de questionner l'éducateur sur son propre vécu émotionnel à l'égard de l'interaction avec ce jeune et ainsi, éviter de tomber dans des comportements réactifs dans ses interventions. Malheureusement, à la suite de l'observation de quatre rencontres de soutien à la pratique éducative, force est de constater que peu d'espace est alloué à la pratique réflexive chez l'éducateur. La démarche de réflexion est davantage effectuée par le psychoéducateur à travers son évaluation psychoéducative, ce qui ne favorise pas la prise de conscience des résonnances affectives de l'éducateur.

L'arrivée récente des psychoéducateurs dans l'organisation, les tensions entre les membres de l'EAC et l'importante charge de travail expliquent en bonne partie pourquoi les psychoéducateurs n'ont pas développé une approche concertée et cohérente en regard du service de soutien à la

pratique éducative. Ils se sont d'ailleurs montrés très intéressés et motivés de travailler à l'amélioration continue de leur soutien à la pratique éducative en vue d'intégrer les notions relatives au trauma complexe.

Identification du projet ciblé

En vue de pallier au problème soulevé, le but du projet d'action visait à améliorer le soutien à la pratique éducative offert par les psychoéducateurs en s'appuyant sur l'approche sensible au trauma. Considérant leur réalité professionnelle, il était primordial de leur offrir un lieu pour s'exprimer sur les défis rencontrés et ainsi, bonifier le service de soutien à la pratique éducative à travers un travail de collaboration. Pour être en mesure de favoriser le sentiment d'efficacité des éducateurs, il s'est donc avéré crucial d'intégrer le cadre théorique de l'impact du modèle ARC au sein du développement du soutien à la pratique éducative (voir l'appendice B). Cinq rencontres ont ainsi été organisées auprès des psychoéducateurs au cours du mois de janvier et de février en s'appuyant sur une démarche de co-construction. Pour développer les compétences des psychoéducateurs, le but de ces rencontres visait à développer leurs connaissances liées au trauma (savoir), à favoriser leur réflexion à l'égard de leur accompagnement à la pratique éducative (savoir-être) et à leur fournir des outils concrets à intégrer dans leur pratique professionnelle (savoir-faire). Étant donné que l'environnement de travail était empreint de changements, il était important que cette démarche soit flexible.

Cadre de référence

Cette section présente le cadre de référence ayant guidé le développement du projet d'action. Par souci de clarté, trois sous-sections sont présentées c'est-à-dire les notions théoriques en lien avec la problématique, les modèles théoriques privilégiés et les notions théoriques en lien avec l'action envisagée.

Notions théoriques relatives à la problématique

En considérant que l'accompagnement à la pratique éducative vise à offrir un soutien clinique aux éducateurs, il s'est révélé nécessaire de se pencher les défis liés à l'intervention auprès des jeunes hébergés en CRJDA. Cette première sous-section exposera les appuis théoriques quant à la clientèle desservie par le CRJDA, la réalité de travail des éducateurs et finalement, le contexte organisationnel.

Clientèle desservie

Au cours des dernières années, les recherches scientifiques ont démontré l'importance de s'attarder aux conséquences de la maltraitance sur le développement des enfants et des adolescents. Jusqu'à présent, les recherches ont permis de déceler que les troubles émotionnels et comportementaux des jeunes vivant de la maltraitance étaient potentiellement des symptômes liés à l'accumulation d'expériences de vie traumatisantes (Cook et al., 2005). En effet, il semble que la majorité de ces jeunes ont été exposés à une ou des expériences traumatisantes, soit l'abandon, la négligence physique ou émotionnelle, l'agression sexuelle ou l'exposition à la violence conjugale (Cook et al., 2005).

Notion de trauma complexe. En tenant compte du fait que les diagnostics et les connaissances ne rendaient pas compte de la réalité des jeunes ayant vécu la maltraitance, la notion de trauma complexe a ainsi été développée. Ce concept, également désigné sous le terme de traumatisme psychologique, a été élaboré au cours années 90. Il suscite un intérêt particulier puisqu'il traduit désormais la réalité spécifique des jeunes en situation de maltraitance. Le trauma complexe constitue le résultat d'une exposition répétitive et prolongée à des événements traumatisants qui

est susceptible de se produire durant des périodes vulnérables du développement de l'enfant Courtois & Ford, 2009). Le fait d'être exposé à des expériences de vie adverses augmente le risque de compromettre gravement le développement de l'enfant (Courtois & Ford, 2009). En se penchant sur le trauma complexe, une attention est alors portée au parcours développemental des jeunes étant marqué par de multiples événements de vie. Le concept de trauma complexe permet d'interpréter les comportements problématiques comme résultantes d'un processus d'adaptation à un système familial et social (Milot, Collin-Vézina, & Godbout, 2018). Cela signifie, par le fait même, que les parents n'ont pas été en mesure d'assumer pleinement leur fonction de protection (Milot et al., 2018).

Conséquences associées au trauma complexe. Grâce aux avancées dans le domaine des neurosciences, il est maintenant établi que l'exposition répétée à des expériences de traumatismes multiples durant l'enfance est susceptible d'engendrer des séquelles importantes sur le développement de l'enfant (Milot et al., 2018). En effet, dans un contexte de stress chronique, la région du cerveau assurant une réponse au danger se voit sursollicitée pouvant occasionner chez ces jeunes des déficits importants au niveau de l'attachement, de la régulation des affects et du développement des compétences (Blaustein & Kinniburgh, 2019). Selon Cook et al. (2005), ces perturbations se répercutent dans plusieurs sphères du fonctionnement. Ceux-ci se classifiant en sept domaines, soit l'attachement, la biologie, la régulation émotionnelle, la régulation des comportements, la dissociation, la cognition et l'identité.

En portant un regard sur les répercussions liées au trauma complexe, il est possible de comprendre pourquoi ces jeunes sont plus enclins à s'opposer aux consignes données, à tester les limites dans leur relation auprès des intervenants et à faire des crises de colère. Cela permet de saisir les raisons pour lesquelles ils sont plus enclins à adopter des comportements à risque comme l'automutilation, les relations sexuelles à risque et la consommation de substances psychoactives (Blaustein & Kinniburgh, 2010; Desjardins, 2019).

Réalité de travail des éducateurs en Centre de réadaptation

Puisque le service de soutien à la pratique éducative est destiné aux intervenants en réadaptation, il est alors d'autant plus important de s'intéresser à la réalité de leur travail. En s'appuyant sur les données disponibles au sein de la littérature scientifique, les défis auxquels sont confrontés les intervenants dans leurs fonctions ont été soulevés.

Contexte d'autorité. Tout d'abord, l'intervention des éducateurs œuvrant en Centre de réadaptation se particularise par le cadre légal et normatif entourant leur pratique professionnelle. Initialement, la formation en relation d'aide mise sur l'établissement d'un rapport égalitaire avec la personne aidée en orientant la démarche autour des besoins manifestés. Or, dans un contexte d'aide sous contrainte, les intervenants doivent concilier un rôle d'autorité qui implique une notion d'imputabilité ainsi qu'un rôle de changement se déployant par la relation d'aide auprès des jeunes et leur famille. Étant donné les demandes liées à l'accomplissement de tâches administratives, cette conciliation des rôles peut entrainer des conflits de valeurs chez les intervenants, dont la principale motivation étant généralement la relation d'aide (Marchand et al., 2018).

Difficultés rencontrées dans la pratique professionnelle. En œuvrant auprès des jeunes hébergés, les intervenants sont exposés à des situations complexes pouvant susciter de l'incertitude et de la confusion (Lambert, 2013). Par ailleurs, il n'est pas rare de constater qu'une bonne partie d'entre eux ne possèdent pas des connaissances suffisantes à l'égard des traumas complexes, ce qui est susceptible de diminuer leur sentiment d'efficacité personnelle (Milot et al., 2018). De plus, l'accompagnement auprès d'un jeune constitue un défi lorsque celui-ci montre de la résistance à l'égard de sa démarche de réadaptation (De Grenier de Latour, Virat, & Przygodzki-Lionet, 2019). L'attitude manifestée par le jeune et son degré d'engagement sont des enjeux pouvant affecter le développement de l'alliance thérapeutique, constituant la pierre angulaire du processus de réadaptation (Keable, 2013).

Au niveau des motifs de placement en Centre de réadaptation sous la *Loi de la protection de la jeunesse* (LPJ), il appert que celui portant sur les troubles de comportements sérieux est présent

chez la plupart des jeunes (Collin-Vezina & Milne, 2014). En ce sens, ce motif de placement permet de comprendre, en partie, l'omniprésence de la violence psychologique et physique au sein des unités de réadaptation. Ce phénomène a des répercussions significatives sur le vécu des intervenants. En effet, en étant en contact constant auprès de cette clientèle, les intervenants sont plus enclins d'être victimes d'une agression physique, et ce, plus particulièrement auprès des enfants de 6 à 11 ans (Geoffrion & Ouellet, 2013).

À cet égard, l'étude de Geoffrion et Ouellet (2013) a permis de documenter cette problématique auprès de 586 éducateurs en Centre jeunesse. Il en ressort que la majorité d'entre eux ont vécu au moins une agression physique au cours des 12 mois ayant précédé la collecte de données et qu'ils ont été la cible, en moyenne, de six agressions psychologiques de façon hebdomadaire (Geoffrion & Ouellet, 2013). Or, le potentiel d'agir des jeunes peut occasionner des réactions de peur, d'anxiété et de méfiance chez les intervenants (Marchand et al., 2018). En tenant compte que ces jeunes montrent une hypersensibilité à leur environnement, ces manifestions de la part de la figure d'autorité peuvent contribuer à exacerber leur sentiment d'insécurité et de ce fait, les amener à réagir impulsivement (Geoffrion & Ouellet, 2013). En occupant un emploi où la charge émotionnelle est élevée, les intervenants sont plus à risque de manifester eux-mêmes des problèmes de santé psychologique au cours de leur carrière, dont l'épuisement professionnel et le stress post-traumatique (Anderson, 2000; Horwitz, 2006).

Contexte organisationnel

En adoptant une perspective systémique, il est possible de comprendre que la régulation des affects des intervenants est mise à rude épreuve par les enjeux liés à l'intervention. D'une part, les intervenants sont exposés à du matériel traumatique et à la violence dans le cadre de leurs fonctions (Marchand et al., 2018). En outre, les exigences élevées liées à ce type d'emploi et le manque de ressource dans le milieu sont des facteurs susceptibles d'occasionner une surcharge de travail chez les intervenants (Marchand et al., 2018). De ce fait, il n'est pas rare de constater que, dans les services de la protection de la jeunesse, il y a un roulement du personnel, un haut taux d'absentéisme et des accidents au travail (Marchand et al., 2018). Il est possible de croire que l'ensemble de ces éléments joue sur l'évolution de la motivation des intervenants (Marchand et al.,

2018). Par ailleurs, en termes de satisfaction au travail chez ces travailleurs, l'étude de Chung et Chun (2015) indique que certains facteurs agissent à titre de protection dont l'adoption de stratégies orientées vers la résolution de problème, la qualité des rapports avec le superviseur et l'adoption de comportement pro social (Chung & Chun, 2015).

Modèles théoriques sélectionnés en lien avec la problématique

Pour contribuer à l'amélioration du soutien à la pratique éducative, deux modèles théoriques se sont avérés pertinents à intégrer dans le projet d'action. Le premier modèle, soit le modèle d'intervention systémique ARC, rejoint le but du soutien à la pratique éducative, c'est-à-dire susciter la résilience chez les jeunes en augmentant le sentiment d'efficacité des éducateurs. Alors que le deuxième modèle, soit le sanctuaire de Bloom, permet de comprendre la complexité reliée à l'intervention auprès des jeunes ayant un trauma complexe en offrant une vision globale des défis rencontrés par les organisations leur octroyant des services.

Modèle d'intervention ARC-Attachement, Régulation des affects et Compétences

Issu des approches sensibles au trauma, ce modèle amène à comprendre les difficultés d'adaptation des jeunes à partir de leur trajectoire de vie souvent empreinte d'adversité. Il prend également appui sur les notions relatives à la théorie de l'attachement, à la résilience et aux connaissances sur le développement de l'enfant (Milot et al., 2018).

But poursuivi. Le modèle d'intervention ARC a pour objectif de favoriser le développement de la résilience auprès des jeunes ayant un trauma complexe (Collin-Vézina, 2018). Découlant d'un travail de collaboration entre Margaret Blaustein et Kristine Kinniburgh, ce modèle a été conçu pour les enfants et les adolescents âgés de 3 à 17 ans présentant des difficultés au niveau de leur fonctionnement affectif, social et comportemental (Blaustein & Kinniburgh, 2019).

Conceptualisation du modèle ARC. Pour faciliter la compréhension du modèle ARC, une illustration d'une maison a été conçue en associant les étapes de l'intervention aux sections de la maison (voir l'appendice C). Les fondations de cette maison reposent sur trois principes à

considérer pour l'intervention, soit l'engagement, l'éducation ainsi que les routines et rythmes. Ces fondations sont les conditions préalables avant de s'attarder aux domaines d'intervention. Soulignons qu'elles nécessitent également une attention soutenue tout au long du processus d'intervention afin d'en assurer son efficacité.

Domaines d'intervention. En vue de diminuer les manifestations liées au trauma complexe, l'intervention est orientée autour de trois domaines, soit l'attachement, la régulation des affects et les compétences (Blaustein & Kinniburgh, 2019). Les contextes familiaux des jeunes présentant un trauma complexe se particularisent par une instabilité et une inconstance dans les soins qui leur sont fournis durant l'enfance (Milot et al., 2018). Cette expérience exerce une influence considérable sur la qualité de la relation d'attachement entre l'adulte et l'enfant (Milot et al., 2018). Ce lien sera intériorisé par l'enfant et aura nécessairement un impact à long terme tant sur sa façon de percevoir les événements que sur sa façon d'entrer en relation avec les autres (Bowlby, 1984).

En ce sens, le premier domaine porte sur l'attachement en mettant l'accent sur l'instauration d'un lien de confiance entre l'enfant et l'adulte qui en est responsable. À cette étape, c'est le développement des habiletés de l'adulte qui est visé à travers trois cibles d'action (Blaustein & Kinniburgh, 2019). Une attention est alors portée à la régulation des affects de l'adulte, à la syntonie et finalement, à la réponse efficace (Collin-Vézina, 2018). Notons que la composante liée à la réponse efficace vise à soutenir les adultes dans la mise en place de stratégies afin de réduire l'apparition de certains comportements en offrant une réponse proactive et non réactive aux comportements des jeunes (Collin-Vézina, 2018). La mise en place de ces moyens est nécessaire pour répondre au besoin de sécurité du jeune et de ce fait, susciter progressivement la construction d'une sécurité affective (Blaustein & Kinniburgh, 2019).

Lorsque le jeune est apaisé et disponible, il est possible de travailler sur le deuxième domaine d'intervention, soit la régulation des affects du jeune. Dans ce domaine, c'est par l'entremise des activités développées par l'éducateur que le jeune est amené à identifier ses émotions, à les moduler en développement des stratégies et finalement, à les exprimer lorsqu'elles sont présentes (Blaustein

& Kinniburgh, 2019). Le dernier domaine, quant à lui, s'intéresse au développement des compétences en s'attardant à la construction de relations saines et durables, aux fonctions exécutives (résolution de problème) et à l'identité. Finalement, le toit de cette maison constitue le but ciblé par l'intervention, soit l'intégration du trauma (Blaustein & Kinniburgh, 2019).

Conceptualisation de l'impact du modèle ARC. L'appendice B présente le modèle logique de l'impact du modèle ARC. Il est indiqué que la mise en application du modèle permet d'agir sur trois savoirs, soit le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (Collin-Vézina, 2018). En agissant sur ces savoirs, le but ultime du modèle ARC vise à favoriser le sentiment d'efficacité des donneurs de soin afin d'être en mesure d'adopter des interventions efficaces aux besoins du jeune (Collin-Vézina, 2018). En effet, la mise en application du modèle permet de développer les connaissances à l'égard du trauma complexe, de fournir des outils à utiliser avec les jeunes pour assurer une intervention rigoureuse et finalement, de susciter la réflexion quant aux pratiques professionnelles (Collin-Vézina, 2018).

Modèle du Sanctuaire de Bloom

Conçu par Sandra Bloom (1997), le modèle du Sanctuaire apporte un éclairage sur la dynamique présente au sein des établissements accueillant des personnes présentant un trauma complexe. Elle reconnait, d'une part, que l'intervention auprès de cette clientèle amène des défis particuliers tant pour les intervenants que les institutions leur octroyant des services. En effet, il arrive bien souvent que les symptômes liés au trauma complexe se retrouvent dans la structure même des organisations. Cela implique, entre autres, la présence de la résistance, la méfiance, la communication fermée et la rigidité. Or, il y a une nécessité à intégrer les pratiques sensibles aux traumas dans ces institutions pour éviter de « re-traumatiser » les personnes bénéficiant de leur prestation de service (Bloom & Farragher, 2013).

Bloom (1997) propose d'adopter un changement de perspective dans la façon de concevoir la pratique. Les valeurs organisationnelles doivent ainsi reposer sur la non-violence, la communication ouverte, l'intelligence émotionnelle, l'apprentissage social, la démocratie, la

responsabilité sociale et la croissance (Bloom & Farragher, 2013). Par la suite, des efforts doivent être réalisés pour favoriser le développement des connaissances concernant le trauma complexe et les conséquences associées, et ce, auprès des acteurs y travaillant. Finalement, la mise en place de pratiques probantes s'avère essentielle pour répondre au besoin de sécurité de chacun (Bloom & Farragher, 2013).

Les notions théoriques relatives à l'action envisagée

Pour assurer le développement optimal du soutien à la pratique éducative offert par les psychoéducateurs, cette partie met de l'avant les connaissances sélectionnées pour l'action envisagée. Les données recueillies portent alors sur les modèles d'accompagnement professionnel ainsi que sur le développement et le transfert des connaissances.

Modèles d'accompagnement professionnel

Puisqu'il y a un manque d'homogénéité dans la pratique professionnelle des psychoéducateurs, deux modèles d'accompagnement professionnel ont été retenus dont la co-construction et la pratique réflexive. Ces choix s'expliquent par l'engouement manifesté par les psychoéducateurs à se rencontrer en groupe et leur souhait d'avoir une modalité de rencontre laissant place à la flexibilité.

Perspective de co-construction. Selon Allain (2007), la co-construction se définit par « la recherche conjointe d'une solution à un problème commun qui ne peut être traité que collectivement du fait de la situation d'interdépendance liant les parties, aucune ne pouvant imposer son point de vue » (Allain, 2007, p. 113). Dans un processus de co-construction, la problématique soulevée initialement est sujette à se transformer au cours des interactions entre les acteurs concernés (Foudriat, 2014). Cette démarche implique un engagement de la part des participants, car ils sont amenés à partager leur point de vue à l'égard d'une cible commune pouvant se traduire sous forme d'un changement, un projet à mettre en œuvre ou encore le développement d'une méthode de travail (Foudriat, 2014). Dans un climat favorable au dialogue, les acteurs confrontent

leurs idées, cultivent leurs réflexions et parviennent à trouver un accord pour le bien-être collectif (Foudriat, 2014).

Pratique réflexive. En prenant en considération que le service de soutien à la pratique éducative a été récemment implanté et que les psychoéducateurs sont nouvellement en poste, il est intéressant d'intégrer la pratique réflexive au sein des rencontres de co-construction. Selon Lafortune, Persechino et Lepage (2008), et Lafortune, Aitken et Lepage (2008), trois éléments composent la démarche réflexive. D'une part, cette démarche offre la possibilité de se distancer des situations vécues au travail, de réfléchir sur ses actions professionnelles et de les analyser par l'entremise des échanges avec ses collègues. Ainsi, cela permet d'avoir une meilleure compréhension à l'égard de sa pratique et d'apporter si nécessaire des ajustements à la suite des rétroactions reçues (Lafortune, Aitken et al., 2008; Lafortune, Persechino et al., 2008). D'autre part, l'intégration des apprentissages est effectuée dans le travail, se traduisant par un passage à l'action (Lafortune, Aitken et al., 2008; Lafortune, Persechino et al., 2008). Finalement, les personnes accompagnées sont amenées à développer leur propre modèle de pratique. En ayant le souci d'assurer un accompagnement au changement optimal, il est nécessaire que l'accompagnateur s'engage à réaliser une réflexion continue concernant ses propres actions et qu'il soit lui-même conscient de ses schèmes relationnels (Lafortune, Aitken et al., 2008; Lafortune, Persechino et al., 2008).

Développement et transfert des connaissances

En ayant le souci de répondre aux besoins des psychoéducateurs et de susciter leur mobilisation, la planification de l'action a tenu compte des notions relatives au développement et au transfert des connaissances. C'est pourquoi un intérêt sera porté à l'andragogie, à la théorie de l'autodétermination et au recours aux données probantes en contexte de protection de la jeunesse.

Andragogie. Comparativement à la pédagogie, l'andragogie est une discipline portant spécifiquement sur l'éducation et la formation des adultes. Au cours des années 1980, Malcom Knowles a développé le modèle andragogique afin de distinguer les particularités liées au processus

d'apprentissage chez les apprenants adultes de ceux liées au processus d'apprentissage des jeunes dans un contexte scolaire. Il a, d'ailleurs, mis de l'avant quatre principes andragogiques à considérer dans le développement des activités cliniques auprès des adultes, soit : (1) Les adultes doivent être impliqués dans la planification et l'évaluation de leurs apprentissages; (2) L'expérience, incluant les erreurs, constitue la base des activités d'apprentissage; (3) Les adultes souhaitent davantage en apprendre sur des sujets ayant une pertinence et un impact immédiat dans leur vie personnelle ou professionnelle; et (4) L'enseignement aux adultes doit être davantage orienté vers la résolution de problème que sur le contenu (Knowles, 1984). Bref, la considération de ces principes constitue un moyen de respecter les besoins des apprenants adultes et ainsi, d'établir un environnement suscitant leur motivation.

Théorie de l'autodétermination. À cet effet, la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci & Ryan, 2000) met de l'avant l'idée que la motivation de l'être humain est influencée par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux, dont l'autonomie, la compétence et le sentiment d'appartenance. De ce fait, l'environnement dans lequel se déploie une personne aura une incidence sur la réponse à ses besoins et donc, sur son degré de motivation (Deci & Ryan, 2000).

Recours aux données probantes en contexte de protection de la jeunesse. Dans l'intérêt d'outiller concrètement les acteurs du milieu, il a été nécessaire de se documenter sur les facteurs influençant les intervenants à la mise en application des données issues de la recherche. Il en ressort que les intervenants sont plus enclins à adhérer aux pratiques probantes lorsqu'ils perçoivent leur pertinence dans leurs actions professionnelles (Trocmé et al., 2009). D'autre part, ils ont davantage recours à ces données pour développer leur compréhension à l'égard de problématiques particulières. Il semble également que l'intégration des données probantes soit facilitée lorsqu'elles sont adaptées à leurs besoins et aux particularités du milieu (Gervais, Chagnon & Paccioni, 2011). Cela implique, notamment que les notions soient vulgarisées et qu'elles soient présentées dans un format bref, clair et concis (Gervais et al., 2011).

Objectifs

Dans cette section, la planification du projet d'action est mise de l'avant en décrivant la finalité, le but, les objectifs généraux poursuivis ainsi que les objectifs spécifiques sous-jacents. En vue d'assurer l'évaluation du projet, les critères d'atteinte des objectifs et les outils développés seront présentés.

Finalité et but

En cohérence avec le mandat du CRJDA de Lévis et du modèle d'intervention ARC, la finalité du projet visait à favoriser la résilience chez les jeunes hébergés. En considérant la complexité reliée au travail auprès de cette clientèle, la finalité du projet visait également à développer le sentiment d'efficacité des éducateurs puisqu'ils sont porteurs de la démarche de réadaptation des jeunes hébergés. Pour parvenir à ces intentions, le but du projet consistait à améliorer le soutien à la pratique éducative offert auprès des éducateurs en s'appuyant sur l'approche sensible au trauma. En vue d'exercer efficacement leur rôle-conseil, il était alors primordial de développer les compétences des psychoéducateurs afin de bonifier leur propre sentiment d'efficacité.

Objectifs poursuivis par le projet

Les objectifs généraux du projet se sont articulés autour des trois axes de la conceptualisation de l'impact du modèle ARC (voir appendice B). Le Tableau 1 présente les objectifs généraux et spécifiques ayant été poursuivis au sein du projet d'action.

Tableau 1

Objectifs poursuivis par le projet d'action

Objectif général	Objectifs spécifiques
1. Que les psychoéducateurs réfléchissent sur leur pratique professionnelle spécifiquement au niveau du soutien à la pratique éducative (Savoir-être).	1.1 Que les psychoéducateurs identifient les difficultés rencontrées au sein de leur accompagnement en soutien à la pratique éducative.
	1.2 Que les psychoéducateurs reconnaissent au moins un bon coup (fiertés) ayant été réalisé dans leur pratique professionnelle.
2. Que les psychoéducateurs développent leurs connaissances à l'égard des notions relatives au trauma (Savoir).	2.1 Que les psychoéducateurs nomment ce qu'ils retiennent des notions présentées sur le trauma.
3. Que les psychoéducateurs soient outillés pour exercer leur accompagnement à la pratique éducative (Savoir-faire).	3.1 Que les psychoéducateurs s'impliquent dans l'élaboration d'outils pour pallier les difficultés rencontrées dans leur soutien à la pratique éducative.
	3.2 Que les psychoéducateurs partagent leur point de vue à l'égard de la pertinence, de l'utilité et de leur niveau de satisfaction quant aux outils développés.

Critères d'évaluation de l'atteinte des objectifs

Pour assurer l'évaluation du projet, il a été nécessaire de définir des critères d'atteinte, et ce, pour chaque objectif spécifique. En lien avec l'objectif général 1, il y a : 1.1) que les psychoéducateurs identifient au moins trois difficultés rencontrées au sein du soutien à la pratique éducative par l'entremise d'une discussion semi-dirigée; et 1.2) que les psychoéducateurs reconnaissent au moins un bon coup (fierté) réalisé dans leur pratique professionnelle à travers les rencontres de co-construction.

Au niveau de l'objectif 2, il y a : 2.1) que tous les psychoéducateurs identifient au moins un élément qu'ils retiennent quant à l'approche sensible au trauma lors de la rencontre de focus group. Pour ce qui est de l'objectif 3, il y a : 3.1) que les psychoéducateurs s'impliquent dans l'élaboration d'au moins un outil pour pallier les difficultés rencontrées dans leur soutien à la pratique éducative à travers la démarche; et 3.2) que les psychoéducateurs partagent leur point de vue à l'égard de la pertinence, de l'utilité et leur niveau de satisfaction quant aux outils développés lors de la rencontre focus group.

Outils ou instrumentation rattachés à l'évaluation de l'atteinte des objectifs et au suivi de la démarche de réalisation

Au sein de cette démarche, le recours à trois outils a été nécessaire pour réaliser l'évaluation des objectifs spécifiques, soit la discussion semi-structurée lors de la première rencontre de co-construction, le cahier de bord et la rencontre focus group. Lors de la première rencontre de co-construction au mois de janvier, un document visuel a été conçu pour diriger la discussion entre les psychoéducateurs dans le but d'identifier les difficultés rencontrées au sein du soutien à la pratique éducative. Les réponses fournies par les participants ont été directement colligées dans celui-ci en vue d'évaluer le premier objectif spécifique. Également, un cahier de bord a été utilisé pour consigner les informations recueillies lors des rencontres de co-construction en vue d'être en mesure d'évaluer le second objectif spécifique. Étant donné la nature de ce projet, se particularisant par son aspect qualitatif et l'adaptation aux besoins des psychoéducateurs dans leur contexte de travail, il s'est révélé pertinent de s'orienter vers une rencontre focus group en vue d'évaluer les autres objectifs spécifiques. Cette rencontre (voir l'appendice D) a été planifiée pour assurer la cueillette de données quant à l'atteinte des objectifs. Un guide d'entretien (voir l'appendice E) a été développé en vue de préparer les participants, de limiter le temps et de clarifier les attentes à l'égard de cette rencontre.

Méthode

La section suivante apportera un éclairage quant à la réalisation du projet d'action au sein du soutien à la pratique éducative. Pour ce faire, une attention sera accordée à la description des participants sélectionnés, des considérations éthiques, de l'action et des outils développés.

Description des participants à qui s'adresse l'action prévue

Ce projet s'est adressé aux trois psychoéducateurs de l'équipe d'accompagnement clinique du CRJDA de Lévis. Ceux-ci cumulaient une expérience de travail de moins de 10 ans dans le domaine psychosocial Avant leur entrée en fonction en mars 2019, chacun d'entre eux avait eu une expérience professionnelle au sein du système de la protection de la jeunesse, soit à titre de stagiaire, d'éducateur dans une unité ou encore comme agent de relations humaines (ARH). En ce qui concerne l'exercice du rôle-conseil, tous les psychoéducateurs ont indiqué cumuler une année d'expérience. Pour le développement de leurs connaissances, deux psychoéducateurs mentionnent avoir eu des cours sur l'accompagnement professionnel au sein de leur cheminement universitaire. Alors que pour la notion de trauma complexe, il semble qu'aucun d'entre eux ont vu ce concept dans leurs cours en psychoéducation. Néanmoins, chacun a bénéficié de la formation portant sur le modèle ARC.

Considérations éthiques

À l'égard des considérations éthiques, il est pertinent de souligner que chaque participant a montré une ouverture à échanger avec l'étudiante et à participer aux rencontres de co-construction de façon volontaire. Pour assurer la confidentialité de ces échanges de groupe et, ainsi, susciter une ambiance favorable au respect de chacun, un local a été préalablement réservé. Plus particulièrement pour la rencontre d'évaluation focus group, un consentement verbal a été recueilli auprès des participants pour l'utilisation des données au sein du rapport de projet d'action.

Description de l'action développée

En raison des caractéristiques du milieu et du but ciblé, le projet d'action s'est développé au fur et à mesure à travers les rencontres avec les psychoéducateurs. Ainsi, la planification de chaque

rencontre s'est effectuée suite à la précédente afin de s'adapter aux besoins des psychoéducateurs et éviter une surcharge cognitive.

Tout d'abord, trois rencontres de co-construction ont été planifiées avec les psychoéducateurs en fonction de leur disponibilité. Au début de la session d'hiver, un questionnaire d'évaluation des besoins a été administré auprès des psychoéducateurs en vue de documenter certaines caractéristiques et d'identifier leur perception quant aux défis rencontrés dans leur accompagnement à la pratique éducative. Dans la démarche de co-construction, la structure des rencontres était semi-dirigée. Généralement, les rencontres débutaient par un temps où les psychoéducateurs partageaient leur vécu professionnel, ensuite un moment était axé sur l'objectif à atteindre dans la rencontre et en guise de conclusion, les psychoéducateurs étaient invités à partager une fierté de leur semaine quant à leur pratique professionnelle.

C'est au début du mois de janvier que la première rencontre a été réalisée auprès des trois psychoéducateurs. Cette rencontre a permis de présenter l'essence du projet d'action, de soulever les attentes des participants et d'analyser les difficultés rencontrées au sein du soutien à la pratique éducative. La poursuite de cette analyse a eu lieu lors de la deuxième et troisième rencontre de co-construction., À partir de cette analyse, les difficultés rencontrées concernant le soutien à la pratique éducative ont pu être décelées. De ces constats, un outil a été élaboré en vue d'être utilisé au début du processus du soutien à la pratique éducative. C'est lors de la quatrième rencontre de co-construction que l'outil appelé « *entente sur les modalités d'accompagnement* » a été présenté aux psychoéducateurs. Chaque section de l'entente a été évaluée par les psychoéducateurs qui ont été invités à émettre leurs commentaires. Des modifications ont été apportées par la suite. Lors de la cinquième rencontre, un pont a été établi entre le vécu des professionnels et l'approche sensible au trauma. Pour ce faire, le modèle du sanctuaire de Bloom et les principes d'une organisation sensible au trauma ont été présentés aux psychoéducateurs.

En mars 2020, le contexte de pandémie COVID-19 a amené un retrait de l'étudiante de son milieu de stage. Le processus de co-construction a dû être mis de côté en lien avec différents

facteurs, dont les situations de crise vécues au centre et la distance physique de l'étudiante. De ce fait, une réorganisation du projet d'action s'est avérée nécessaire en mars pour assurer sa continuité. Ainsi, l'étudiante a développé deux outils à intégrer au sein de la pratique éducative au cours du mois d'avril, soit une analyse de cas ARC et un coffre à outils informatique. Pour assurer la compréhension de ces outils et leur déploiement éventuel dans le milieu, trois capsules vidéo ont été conçues. Ces capsules vidéo ont été transmises aux psychoéducateurs à la fin du mois d'avril, et ce, par l'entremise d'un courriel.

Finalement, l'évaluation du projet d'action devait être effectuée par le biais d'une rencontre focus group en vue de recueillir la perception des psychoéducateurs tant à l'égard des outils développés que de la démarche de co-construction. Étant donné la contrainte de distanciation sociale et le temps limité des psychoéducateurs lié à la situation de la COVID-19, l'évaluation a été réalisée à travers un appel téléphonique. Avant la rencontre, l'étudiante a envoyé à l'avance le guide d'entretien afin de limiter le temps de la rencontre. Le Tableau 2 dresse un portrait des étapes de réalisation du projet d'action.

Tableau 2

Étapes de réalisation du projet d'action

Actions réalisées	But poursuivi	Échéancier
1. Évaluation des besoins de l'organisation	1.1 Intégration au milieu d'intervention	D'octobre à décembre 2019
2. Passation du questionnaire d'évaluation des besoins	2.1 Portrait des participants 2.2 Identification des défis liés au soutien à la pratique éducative	Janvier 2020
3. Rencontre 1 de co-construction auprès des psychoéducateurs	3.1 Identification des attentes des participants 3.2 Analyse de la structure du soutien à la pratique éducative	Mardi, le 14 janvier 2020

Tableau 2

Étapes de réalisation du projet d'action (suite)

Actions réalisées	But poursuivi	Échéancier
4. Rencontre 2 de Co-construction auprès des psychoéducateurs	4.1 Identifier sur les éléments structurels à clarifier avec l'éducateur lors de la première rencontre	Mardi, le 21 janvier 2020
5. Rencontre 3 de Co-construction	5.1 Élaboration d'un objectif de travail commun	Mardi, le 4 février 2020
6. Rencontre 4 de Co-construction avec les psychoéducateurs	6.1 Présentation de l'outil développé : Entente sur les modalités de suivi 6.2 Recueillir la perception des psychoéducateurs pour apporter les modifications nécessaires	Lundi, le 10 février 2020
7. Rencontre 5 de Co-construction auprès des psychoéducateurs	7.1 Présentation des modalités de suivi pour assurer l'évaluation de l'outil 7.2 Présentation de l'approche sensible au trauma	Mardi, le 19 février 2020
8. Urgence sanitaire COVID-19	8.1 Réorganisation de la démarche de projet d'action	Mars 2020
9. Élaboration de deux outils cliniques par l'étudiante	9.1 Étude de cas ARC 9.2 Coffre à outils informatiques	Fin mars à mi-avril 2020
10. Présentation des outils développés par le biais de capsules vidéo	10.1 Présentation de l'étude de cas ARC 10.2 Présentation du coffre à outils	Fin avril à mi-mai 2020
11. Rencontre d'évaluation du projet par conférence téléphonique	11.1. Recueillir le point de vue des participants quant aux outils développés et au processus de co-construction	Vendredi, le 15 mai 2020

Description des outils développés

Au cours de ce projet, quatre outils ont été développés afin d'assurer l'harmonisation des pratiques des psychoéducateurs et l'intégration des notions relatives au trauma au sein du soutien à la pratique éducative : l'entente sur les modalités d'accompagnement, l'étude de cas ARC et le coffre à outils informatique. Également, trois capsules vidéo ont été réalisées pour assurer la présentation de ces outils.

Outil 1 : Entente sur les modalités d'accompagnement

Tout d'abord, l'entente sur les modalités d'accompagnement a été élaborée en co-construction avec les psychoéducateurs. Cette entente vise à baliser de façon consensuelle le cadre d'accompagnement à la pratique éducative en vue d'assurer une réponse adéquate aux besoins de l'éducateur. Elle comporte huit sections dont le motif de référence, la clarification des besoins, l'identification des attentes de l'éducateur, la détermination des objectifs, les moyens pour les atteindre, les indicateurs de fin de suivi, les disponibilités de l'éducateur et les modalités de communication. Cet outil est également un moyen d'instaurer un cadre sécurisant et d'établir, d'une certaine manière, une routine avec l'éducateur.

Outil 2 : Étude de cas ARC

L'étude de cas ARC est une activité clinique conçue pour être réalisée auprès d'une équipe éducative. Elle porte particulièrement sur la situation d'un jeune. Trois objectifs sont poursuivis. Tout d'abord, cette activité clinique vise à recueillir les perceptions, les ressentis et les impressions cliniques des éducateurs à l'égard du fonctionnement du jeune dans le cadre d'une discussion structurée. Le deuxième objectif est de favoriser le développement et l'appropriation des connaissances des éducateurs à l'égard du modèle d'intervention ARC. Alors que le troisième vise à cibler des moyens concrets à mettre en place au sein de l'unité de réadaptation par l'équipe éducative dans le but de répondre aux besoins d'attachement du jeune.

Pour assurer le déroulement de l'étude de cas ARC auprès des éducateurs, trois outils ont été développés incluant une fiche explicative, une présentation visuelle (Power Point) et une grille de

répartition des rôles entre les membres de l'équipe éducative. Tout d'abord, la fiche explicative a été élaborée à partir des composantes de la structure d'ensemble de Gendreau. Elle vise à favoriser la compréhension de cette activité pour la personne responsable de l'animation. Finalement, une grille de répartition des tâches entre les membres de l'équipe éducative a été conçue. Cette grille vise à répartir la responsabilité de cette activité clinique avec les éducateurs de l'équipe à travers différents rôles. Le but visé est de susciter un engagement chez les éducateurs, de favoriser un climat collaboratif et d'alléger bien évidemment, la tâche de l'animateur.

Outil 3 : Coffre à outils informatique

Un coffre à outils a été développé par l'entremise de la plateforme Dropbox afin que les psychoéducateurs aient une base commune au niveau de l'information. L'intention visait à ce que le contenu soit ensuite transféré dans leur dossier partagé au sein du système informatique du centre. Par l'entremise de la *Dropbox*, une classification de dossier a été réalisée mettant de l'avant cinq thèmes principaux : le cadre de référence entourant la pratique professionnelle (membre de l'équipe d'accompagnement clinique), le cadre de référence en psychoéducation, la documentation à l'égard de la clientèle desservie, l'état des connaissances sur l'accompagnement professionnel et le soutien à la pratique éducative. Le dossier portant sur le soutien à la pratique éducative a été structuré à partir des attentes soulevées dans l'outil d'entente sur les modalités d'accompagnement. Un sous-dossier dossier porte spécifiquement sur les problématiques associées aux jeunes admis en centre de réadaptation. Pour ces problématiques, une documentation scientifique a été intégrée et également, des outils d'intervention. Le coffre à outils constitue un moyen pour assurer l'échange de documents entre les professionnels.

Outil 4 : Capsules vidéo

Trois capsules vidéo ont été effectuées pour assurer la transmission de l'information auprès des psychoéducateurs et assurer la pérennité des outils. Une première capsule porte sur la réorganisation du projet d'action et les étapes réalisées dans la démarche de co-construction. La deuxième capsule a permis de présenter l'étude de cas ARC où chacun des outils développés a été

expliqué. La troisième capsule montre le coffre à outils développé sur la plateforme Dropbox en précisant l'emplacement des documents et des outils répertoriés.

Résultats

En vue de saisir la portée des activités réalisées au sein de ce projet, la section suivante présente les résultats obtenus en mettant de l'avant le degré d'atteinte pour chaque objectif ciblé. Pour faciliter la compréhension du lecteur, la présentation des résultats sera faite en fonction de chaque objectif spécifique, des outils développés ainsi que de la démarche de co-construction.

En lien avec l'atteinte des objectifs

Premièrement, l'objectif 1.1 était : « Que les psychoéducateurs identifient les difficultés rencontrées au sein de leur accompagnement en soutien à la pratique éducative ». Par l'entremise de la première rencontre de co-construction, il a été possible de constater que l'objectif 1.1 a été atteint. En effet, lors de ces échanges, les psychoéducateurs ont analysé les difficultés rencontrées au sein du soutien à la pratique éducative. Ils avaient identifié l'intérêt de clarifier certains éléments auprès des éducateurs au début du processus d'accompagnement. Parmi ceux-ci, ils ont soulevé la pertinence de clarifier les attentes des éducateurs quant au suivi avec eux, les objectifs à poursuivre et les moyens pour les atteindre, les modalités de communication et la fréquence des rencontres.

En ce qui concerne le deuxième objectif spécifique, il consistait à ce : « Que les psychoéducateurs reconnaissent au moins un bon coup (fiertés) ayant été réalisé dans leur pratique professionnelle ». En consultant le cahier de bord lié aux rencontres de co-construction, il a également été atteint. Bien que les professionnels n'étaient pas forcément habitués de soulever leurs propres bons coups entre eux, les psychoéducateurs ont fait preuve d'ouverture et ils ont tous été en mesure d'en reconnaitre au moins un.

Concernant le deuxième objectif général, il comportait uniquement un objectif spécifique c'est-à-dire : « Que les psychoéducateurs nomment ce qu'il retienne des notions présentées sur l'approche sensible au trauma ». Lors de la rencontre d'évaluation du projet, il a été possible de constater que les psychoéducateurs ont été en mesure de nommer un élément qu'ils retenaient de l'approche sensible au trauma. En abordant la notion de trauma complexe, un participant a mentionné que l'apprentissage des séquelles liées au trauma s'est avéré particulièrement

enrichissant pour lui. En étant conscient de ces séquelles chez les jeunes hébergés, il est possible de mieux comprendre leurs comportements et d'adopter des interventions qui en tiennent compte. Un autre participant, quant à lui, a soulevé la notion de trauma induit par le système en référence à la présentation du modèle du sanctuaire de Bloom. Cette présentation lui a permis de constater que les institutions offrant des services auprès des personnes ayant un trauma complexe sont elles-mêmes susceptibles d'être traumatisantes. Pour un autre participant, il en ressort que l'approche sensible au trauma devrait retenir notre attention non seulement dans notre lecture clinique, mais également dans l'ensemble de nos interactions professionnelles. Finalement, un participant a retenu son attention sur le volet attachement du modèle d'intervention ARC en lien avec l'étude de cas ARC. Il mentionne qu'il est intéressant de faire le pont avec le profil de sécurité affective du jeune.

En lien avec le troisième objectif général, le premier objectif spécifique était : « Que les psychoéducateurs s'impliquent dans l'élaboration d'outils pour pallier les difficultés rencontrées dans leur soutien à la pratique éducative ». Dans le cadre de cette démarche, l'outil intitulé entente sur les modalités d'accompagnement a été coconstruit. De ce fait, l'objectif 3.1 a également été atteint puisque tous les psychoéducateurs y ont contribué. En ce qui a trait à l'objectif spécifique 3.2, il était « Que les psychoéducateurs partagent leur point de vue à l'égard de la pertinence, de l'utilité et de leur niveau de satisfaction quant aux outils développés ». Il a également été atteint puisque chaque psychoéducateur a partagé son point de vue sur les outils développés au cours de la rencontre focus group. Pour comprendre leur perception, une synthèse des informations recueillies pour chaque outil est présentée ci-dessous.

En lien avec les outils développés

Entente sur les modalités d'accompagnement

Les psychoéducateurs voient la pertinence de cet outil puisqu'il fournit les balises nécessaires pour planifier et organiser les rencontres de soutien à la pratique éducative auprès de l'éducateur. Ainsi, il constitue un moyen pour structurer le processus d'accompagnement avec l'éducateur et il est visuellement attrayant à utiliser. Un participant a, d'ailleurs, souligné qu'il est

intéressant d'avoir apporté les notions liées au modèle ARC étant donné qu'il est implanté dans le milieu.

Durant le processus de projet d'action, il y a eu un changement dans la prestation des services de l'équipe d'accompagnement clinique, c'est-à-dire que les membres sont désormais attitrés à des unités spécifiques et de ce fait, le professionnel attitré est la personne responsable d'offrir le soutien à la pratique éducative. L'outil avait été conçu préalablement puisque c'est les psychoéducateurs qui recevaient des demandes pour le soutien à la pratique éducative, et ce, pour l'ensemble des éducateurs œuvrant sur le campus. L'entente sur les modalités d'accompagnement avait ainsi pris un caractère formel pour débuter la démarche auprès de l'éducateur lors de la rencontre individuelle afin d'établir un lien et de s'entendre sur la façon de travailler. En étant par unité, il est possible de croire que l'outil peut amener une certaine réticence chez les éducateurs puisqu'ils peuvent voir ce document comme une charge administrative de plus à accomplir.

Étude de cas ARC

Étant donné que les psychoéducateurs ont été attitrés par unité, ils allaient ainsi être amenés à animer des études de cas ARC au sein de leur unité. De ce fait, les psychoéducateurs reconnaissent la pertinence de cet outil au sein du soutien à la pratique éducative. À titre de commentaire, un participant a soulevé que le document visuel d'animation de l'étude de cas couvre les éléments essentiels à aborder. Il partage qu'il est intéressant de mettre l'accent sur les séquelles liées au trauma complexe pour comprendre les comportements du jeune. Un autre participant a mentionné que la structure tient compte de l'adhésion des membres de l'équipe éducative afin d'avoir un réel impact au final sur l'intervention auprès de ce jeune. Également, la fiche explicative de l'étude de cas ARC met de l'avant les notions théoriques sur lesquelles repose l'animation. Un participant a indiqué que cela lui a permis de voir le sens du développement de cet outil.

Toutefois, des défis ont également été identifiés dont la préparation au niveau de la cueillette de données avant l'animation. Cela peut constituer une contrainte en lien avec la lourdeur déjà présente dans la charge de travail tant des psychoéducateurs que des éducateurs. Également,

plusieurs outils sous-jacents à l'étude de cas ARC ont été développés dont un document visuel pour l'animation, une fiche explicative, une grille de répartition des tâches et un questionnaire d'évaluation de l'étude de cas. Cela a été perçu comme pertinent puisque l'outil est clé en main, mais cette exhaustivité peut également susciter un découragement à première vue. La composante temps peut également être un défi étant donné la longueur du PowerPoint. Puisque l'outil n'a pas été implanté dans le milieu, des ajustements seront nécessaires pour écourter la durée de la rencontre.

Coffre à outils informatique

Les psychoéducateurs reconnaissent que le coffre permet de classifier les documents dans une plateforme commune afin d'améliorer la recherche de lecture et d'outils d'intervention. Un participant a soulevé que ce coffre organise leur pratique professionnelle et est susceptible d'éviter le dédoublement du travail. Bien que cet outil soit apprécié, les psychoéducateurs reconnaissent que l'organisation de dossiers sera à revoir ensemble pour faciliter le repérage de l'information.

En lien avec la démarche de co-construction

Lors de la rencontre d'évaluation, les participants ont été questionnés sur leur expérience au sein de la démarche de co-construction. Un participant mentionne que cette expérience de projet d'action lui a fait prendre conscience de la pertinence de prendre un temps d'arrêt dans sa pratique professionnelle. Cela est un moyen pour prendre soin de soi et ainsi, éviter d'être submergé par les demandes du milieu. Il en ressort que le fait de se rassembler entre les collègues de travail constitue un moyen pour ventiler et prendre du recul sur les situations professionnelles complexes.

Un autre participant a souligné que les rencontres de co-construction ont été, pour lui, un lieu pour s'exprimer et se supporter mutuellement. Il a fortement apprécié que les rencontres se soient adaptées aux besoins des psychoéducateurs en fonction de leur réalité de travail. En effet, une place a été allouée pour discuter à l'égard des changements vécus au sein de l'organisation et de ce fait, encourager les psychoéducateurs à partager leurs émotions. Il ajoute que la perspective de co-

construction a été perçue, pour sa part, comme une approche intéressante parce qu'elle suscite la participation de tout le monde.

En outre, un participant a mentionné que les rencontres de co-construction ont permis de développer leur savoir puisque des notions théoriques ont été abordées dans la démarche. Parmi celles-ci, il y a les organisations sensibles au trauma, le trauma complexe, le modeling, la co-construction, l'andragogie et la supervision professionnelle.

Concernant la situation de la COVID-19, il a été soulevé qu'il était dommage que le processus de co-construction s'arrête aussi drastiquement générant que les autres outils ont été réalisés par l'étudiante. Toutefois, les psychoéducateurs ont soulevé que l'existence de ces outils découle directement des échanges réalisés au cours des rencontres de co-construction. Finalement, les psychoéducateurs ont été invités à partager leur expérience à travers le projet d'action en soulevant des mots-clés. Ils ont choisi les mots suivants : « *bienveillance, sensibilité, professionnalisme et rigueur* ».

Discussion

Dans l'intention de comprendre les impacts du projet d'action, la présente section propose une discussion analytique. Celle-ci s'appuiera sur la réponse au besoin du milieu et les objectifs ciblés ainsi que sur le cadre de référence.

En regard à la réponse au besoin du milieu et des objectifs ciblés

En portant un regard sur les résultats obtenus au sein de la rencontre d'évaluation, il en résulte que le projet d'action a permis une amélioration du soutien à la pratique éducative. En effet, les psychoéducateurs ont développé leurs compétences tant sur le plan du savoir, du savoir-être que du savoir-faire.

Au niveau du savoir, les psychoéducateurs ont souligné que l'expérience vécue dans la démarche a permis de développer leurs connaissances à plusieurs égards. Ils ont mis de l'avant les notions relatives au trauma, aux organisations sensibles au trauma et à l'accompagnement professionnel. Concernant le savoir-être, il en ressort que les rencontres leur ont permis de prendre conscience de l'importance de prendre un temps d'arrêt entre collègues afin de réfléchir sur leur vécu professionnel. Cela constitue un moyen de se soutenir mutuellement, de prendre de la distance et d'adopter des solutions aux problèmes rencontrés. Ils sont conscients que c'est à travers leurs attitudes qu'ils peuvent susciter le déploiement d'une pratique sensible au trauma et, ainsi, impacter la culture organisationnelle.

Sur le plan du savoir-faire, les psychoéducateurs ont fait part de leur intention que leur première rencontre auprès des éducateurs soit guidée par les éléments développés au sein de l'entente sur les modalités d'accompagnement. Ils ont également mis de l'avant qu'avec l'étude de cas ARC, ils se sentent tout à fait à l'aise d'assurer cette animation. À cet égard, l'étude de cas ARC a intégré dans la démarche préparatoire *l'outil de référence pour le bien-être de l'enfant à la suite d'un trauma* (Côté & Leblanc, 2016). Ainsi, les outils développés ont contribué à répondre au souci soulevé par les psychoéducateurs, soit l'harmonisation de la pratique professionnelle. En somme, il a été possible de constater que l'action développée auprès des psychoéducateurs a permis

d'agir sur deux piliers du cadre théorique du modèle ARC (voir l'appendice C), soit l'engagement et l'éducation (Blaustein & Kinniburgh, 2019).

En regard du cadre de référence

Dans ce projet, les principes andragogiques ont été considérés puisque l'action s'adressait spécifiquement à des apprenants adultes, soit les psychoéducateurs. Étant donné qu'ils souhaitaient se pencher sur l'amélioration du soutien à la pratique éducative, le projet s'est orienté vers ce but commun. De ce fait, le but rejoint le principe andragogique indiquant que la formation aux adultes doit mettre l'accent sur la résolution de problème plutôt que de fournir uniquement du contenu théorique (Knowles, 1984). En réfléchissant sur leur soutien à la pratique éducative, cela tient aussi compte du principe soulignant que les apprenants adultes sont plus enclins à s'engager dans les activités d'apprentissage s'ils voient les impacts immédiats dans leur pratique professionnelle (Knowles, 1984).

Dans le souci de susciter le développement et le bien-être des psychoéducateurs, le recours à la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci & Ryan, 2000) s'est avéré fort utile. Tel que mentionné dans cette théorie, les individus sont plus susceptibles de montrer une motivation intrinsèque lorsqu'il y a une satisfaction à leurs besoins psychologiques fondamentaux, soit l'autonomie, la compétence et l'affiliation sociale (Deci & Ryan, 2000). Au sein de leurs travaux, ils ont reconnu que les conditions de l'environnement dans lequel se déploie l'être humain exercent une influence quant à la réponse à ses besoins et donc, sur le type de motivation manifesté. Il est alors primordial de porter une attention sur les conditions environnementales favorisant le bien-être des individus.

Au niveau de l'autonomie, l'être humain a besoin de s'engager dans une activité à partir de son intérêt envers celle-ci et des valeurs auxquelles il adhère (Ryan & Deci, 2002). La réponse à ce besoin a été visible, notamment par l'implication des participants dans l'orientation du projet et par le visionnement des capsules vidéo portant sur les outils. Étant donné leur expérience professionnelle, ils étaient en mesure de s'approprier eux-mêmes le contenu des outils et ainsi,

assurer leur déploiement dans le milieu. Pour ce qui est de la compétence, Ryan et Deci (2002, p. 7) indiquent que c'est le besoin « d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées ». En reconnaissant les difficultés rencontrées dans le soutien à la pratique éducative, le projet a mis de l'avant ce besoin auprès des psychoéducateurs. Notons, également, qu'ils ont été amenés à reconnaitre un bon coup (fierté) en vue de susciter leur sentiment d'efficacité.

Concernant l'affiliation sociale, il renvoie au besoin d'être en relation avec autrui, d'être apprécié et d'être reconnu au sein d'un groupe (Ryan & Deci, 2002). Ainsi, l'instauration de cinq rencontres de co-construction auprès des psychoéducateurs visait, entre autres, à répondre à ce besoin. Étant donné les tensions au sein de l'équipe d'accompagnement clinique et leur charge de travail, il était particulièrement important de créer un lieu valorisant leur présence et leur support mutuel. Par ailleurs, le développement d'un sentiment d'appartenance semblait être propice en raison de leur profession, leur âge, leurs fonctions dans l'organisation et leur moment d'entrée en poste. C'est d'ailleurs un élément que les psychoéducateurs ont fortement apprécié du projet. Or, la considération de ces trois besoins fondamentaux semble avoir permis d'établir un cadre propice aux échanges et aux apprentissages. En tenant compte de leurs besoins, cela a suscité une mobilisation chez les psychoéducateurs. En effet, il a été possible de constater leur engagement à partir de leur prise de parole lors des cinq rencontres, leur implication dans l'élaboration d'un outil et leur rétroaction quant aux outils développés par l'étudiante.

Puisque les psychoéducateurs avaient des points de vue divergents à l'égard du fonctionnement de leur service et de leur méthode de travail, le recours au processus de co-construction a été sélectionné pour orienter ces rencontres. Dans cette perspective, les professionnels ont été amenés à partager leur point de vue par l'entremise des interactions afin d'adopter une vision commune (Foudriat, 2014). En misant sur une approche collaborative, la stagiaire a assuré le déroulement des échanges afin de parvenir à trouver un consensus sur un premier objectif à atteindre. Les psychoéducateurs se sont entendus pour porter leur attention sur le début du processus d'accompagnement auprès des éducateurs. Ainsi, la première rencontre de co-construction a permis

de soulever les défis rencontrés. Dans une seconde rencontre, les psychoéducateurs ont partagé leur propre déroulement de leur suivi pour mettre en commun les éléments qu'il semblait important à aborder. À partir de ces éléments, l'entente sur les modalités d'accompagnement a été créée afin d'assurer une harmonisation de la pratique professionnelle. Dans une autre rencontre, l'outil a été présenté où chaque participant a émis des commentaires pour bonifier l'outil.

Au cours de cette démarche de co-construction, l'étudiante a animé les rencontres en adoptant une posture réflexive. De ce fait, les échanges ont permis de mettre de l'avant les points de vue divergents des participants quant à leur façon de travailler et de confronter leurs idées par l'entremise du dialogue. Lors d'une rencontre, les psychoéducateurs ont partagé les enjeux liés à leur réalité professionnelle. Pour mieux comprendre leur vécu, un pont a été établi avec le modèle du Sanctuaire de Bloom. Ainsi, un éclairage a été apporté quant à l'influence des contraintes reliées à la prestation de service en protection de la jeunesse sur les individus qui font partie de ce système. En présentant ce modèle, il a été possible pour les participants de saisir les impacts des conditions de travail sur leur propre réalité et par le fait même, sur la démarche de réadaptation des jeunes hébergés. La notion de trauma induit par le système a alors pris tout son sens.

En raison de la pandémie de la COVID-19, la démarche de co-construction a pris fin drastiquement. Pour assurer la poursuite du projet, des outils ont été développés par l'étudiante découlant des échanges lors des rencontres de co-construction. À cette étape de réorganisation du projet, les données liées à l'application des connaissances en contexte de la protection de la jeunesse ont été pertinentes pour la création des outils. Il en ressort que les intervenants sont plus enclins à mettre en application les données probantes lorsqu'elles permettent de dénouer une problématique (Gervais et al., 2011). De ce fait, l'étude de cas ARC portant sur un jeune en particulier a été développée en vue d'être utilisée auprès des équipes éducatives. Un document visuel a été créé pour orienter l'animation et également, pour vulgariser les notions théoriques afin de contribuer au développement des connaissances. Bien que cette animation soit pertinente, les psychoéducateurs ont soulevé son exhaustivité et la durée. Il sera alors optimal d'apporter des

modifications pour alléger la durée de l'animation lorsque l'étude de cas ARC sera expérimentée. Un questionnaire a, d'ailleurs, été élaboré à cet effet pour favoriser le développement de l'outil.

Recommandations pouvant bonifier ce type de projet

À l'instar des données recueillies, plusieurs recommandations ont pu être émises afin d'optimiser ce type de projet. D'une part, l'action développée se voulait être davantage une expérience de collaboration entre les psychoéducateurs plutôt qu'une formation portant sur un sujet prédéfini. Cela explique, d'ailleurs, pourquoi le projet d'action repose sur une stratégie de co-construction. Puisque l'étudiante était en processus de familiarisation avec cette stratégie, les objectifs du projet se sont tracés au cours du processus. En ce sens, dans ce type de projet, il s'avère pertinent de cibler les objectifs préalablement pour orienter plus rigoureusement les rencontres, être davantage disponible aux participants et être en mesure d'assurer la qualité de l'évaluation de l'action. Également, les rencontres de co-construction étaient semi-structurées où un déroulement a été établi. Néanmoins, il a été possible de constater certaines lacunes, dont la composante temps, l'organisation et le manque de clarté des objectifs poursuivis au cours du projet. De ce fait, il est important de définir certains éléments avec les participants au début du processus, notamment le temps alloué aux rencontres, le nombre de rencontres ciblées, le rôle de chaque participant pour faciliter l'animation et l'objectif à atteindre pour chaque rencontre.

Finalement, en vue d'optimiser un service offert, il semble bénéfique de considérer le point de vue du coordonnateur dans l'analyse des besoins pour cerner les facteurs facilitants et les facteurs contraignants liés au milieu. Dans le contexte organisationnel du CRJDA de Lévis, plusieurs changements étaient présents notamment l'implantation du modèle ARC, l'arrivée des psychoéducateurs et le développement continu de l'offre de services de l'équipe d'accompagnement clinique. Ainsi, le nombre d'acteurs impliqués a été limité puisque les ressources du milieu étaient particulièrement sollicitées. Au sein d'un tel projet, il est recommandé de favoriser l'implication du coordonnateur puisqu'il chapeaute les services offerts par les professionnels. En comprenant le sens lié à la démarche d'amélioration d'un service, cela constitue un moyen d'assurer la pérennité des changements réalisés.

Conclusion

En guise de conclusion, la section suivante abordera, d'une part, la possibilité de généraliser ce projet à d'autres milieux et, d'autre part, les limites rencontrées dans la démarche. Enfin, l'apport du projet quant au développement des connaissances et des pratiques professionnelles en psychoéducation sera exposé.

Possibilité de généralisation à d'autres milieux ou clientèles

Puisque la planification de l'action développée repose sur la conceptualisation de l'impact du modèle ARC, ce projet est généralisable au sein des équipes d'intervention œuvrant auprès des enfants et des adolescents ayant un trauma complexe. À cet effet, l'étude de cas ARC, étant un outil clé en main, peut être pertinent à utiliser en vue de favoriser la compréhension à l'égard de la situation d'un jeune en particulier, et ce, auprès des équipes d'intervenants. En considérant que ce projet s'est adapté spécifiquement aux besoins des psychoéducateurs dans l'exercice de leur rôle-conseil, des ajustements s'avèrent alors nécessaires. Néanmoins, l'outil portant sur l'entente sur les modalités d'accompagnement peut être adapté aux professionnels agissant à titre de soutien clinique auprès des éducateurs, et ce, avec différents types de clientèles.

Limites du projet réalisé

Au cours de ce processus, plusieurs défis ont été rencontrés, notamment la planification du projet, la structure du stage de l'étudiante et la situation liée à la COVID-19. Tout d'abord, en privilégiant une démarche de co-construction, la planification du projet a été réalisée de façon continue tout au long du stage de l'étudiante. De ce fait, les objectifs ont été adaptés à la réalité du milieu au fil des rencontres. Cela a constitué une source de stress chez l'étudiante puisque des travaux à l'égard du projet d'action devaient être rendus à des dates déterminées alors que le projet n'était pas rendu à cette étape.

Deuxièmement, pour répondre aux exigences du stage à la maitrise en psychoéducation, la structure du stage de l'étudiante a été adaptée au milieu sélectionné. De ce fait, l'étudiante était davantage en intervention directe au sein d'une unité à l'automne 2019. C'est à l'hiver 2020 que

l'étudiante a intégré l'équipe d'accompagnement clinique à temps plein. Ainsi, cela a amené à débuter concrètement les actions liées au projet d'action au mois de janvier. Étant donné l'exhaustivité reliée à une démarche de co-construction, il importe de souligner que la composante temps est à considérer pour adopter des objectifs réalistes. En débutant son action à l'hiver, l'étudiante a sous-estimé cette composante temps nécessitant ainsi que le projet d'action prenne davantage de place dans ses fonctions dans le milieu.

Finalement, la situation liée à la COVID-19 a bien évidemment amené une réorganisation du projet d'action. Cette réorganisation a été effectuée afin d'assurer l'atteinte des objectifs ciblés et d'offrir une conclusion auprès des psychoéducateurs. Ainsi, l'élaboration de deux outils a été réalisée en vue de susciter l'atteinte des objectifs sur le plan du savoir-faire des psychoéducateurs. Les mesures sanitaires mises en place ont amené le retrait de l'étudiante du milieu de stage et cette situation de crise a amené une charge de travail supplémentaire aux psychoéducateurs. De ce fait, les actions développées nécessitaient de considérer le temps limité des psychoéducateurs et de s'orienter vers d'autres moyens de communication pour transmettre l'information.

Apport du projet au développement des connaissances et des pratiques professionnelles en psychoéducation

Le projet réalisé auprès des psychoéducateurs a permis de contribuer à l'amélioration du soutien à la pratique éducative s'adressant aux éducateurs du CRJDA de Lévis. Par l'entremise de cette action, les psychoéducateurs ont développé leurs connaissances concernant l'exercice du rôle-conseil dans ce contexte d'intervention et l'approche sensible au trauma. Cet apport permettra, notamment, d'assurer davantage le déploiement des notions relatives au trauma au sein de la culture organisationnelle. Également, le fait d'avoir vécu une expérience de co-construction a suscité un intérêt chez les psychoéducateurs à reproduire ce type de démarche pour pallier aux difficultés rencontrées dans la pratique professionnelle. Ainsi, il est probable que cette stratégie soit utilisée de nouveau dans leurs actions professionnelles futures.

Références

Alain, M., & Dessureault, D. (2009). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Allain, S. (2007). La conduite d'un débat public sur un projet d'infrastructure : une activité de médiation spécifique. Réflexion à partir d'un débat public « Francilienne ». Dans M. Revel et al. (Éds), *Le Débat public : une expérience française de démocratie participative* (pp. 112-122). Paris, France : La Découverte.

Anderson, D. G. (2000). Coping strategies and burnout among veteran child protection workers. *Child Abuse & Neglect, 24*(6), 839-848.

Blaustein, M. E., & Kinniburgh, K. M. (2010). *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency*. New York, NY: Guildford Press.

Blaustein, M. E., & Kinniburgh, K. M. (2019). *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience trough attachment, self-regulation, and competency*. New York, NY: Guildford Press.

Bloom, S. L. (1997). *Creating sanctuary: Toward the evolution of sane societies*. New York, NY: Routledge.

Bloom, S. L., & Farragher, B. J. (2013). *Restoring sanctuary: A new operating system for trauma-informed systems of care*. New York, NY: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199796366.001.0001

Bowlby, J. (1984). Violence in the family as a disorder of the attachment and caregiving systems. *The American Journal of Psychoanalysis, 44*(1), 9-27. doi: 10.1007/BF01255416

Caouette, M. (2016). *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil. Conception et pratiques.* Boucherville, QC : Béliveau Éditeur.

Centre intégré de santé et de services sociaux de Chaudière-Appalaches. (CISSS-CA, 2019a). *Équipe d'accompagnement clinique : mandat et activités*. Document de travail.

Centre intégré de santé et de services sociaux de Chaudière-Appalaches. (CISSS-CA, 2019b, octobre). *Implantation du modèle ARC en réadaptation 2018-2020* [Présentation PowerPoint].

Centre intégré de santé et de services sociaux de Chaudière-Appalaches. (CISSS-CA, 2019c). *Services de réadaptation avec hébergement au Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation de Lévis ou dans la communauté* [en ligne]. Repéré à https://www.cisssca.com/soins-et-services/protection-de-la-jeunesse/services-de-

readaptation-avec-ou-sans-hebergement/readaptation-avec-hebergement-ou-dans-la-communaute/

Côté, C., & Leblanc, A. (2016). *Pratique intégrant la notion de trauma auprès des enfants : trousse de soutien*. Montréal, QC : Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Ile-de-Montréal.

Chung, Y., & Chun, J. (2015). Workplace stress and job satisfaction among child protective service workers in South Korea: Focusing on the buffering effects of protective factors. *Children and Youth Services Review, 57*, 134-140.

Collin-Vézina, D. (2018). *Le modèle ARC pour intervenir sur les traumas complexes*. Gatineau, QC : École d'été de la Fondation du Dr Julien.

Collin-Vézina, D., & Milne, L. (2014). Adolescents en centre de réadaptation : évaluation du trauma. *Criminologie, 47*(1), 213-245. doi: 10.7202/1024014ar

Cook, A.B., Spinazzola, J., Ford, J.D., Lanktree, C.B., Blaustein, M.E., Cloitre, M., DeRosa, R., Hubbard, R.R., Kagan, R., Liautaud, J., Mallah, K., Olafson, E., & Kolk, B.V. (2005). Complex Trauma in Children and Adolescents. *Psychiatric Annals, 35*, 390-398. doi: 110.3928/00485713-20050501-05

Courtois, C. A, & Ford, J. D. (2009). *Treating complex traumatic stress disorders: An evidence-based guide*. New York, NY: Guildford Press.

Deci, L. E., & Ryan, M. R. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

De Grenier de Latour, E., Virat, M., & Przygodzki-Lionet, N. (2019). La colère chez les éducateurs de la PJJ : une émotion inutile mais légitime face à la transgression d'un jeune. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, (23), 1-29.

Desjardins, V. (2019). *Intervenir auprès des parents d'enfants ayant des problèmes d'attachement selon le modèle d'intervention ARC : Attachement, Self-Regulation, and Competency* [en ligne]. Repéré à https://static1.squarespace.com/static/ 5b608a31c3c16af29b320882/t/5d6eb5b43b6b8e00016444ae/1567536565552/Intervenir+aupr%C3%A8s+des+parents+d%27enfants+ayant+des+probl%C3%A8mes+d%27attachement+selon+ARC+-+2019.pdf

Direction de la protection de la jeunesse. (DPJ, 2018). *Le rôle de la DPJ* [en ligne]. Repéré à https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/protection-de-la-jeunesse/directeur-de-la-protection-de-la-jeunesse-dpj

Foudriat, M. (2014). La co-construction : une option managériale pour les chefs de service. Dans M. Delaloy (Éd.), *Le management des chefs de service dans le secteur social et médico-social* (pp. 229-250). Paris, France : Dunod. doi: 10.3917/dunod.delal.2014.01.0229

Geoffrion, S., & Ouellet, F. (2013). Quand la réadaptation blesse? Éducateurs victimes de violence. *Criminologie, 46*(2), 263-289. doi: 10.7202/1020996ar

Gervais, M. J., Chagnon, F., & Paccioni, A. (2011). Augmenter l'utilisation des données probantes par les intervenants et les gestionnaires en centre jeunesse. *Service social, 57*(1), 49-62. doi: https://doi.org/10.7202/1006247ar

Horwitz, M. J. (2006). Work-related trauma effects in child protection social workers. *Journal of Social Service Research, 32*(3), 1-18.

Keable, P. (2013). *Cadre de référence pour une pratique rigoureuse de l'intervention en réadaptation auprès des enfants, des jeunes et de leurs parents en CSSS et en CJ. Programme-services Jeunes en difficulté*. Québec, QC : Gouvernement du Québec, Ministère de la santé et des services sociaux, Direction des communications.

Knowles, M. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3e éd.). Houston, TX: Gulf Publishing.

Lafortune, L., Aitken, A., & Lepage, C. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., Persechino, F., & Lepage, C. (2008). Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Lambert, A. (2013). *La gestion des risques en protection de l'enfance : logiques d'action et quête de sens*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Marchand, S., Houlfort, N., Couvrette, A., Guay, S., & Geoffrion, S. (2018). Intervenants en protection de la jeunesse : exploration des motifs de carrière initiaux, des sources de motivation actuelles et des répercussions perçues de ces sources de motivation actuelles. *Revue de psychoéducation, 47*(2), 231-253. doi: 10.7202/1054059ar

Milot, T., Collin-Vézina, D., & Godbout, N. (2018). *Trauma complexe : comprendre, évaluer et intervenir*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de la Santé et des Services sociaux. (MSSS, 2016). *Unité de réadaptation en internat (URI)-Centre de réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation (CRJDA)* [en ligne]. Repéré à https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/ fichiers/2015/15-610-08W.pdf

Ministère de la Santé et des Services sociaux. (MSSS, 2018). *Plan d'action-Les fugues en Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation : Prévenir et mieux intervenir* [en ligne]. Repéré à https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-839-02W.pdf

National Child Traumatic Stress Network. (NCTSN, 2013). *Child welfare trauma training toolkit: Comprehensive guide* (3e éd.). Los Angeles, CA: Auteur.

Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (OPPQ, 2010). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Adopté à sa réunion du 13 décembre 2003 et révisé en 2009. [en ligne]. Repéré à http://www.ordrepsed.qc.ca/~/media/pdf/Psychoeducateur/Profil_des_comp__tences.ashx?la=fr

Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (OPPQ, 2019). *Historique* [en ligne]. Repéré à https://www.ordrepsed.qc.ca/fr/lordre/historique/

Picard, M. (2016, juin). *Programme d'accueil et d'intégration des nouveaux éducateurs et des stagiaires* [Présentation PowerPoint].

Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal, QC : Sciences et Culture.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Dans E. L. Deci & M. R. Ryan (Éds), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Trocmé, N., Esposito, T., Laurendeau, C., Thomson, W., & Milne, L. (2009). La mobilisation des connaissances en protection de l'enfance. *Criminologie, 42*(1), 33-59. doi: 10.7202/029807ar

Appendice A

Questionnaire d'évaluation des besoins

Dans le cadre de mon projet, votre participation à ce questionnaire est sollicitée en vue d'ajuster les actions à vos besoins.

1. Au sein de votre parcours universitaire, est-ce que vous avez eu des cours portant sur :

a. L'accompagnement professionnel ☐ Oui ☐ Non

Si oui, le(s)quel(s) : _____

b. Le trauma complexe ☐ Oui ☐ Non

Si oui, le(s)quel(s) : _____

2. Depuis combien d'années assumez-vous une posture de rôle-conseil? _____

3. Selon vous, quels sont les principaux défis liés au service de soutien à la pratique éducative?

_____

_____

_____

4. Selon vous, quelles sont les principales forces liées au service de soutien à la pratique éducative?

_____

_____

_____

5. Sur une échelle de 1 à 4, à quel niveau situez-vous votre degré de satisfaction quant à l'accompagnement à la pratique éducative que vous offrez (1 étant non satisfait et 4 étant très satisfait)?

1 2 3 4

6. Avant le début de cette démarche de co-construction, est-ce que vous avez eu des moments définis entre psychoéducateurs pour partager à l'égard des difficultés rencontrées dans le soutien à la pratique éducative?

☐ Oui ☐ Non

7. Sur une échelle de 1 à 4, à quel niveau situez-vous le degré d'homogénéité des pratiques professionnelles liées au soutien à la pratique éducative (1 étant non homogène et 4 étant très homogènes)?

1 2 3 4

8. Est-ce que vous avez reçu la formation portant sur le modèle d'intervention systémique ARC?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, qu'est-ce que vous avez retenu brièvement?

_____

_____

_____

9. Sur une échelle de 1 à 4, à quel niveau évaluez-vous le développement de vos connaissances concernant ce modèle (1 étant non développées et 4 étant très développées)?

1 2 3 4

10. Actuellement, est-ce que vous avez recours aux outils du modèle ARC dans vos suivis de soutien à la pratique éducative? ☐ Oui ☐ Non

Si oui, le(s)quel(s) et dans quel contexte : _____

_____

11. Avez-vous des commentaires ou des suggestions pour favoriser le développement du soutien à la pratique éducative?

_____

_____

_____

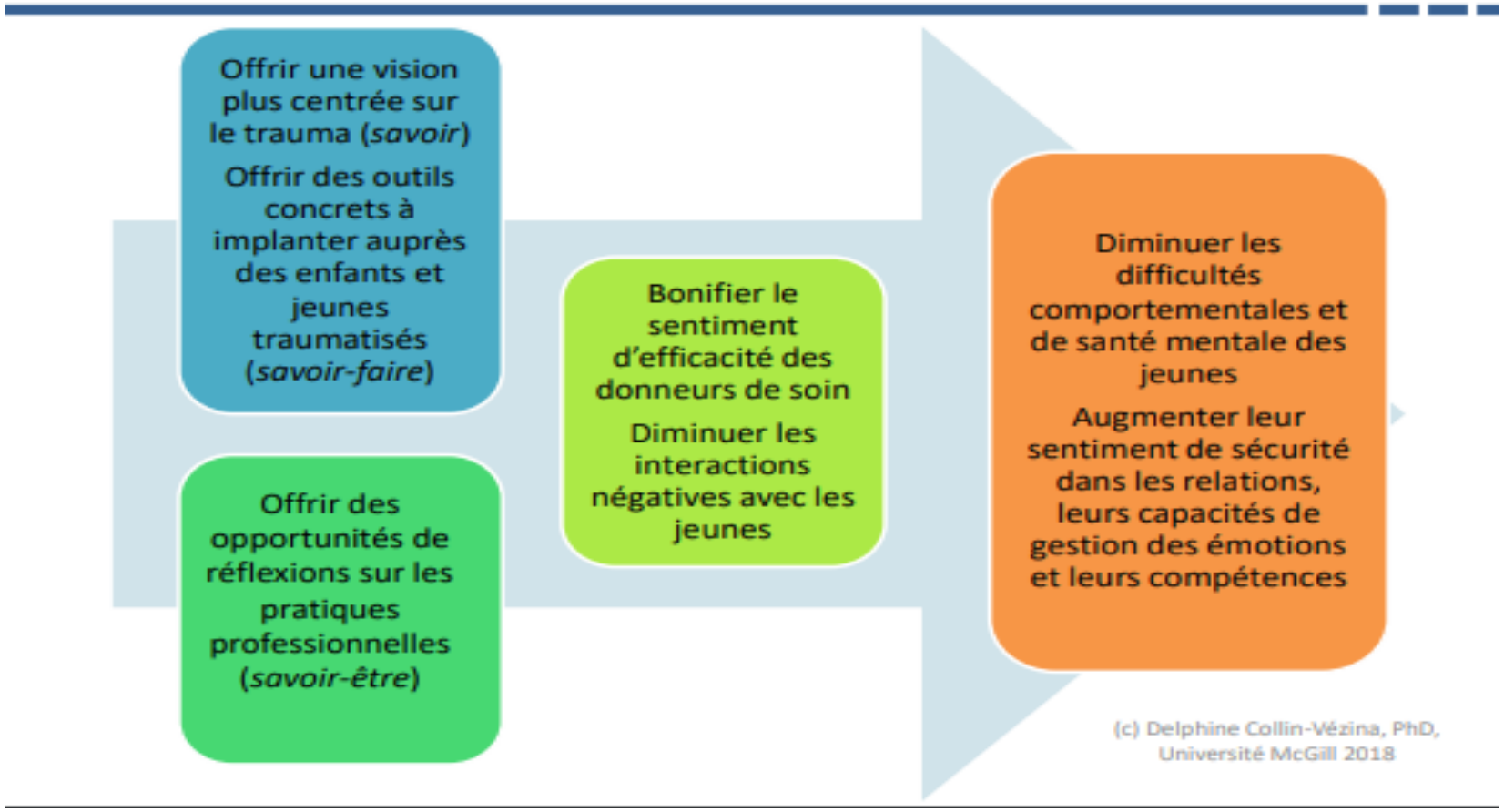
_____

_____

Merci de votre attention et de votre précieux temps!

Appendice B

Conceptualisation de l'impact du modèle de ARC



Source. Collin-Vézina, D. (2018). *Le modèle ARC pour intervenir sur les traumas complexes* [en ligne]. Repéré à http://ecoledete.fondationdrjulien.org/wp-content/uploads/2018/02/CollinVezina_PS2018_presentation.pdf

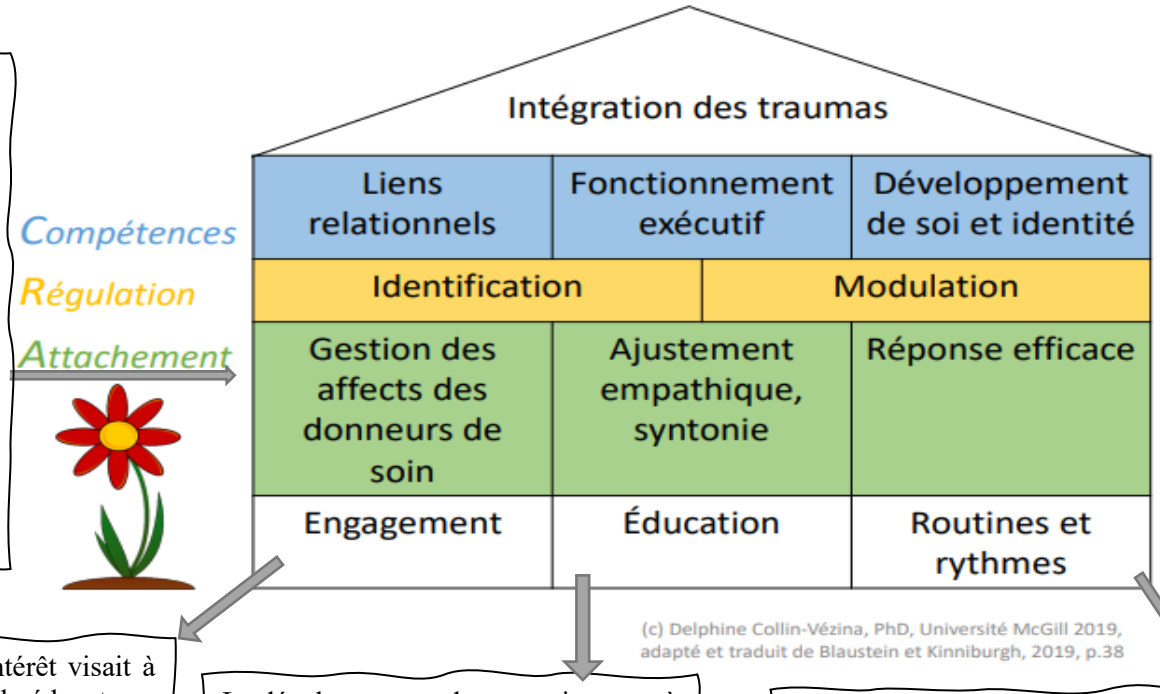
Appendice C

Conceptualisation du modèle ARC en lien avec le projet d'action

Le soutien à la pratique éducative est une occasion de se pencher, d'abord, sur le domaine de l'attachement.

Ce service est un moyen pour aborder avec l'éducateur *sa gestion des affects.* Cela permet ainsi de prendre du recul quant aux défis rencontrés dans l'intervention auprès des jeunes hébergés.

L'outil *Étude de cas ARC* s'appuie sur ce domaine spécifiquement (attachement).



Dans l'action développée, l'intérêt visait à susciter l'engagement des psychoéducateurs à l'égard du modèle ARC. Ainsi, une attention a été portée sur l'approche sensible au trauma pour comprendre le sens du modèle.

Le développement des connaissances à l'égard du trauma a été privilégié afin que les psychoéducateurs deviennent porteurs de ce cadre d'intervention.

En créant l'outil sur *l'entente des modalités d'accompagnement* auprès des éducateurs, l'instauration d'un cadre sécurisant dans les rencontres était visée. En vivant eux-mêmes un contexte sécurisant, cela donne la possibilité de reproduire cette expérience avec la clientèle.

*** NE PAS REPRODUIRE SANS L'AUTORISATION DES AUTEURES**

Source : Collin-Vézina, D. (2019). *Révision du livre ARC : nouveau modèle, nouvelles opportunités* [en ligne]. Repéré à https://static1.squarespace.com/static/5b608a31c3c16af29b320882/t/5d6e7e70b6a49c0001bbbf17/1567522416719/Mode%CC%80le+ARC+selon+version+de+2019.pdf

Appendice D

Planification de la rencontre d'évaluation

CONTEXTE

Thématique : Évaluation du projet d'action dont le but est *d'accompagner les psychoéducateurs dans le développement du soutien à la pratique éducative du Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation de Chaudière-Appalaches.*

Durée : 45 minutes à une heure

Nombre de participants : 3 psychoéducateurs de l'équipe d'accompagnement clinique

Plateforme : Zoom

Matériel préparatoire : Complétion du guide d'entretien pour les participants

Discussion semi-structurée : à partir des questions dans le guide d'entretien

Méthode de cueillette de données : Enregistrement via zoom (autorisation verbale des participants).

ACCUEIL (5 MINUTES)

- → Nommer le but de la rencontre
- → Déroulement de la rencontre (Thèmes A et B)
- → Règles de fonctionnement (reprendre ceux établis ensemble dans les rencontres de co-construction)

THÈME A- LES OUTILS DÉVELOPPÉS (20 MINUTES)

(1) Entente sur les modalités d'accompagnement (5 minutes)

1.1 Selon vous, quelle est la pertinence d'avoir recours à cet outil?

1.2 Quelles sont les forces et les limites de cet outil?

1.3 Quel est votre degré d'intérêt à l'utiliser dans votre pratique professionnelle?

(2) Étude de cas ARC (10 minutes)

2.1 Dans quelle mesure la capsule vidéo a été utile à votre compréhension de l'étude de cas ARC?

2.2 À partir des outils développés, est-ce que vous vous sentez à l'aise d'animer une étude de cas ARC?

2.3 Quels sont les appuis théoriques qui vous plaisent le plus?

2.4 Quelles sont les forces et les limites de cet outil?

2.5 Quel est votre degré d'intérêt à l'utiliser dans votre pratique professionnelle?

(3) Coffre à outils-Dropbox/Onedrive **(5 minutes)**

3.1 Dans quelle mesure la capsule vidéo a été utile à votre compréhension du coffre à outils?

3.2 Est-ce que la façon dont le coffre a été élaboré permet un repérage rapide des outils?

3.3 Quelles sont les forces et les limites de cet outil?

3.4 Quel est votre degré d'intérêt à l'utiliser dans votre pratique professionnelle?

THÈME B- LE PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION (15 MINUTES)

1. Parlez-moi de votre expérience reliée à votre implication dans le cadre du projet d'action?
2. Qu'est-ce que vous avez appris des rencontres de co-construction?
3. Dans quelle mesure les rencontres de co-construction ont contribué au développement des outils qui vous ont été présentés?
4. Dans quelle mesure les rencontres de co-construction ont été axées sur la résolution de problèmes plutôt que sur le contenu à mémoriser?

CONCLUSION (5 MINUTES)

→ À tour de rôle, nommez ce que vous retenez du processus de ce projet d'action.

→ Avez-vous d'autres commentaires et recommandations?

→ Mot de remerciement et Chapeau!

Appendice E

Guide d'entretien de la rencontre d'évaluation

CONTEXTE

Thématique : Évaluation du projet d'action dont le but est *d'accompagner les psychoéducateurs dans le développement du soutien à la pratique éducative du Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation de Chaudière-Appalaches.*

But du guide d'entretien : En vue d'optimiser le déroulement du focus group et d'obtenir vos rétroactions, vous êtes invités à répondre aux questions suivantes avant la rencontre d'évaluation du projet d'action.

THÈME A- LES OUTILS DÉVELOPPÉS

Entente sur les modalités d'accompagnement

1. Selon vous, quelle est la pertinence d'avoir recours à cet outil?

2. Quelles sont les forces et les limites de cet outil?

3. Quel est votre degré d'intérêt à l'utiliser dans votre pratique professionnelle?

Étude de cas ARC

4. Dans quelle mesure la capsule vidéo a été utile à votre compréhension de l'étude de cas ARC?

5. À partir des outils développés, est-ce que vous vous sentez à l'aise d'animer une étude de cas ARC?

6. Quels sont les appuis théoriques qui vous plaisent le plus?

7. Quelles sont les forces et les limites de cet outil?

8. Quel est votre degré d'intérêt à l'utiliser dans votre pratique professionnelle?

Coffre à outils-Dropbox/OneDrive

9. Dans quelle mesure la capsule vidéo a été utile à votre compréhension du coffre à outils?

10. Est-ce que la façon dont le coffre a été élaboré permet un repérage rapide des outils?

11. Quelles sont les forces et les limites de cet outil?

12. Quel est votre degré d'intérêt à l'utiliser dans votre pratique professionnelle?

THÈME B- LE PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION

13. Parlez-moi de votre expérience reliée à votre implication dans le cadre du projet d'action?

14. Qu'est-ce que vous avez appris des rencontres de co-construction?

15. Dans quelle mesure les rencontres de co-construction ont contribué au développement des outils qui vous ont été présentés?

16. Dans quelle mesure les rencontres de co-construction ont été axées sur la résolution de problèmes plutôt que sur le contenu à mémoriser?

CONCLUSION

17. Qu'est-ce que vous retenez du processus de projet d'action?

18. Avez-vous d'autres commentaires et recommandations?

Merci pour votre implication!