

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**PROPOSITION D'UN MODÈLE INTÉGRATIF ET EXPLICATIF  
DU VÉCU PARTAGÉ**

**ESSAI PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR  
ROSELYNE SAVARD T.**

**SEPTEMBRE 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 :**

---

Martin Caouette, Ph. D.

Directeur de recherche

**Comité d'évaluation :**

---

Martin Caouette, Ph. D.

Directeur de recherche

---

Michel Rousseau, Ph. D.

Évaluateur

## Sommaire

À l'époque contemporaine, plusieurs événements ont eu un impact sur la transformation des éléments constitutifs du vécu partagé, notamment en raison des changements sociopolitiques, des transformations liées aux conditions d'exercice de la psychoéducation dont son entrée au système professionnel et de l'avancement des connaissances scientifiques en matière d'intervention (Daigle et Renou, 2018). Un passage s'est effectué d'un modèle psychoéducatif centré sur le vécu partagé à un modèle dont le vécu partagé est un référent parmi d'autres (Daigle *et al.*, 2018a). Bien que le vécu partagé ne soit plus la base de l'intervention psychoéducative, il demeure une forme privilégiée de partage du vécu et une modalité bien vivante de l'action psychoéducative (Puskas *et al.*, 2012). Peu d'écrits soutiennent sa conceptualisation dans la pratique contemporaine. Des travaux récents révèlent que les psychoéducateurs sont conceptuellement attachés au vécu partagé, mais que des dérives de sens se sont opérées avec l'évolution de la pratique (Daigle, 2016 ; Daigle *et al.*, 2018a ; 2018b ; Daigle et Renou, 2018 ; Puskas *et al.*, 2012). Daigle et Renou (2018) concluent que les psychoéducateurs doivent faire face au défi de reconsidérer les éléments constitutifs du vécu partagé contemporain.

Cet essai a pour but de soutenir les psychoéducateurs et les autres professionnels de la relation d'aide dans leurs efforts d'élaboration et d'appréciation d'interventions s'inscrivant dans le registre du vécu partagé, en proposant un cadre d'analyse souple, opérationnel et généralisable à la diversité actuelle des milieux de pratique, des clientèles et des modalités d'intervention. Trois objectifs sont poursuivis : 1) recenser les éléments constitutifs du vécu partagé dans la littérature professionnelle et contemporaine ; 2) recenser les usages cliniques du vécu partagé à l'époque de la psychoéducation contemporaine ; et 3) proposer un modèle intégratif et explicatif du vécu partagé illustré sous la forme d'une carte conceptuelle.

Le cadre conceptuel permet dans un premier temps de présenter les notions d'interactionnisme et d'adaptation qui sont indissociables de l'action psychoéducative. En second lieu, les concepts fondamentaux communs à l'intervention psychoéducative traditionnelle et contemporaine sont

brèvement décrits. Enfin, les particularités propres à la pratique psychoéducative contemporaine sont exposées en regard du cadre professionnel de l'intervention psychoéducative.

Une recension des écrits a été effectuée. Un premier corpus regroupe les publications professionnelles issues du site de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). Un second regroupe les publications issues de la littérature contemporaine en psychoéducation. Au total, la recension critique des écrits comprend 17 publications, dont 10 proviennent du corpus issu de la littérature professionnelle et sept de celui issu de la littérature contemporaine. Une première grille d'extraction des données a permis d'extraire les idées maîtresses associées aux passages traitant du vécu partagé, privilégiant une démarche inductive. Une seconde grille a permis d'analyser les passages extraits et de déterminer les éléments constitutifs du vécu partagé (concepts), qui ont été regroupés en catégories plus générales. Enfin, les éléments constitutifs du vécu partagé ont été illustrés sous la forme d'une carte conceptuelle, qui permet de démontrer de quelle manière les éléments sont interreliés et s'influencent.

Les résultats présentent en premier lieu l'état des connaissances relatives aux éléments constitutifs du vécu partagé. Deuxièmement, les usages cliniques du vécu partagé sont observés en regard des trois modalités de l'intervention psychoéducative contemporaine, soit l'accompagnement psychoéducatif, l'évaluation psychoéducative et le rôle-conseil. Enfin, un modèle intégratif et explicatif du vécu partagé est proposé, regroupant les concepts retenus en quatre grandes catégories et illustré sous la forme d'une carte conceptuelle.

La discussion s'intéresse aux enjeux théoriques et pratiques relatifs à l'appréciation du vécu partagé dans la pratique contemporaine. Premièrement, des constats sont effectués en regard de la paucité des connaissances relatives au vécu partagé contemporain et des éléments de continuité et de rupture entre les conceptions traditionnelle et contemporaine du vécu partagé. Ensuite, elle revient sur la proposition de modèle intégratif et explicatif du vécu partagé. Enfin, la conclusion présente les retombées de l'étude, ses limites méthodologiques et des recommandations pour les recherches à venir.

## Table des matières

Sommaire .....	iii
Remerciements .....	vi
Introduction .....	1
Cadre conceptuel .....	5
L'interactionnisme et l'adaptation .....	5
Les concepts fondamentaux de l'action psychoéducative d'hier à aujourd'hui .....	6
Le cadre professionnel de l'intervention psychoéducative .....	9
Synthèse .....	10
Méthode.....	11
Résultats .....	14
État des connaissances relatives aux éléments constitutifs du vécu partagé.....	14
Usages cliniques du vécu partagé en regard des modalités de l'intervention psychoéducative	21
Proposition d'un modèle intégratif et explicatif du vécu partagé .....	23
Discussion .....	26
Paucité des connaissances relatives au vécu partagé contemporain .....	26
Continuité et rupture entre les conceptions traditionnelle et contemporaine du vécu partagé ..	27
Usages cliniques contemporains du vécu partagé.....	27
Le vécu partagé dans le contexte du cadre professionnel.....	28
Proposition d'un modèle intégratif et explicatif du vécu partagé .....	29
Conclusion.....	30
Références .....	31
Appendice A Proposition d'un modèle intégratif et explicatif du vécu partagé .....	36

## Remerciements

Je remercie Martin Caouette d'avoir dirigé cet essai et pour les échanges qui ont animé ma passion pour le vécu partagé. Je remercie également les professeurs du département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières qu'y m'ont offert l'opportunité de travailler comme assistante de recherche ces dernières années : Annick Saint-Amand, Michel Rousseau, Marc Alain et Carmen Dionne. Également, merci à Dave Desrosiers et à Diane Rousseau pour leurs commentaires qui m'ont permis de réviser la carte conceptuelle – et surtout pour leur accompagnement comme directeurs de stage qui ont fait de moi une meilleure professionnelle. J'ai beaucoup appris et je me suis mise au défi au contact de tous ces gens.

Je remercie Étienne pour l'amour et le soutien quotidiens, et pour avoir su développer un intérêt pour le vécu partagé au fil de nos discussions. Mes partages avec toi et tes encouragements ont été nécessaires et précieux. Également, merci à mes parents pour le soutien inconditionnel depuis l'enfance, sans lequel je n'aurais pu poursuivre une formation universitaire de longue haleine (deux fois plutôt qu'une). Enfin, merci mon amie Rosalie Caron avec qui je chemine dans les aléas universitaires et de la vie depuis maintenant cinq ans.

## Introduction

Le vécu partagé est l'un des héritages identitaires les plus importants de la profession psychoéducative et l'un des plus remis en cause par l'évolution de la pratique (Daigle *et al.*, 2018a ; 2018b ; Renou, 2014). Dans les années 50, ce concept prend naissance dans les interventions pratiquées en internats de rééducation où la prise en charge des jeunes en difficulté était totale et où l'on attendait de l'éducateur un engagement vocationnel complet dans la relation d'aide (Daigle et Renou, 2018). Le vécu partagé désignait alors « l'ensemble des gestes quotidiens qui prolongeaient en quelque sorte la routine familiale et qui étaient nécessaires pour provoquer le type d'interactions souhaitées » (Gendreau, 2001, p. 42).

La conceptualisation du vécu partagé apparaît indissociable de la modélisation et l'évolution de l'intervention psychoéducative. Selon Daigle *et al.* (2021a), le savoir expérientiel développé par l'intermédiaire du vécu partagé *thérapeutique* – celui étant caractérisé par un accompagnement direct au moyen d'une activité – « représente la matrice de la formalisation de la pratique traditionnelle (institutionnelle) de la psychoéducation dans la période comprise entre 1960 et 1980 » (p. 185). Les premiers modèles québécois de l'intervention psychoéducative voient le jour inspirés des interactions observées en internat, offrant une assise théorique et conceptuelle au vécu partagé et légitimant par le fait même le recours intensif au vécu partagé comme socle de l'intervention psychoéducative. Deux modèles fondent la pratique traditionnelle.

Le modèle de Guindon présente les étapes du processus rééducatif selon la perspective de l'actualisation des forces du Moi (Guindon, 1969 ; Guindon et Rouquès, 1970). Le modèle de Gendreau (1978 ; 2001 ; Gendreau et Paulhus, 1968) expose l'organisation du milieu thérapeutique au moyen de la structure d'ensemble et conceptualise les bases de l'intervention psychoéducative telle qu'elle est encore enseignée aujourd'hui. L'évolution de la pratique a vu s'opérer un « passage du modèle de Guindon vers le modèle de Gendreau comme pôle de référence principal de la spécificité de la psychoéducation au Québec » (Renou, 2014, p. 56). Cela s'explique notamment par le désinvestissement de la perspective psychodynamique au profit de nouvelles avenues théoriques, dont l'influence grandissante des théories systémiques, et par le

fait que ce modèle s'applique facilement à une diversité de milieux d'intervention (Caouette et Pronovost, 2021 ; Daigle et Renou, 2018). Aucune étude ne permet toutefois d'apprécier ni d'évaluer son utilisation dans la pratique actuelle.

Plusieurs événements ont eu un impact sur la transformation des éléments constitutifs du vécu partagé, notamment en raison des changements sociopolitiques, des transformations liées aux conditions d'exercice de la psychoéducation dont son entrée au système professionnel et de l'avancement des connaissances scientifiques en matière d'intervention (Daigle et Renou, 2018). L'évolution des pratiques remet en question la notion de vécu partagé telle que conçue traditionnellement. Un passage s'est effectué d'un modèle psychoéducatif centré sur le vécu partagé à un modèle dont le vécu partagé est un référent parmi d'autres (Daigle *et al.*, 2018a).

L'adoption de méthodes scientifiques et la diversification des assises théoriques ont remis en question la conception initiale du vécu partagé, mettant fin au postulat que l'intervention psychoéducatrice devait prendre appui sur la prise en charge totale de la personne en difficulté (Renou, 2014 ; Daigle *et al.*, 2021a). En outre, l'arrivée des psychoéducateurs en milieu scolaire et d'autres milieux ouverts et le développement de l'intervention en milieux communautaires et naturels ont entraîné une diminution du temps consacré au vécu partagé et un contrôle amoindri sur les composantes de l'environnement (Puskas *et al.*, 2012). Toutefois, le vécu partagé au sens d'un *vivre avec* occupe encore une place considérable dans d'autres secteurs d'intervention, dont les milieux d'hébergement, les centres de réadaptation et certains organismes communautaires (Daigle et Renou, 2018).

L'action psychoéducatrice « revêt à présent d'autres formes que celles d'un intervenant qui organise et anime des activités. [...] Deux autres champs d'activités professionnelles se sont ajoutés à celui de l'accompagnement clinique : l'évaluation psychoéducatrice et l'exercice du rôle-conseil » (Daigle *et al.*, 2021a, p. 193). Ces nouvelles modalités de l'intervention psychoéducatrice impliquent des registres interactionnels qui diffèrent du vécu partagé tel que défini par les pionniers de la profession (Daigle et Renou, 2018). La diversification des clientèles,

des pratiques et des milieux d'intervention a entraîné un « éclatement du modèle original de la psychoéducation traditionnelle » (Renou, 1989, p. 84). Bien que l'action psychoéducative soit encore portée vers le vécu du sujet – et plus spécifiquement celui relié à son adaptation (Gouvernement du Québec, 2021) – elle ne repose plus inévitablement sur le vécu partagé. Des auteurs ont proposé un concept unificateur plus adapté à la pratique contemporaine, soit le *partage du vécu* qui réfère aux vécus partagé, observé et rapporté (Puskas *et al.*, 2012).

Peu d'écrits théoriques soutiennent la conceptualisation du vécu partagé dans la pratique contemporaine. Bien que le vécu partagé ne soit plus la base de l'intervention psychoéducative, des travaux récents révèlent que les psychoéducateurs y sont conceptuellement attachés (Daigle, 2016 ; Daigle *et al.*, 2018a ; 2018b ; Daigle et Renou, 2018 ; Puskas *et al.*, 2012). Selon Daigle *et al.* (2018a ; 2018b), la conception actuelle du vécu partagé est en discordance avec sa définition traditionnelle alors que des dérives de sens se sont opérées. Les perceptions qu'en ont les psychoéducateurs témoignent d'un effort sincère pour actualiser le concept à la pratique contemporaine, voire d'une pratique idéalisée ou encore d'une représentation factice du vécu partagé (Daigle 2016 ; Daigle *et al.*, 2018a ; 2018b). Les auteurs concluent que les psychoéducateurs doivent faire face au défi de reconsidérer les éléments constitutifs du vécu partagé contemporain (Daigle et Renou, 2018).

Les travaux actuels témoignent que les usages cliniques et la conception du vécu partagé se sont modifiés au fil du temps. Ils attestent également que la réflexion sur le vécu partagé demeure centrale en rapport à l'identité professionnelle du psychoéducateur. En outre, bien que le vécu partagé contemporain puisse différer du vécu partagé traditionnel tant en quantité qu'en qualité, il demeure une modalité bien vivante et caractéristique de l'intervention psychoéducative. La diversification, la complexification et la professionnalisation de l'action psychoéducative, les enjeux définitionnels et la paucité des travaux récents portant sur le vécu partagé témoignent que les psychoéducateurs ont besoin de référents théoriques et d'outils accessibles et adaptés à la pratique actuelle afin d'apprécier le vécu partagé, tel qu'il se déploie désormais auprès des différentes clientèles en difficulté d'adaptation et dans la diversité des milieux de pratique.

Cet essai a pour but de soutenir les psychoéducateurs et les autres professionnels de la relation d'aide dans leurs efforts d'élaboration et d'appréciation d'interventions s'inscrivant dans le registre du vécu partagé, en proposant un cadre d'analyse souple, opérationnel et généralisable à la diversité actuelle des milieux de pratique, des clientèles et des modalités d'intervention. Trois objectifs sont poursuivis : 1) recenser les éléments constitutifs du vécu partagé dans la littérature professionnelle et contemporaine ; 2) recenser les usages cliniques du vécu partagé à l'époque de la psychoéducation contemporaine ; et 3) proposer un modèle intégratif et explicatif du vécu partagé illustré sous la forme d'une carte conceptuelle.

À l'instar des constats établis par Daigle et Renou (2018) et Puskas *et al.* (2012), ce modèle tend à demeurer le plus fidèle possible à la définition initiale du vécu partagé et s'inscrit dans la continuité des travaux traditionnels et contemporains portant sur le vécu partagé. En ce sens, il s'inscrit également dans les perspectives interactionniste et humaniste, qui sous-tendent l'intervention de vécu partagé depuis ses débuts. Il cherche également à intégrer les éléments essentiels associés au cadre professionnel instauré par l'Ordre professionnel des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) ainsi que ceux découlant des modalités contemporaines de l'intervention psychoéducative. En outre, il adhère au concept de *partage de vécu* proposé par Puskas *et al.* (2012) afin de maintenir une distinction claire entre les vécus partagé, observé et rapporté, en plus de statuer sur leur importance respective dans la pratique psychoéducative contemporaine.

La démarche empruntée dans cet essai est décrite dans les cinq sections subséquentes. Dans un premier temps, le cadre conceptuel est présenté. En deuxième lieu, la méthode employée afin d'atteindre les objectifs est décrite. Troisièmement, les résultats sont présentés sous la forme d'un état des connaissances et d'une carte conceptuelle. La quatrième section est consacrée à la discussion des résultats en regard des enjeux théoriques et pratiques relatifs à l'appréciation du vécu partagé dans la pratique contemporaine. Enfin, la conclusion présente les retombées de l'étude, ses limites méthodologiques et des recommandations pour les recherches à venir.

## **Cadre conceptuel**

Dans un premier temps, les notions d'interactionnisme et d'adaptation sont présentées. En second lieu, les concepts fondamentaux communs à l'intervention psychoéducative traditionnelle et contemporaine sont brièvement décrits. Enfin, les particularités propres à la pratique psychoéducative contemporaine sont exposées en regard du cadre professionnel de l'intervention psychoéducative. Ce cadre conceptuel prend appui sur Renou (2014) selon qui six éléments fondamentaux résument la profession psychoéducative contemporaine :

Une conception de la personne en difficulté et de son processus d'adaptation (modèle interactionniste) ; une conception de la structure organisationnelle de l'intervention (modèle des composantes) ; le cadre d'intervention professionnel basé sur les opérations professionnelles et un profil de compétences ; le souci d'une rigueur méthodologique tout au long du processus d'intervention professionnel ; le respect d'une éthique professionnelle ; la valorisation de certaines attitudes et de comportements relationnels envers la personne en difficulté (schèmes relationnels). (p. 170)

## **L'interactionnisme et l'adaptation**

L'interactionnisme et l'adaptation « prêtent à l'intervention psychoéducative un caractère distinctif qui perdure » (Daigle *et al.*, 2021a, p. 186). Le projet de loi 21 (Gouvernement du Québec, 2012) confirme leur caractère essentiel en regard du champ d'exercice du psychoéducateur :

Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives, déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre, rétablir et développer les capacités adaptatives de la personne ainsi que contribuer au développement des conditions du milieu dans le but de favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement. (Gouvernement du Québec, 2021, section 2, p. 17)

Pour les pionniers de la profession, l'interactionnisme est conceptualisé au moyen des trois pôles de l'intervention psychoéducative, soit ceux de la personne, des conditions externes (milieu) et de l'interaction (Gendreau, 1979). Selon Guindon (1998), « le champ d'application en psychoéducation exige une conceptualisation systémique de deux grandes composantes essentielles soit : la croissance épigénétique de l'individu et l'évolution sociogénétique du milieu ; ces deux composantes agissant en interaction significative l'une avec l'autre » (p. 194). Le modèle constructiviste de Piaget (1964, 1974) a largement influencé la modélisation de la

profession psychoéducative. Inspiré de la biologie évolutionniste, il considère l'adaptation humaine comme un processus de transformation tendant vers l'équilibre qui résulte de l'interaction entre une personne et son environnement. La perspective interactionniste soutient l'engagement actif de la personne dans son processus d'adaptation et d'apprentissage puisqu'elle pose le postulat qu'elle construit elle-même ses connaissances au moyen de ses actions. Elle fonde les bases de la relation dite éducative, se voulant une assise théorique majeure des techniques de pédagogie active et d'éducation spécialisée, qui misent notamment sur l'insertion dans une vie quotidienne normale et sur l'apprentissage par l'activité. En psychoéducation, l'intervention de vécu partagé s'est rapidement imposée comme le paradigme de l'interaction puisqu'elle permet de susciter les *interactions d'influence* permettant aux jeunes en difficulté de mobiliser leurs forces d'adaptation et de retrouver leur pouvoir d'agir (Guindon, 1965).

Or la conception de l'adaptation s'est considérablement enrichie des avancées scientifiques au fil de l'évolution de la profession (Caouette et Pronovost, 2021). L'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ, 2014) fait désormais état de sept perspectives pour l'apprécier : psychodynamique, des psychologues du Moi, développementale, comportementale, cognitive comportementale, écosystémique et de la psychopathologie développementale. Le modèle actuel d'évaluation psychoéducative (OPPQ, 2014) est principalement basé sur le modèle intégrateur de Cummings *et al.* (2000) qui découle des préceptes de la psychopathologie développementale et sur celui de Gendreau (2001) qui adopte une perspective écosystémique. Le point commun de ces perspectives réside dans l'importance accordée à la notion d'interaction dans le processus d'adaptation humaine, ce qui justifie le fait que « comprendre et évaluer l'adaptation implique que le psychoéducateur se centre sur les interactions observées dans une situation donnée » (Daigle *et al.*, 2021b, p. 89).

### **Les concepts fondamentaux de l'action psychoéducative d'hier à aujourd'hui**

Les travaux de Daigle et ses collaborateurs (Daigle 2016 ; Daigle *et al.*, 2018a) démontrent qu'une majorité de psychoéducateurs (n = 462) considèrent que la pratique contemporaine de la psychoéducation repose sur les concepts fondamentaux issus de l'intervention psychoéducative traditionnelle : les interactions (94,2 %) ; les potentiels adaptatif et expérientiel (92,9 %) ; les

schèmes relationnels (91,6 %) ; les opérations professionnelles (89,0 %) ; le niveau de convenance (87,2 %) ; les composantes du milieu (82,7 %) ; et le vécu éducatif partagé (80,7 %).

La structure d'ensemble (Gendreau, 1978 ; 2001) est un modèle d'orientation écosystémique qui permet d'apprécier la réalité d'une intervention (Gendreau, G. et Boscoville 2000, 2003) ou de son contexte (Gendreau, 2001) au moyen de dix à treize composantes interagissant les unes avec les autres afin d'atteindre un objectif. Ce modèle conçoit le milieu d'intervention comme un outil thérapeutique offrant la possibilité de susciter les interactions souhaitées entre le sujet, l'éducateur et l'environnement (Renou, 2005).<sup>1</sup>

La notion d'interaction demeure un élément central de l'action psychoéducative (Daigle *et al.*, 2018a). Traditionnellement, c'est la dimension interactionnelle du modèle des composantes à travers l'expérience de vécu partagé qui lui donne son aspect dynamique (Arseneault *et al.*, 2012). Le modèle psychoéducatif distingue deux types d'interactions. Les interactions structurelles réfèrent à celles qui sont vécues entre les différents acteurs de l'intervention et la réalité externe ainsi qu'aux liens entre les objectifs et les autres composantes (Gendreau, 2001). Les interactions relationnelles sont vécues entre le sujet, l'intervenant et toutes autres personnes impliquées dans la situation (Gendreau, 2001). Les interactions sont qualifiées de fonctionnelles lorsqu'elles contribuent à l'atteinte des objectifs qui orientent l'intervention (Gendreau, 2001).

L'interaction est également un ensemble de rapports entre deux potentiels qui se solde en l'adaptation ou l'inadaptation d'une personne. Le potentiel expérientiel (PEX) correspond aux possibilités d'apprentissage et d'évolution offertes au sujet par l'environnement. Le potentiel d'adaptation (PAD) de la personne consiste en ses capacités à composer avec la réalité du monde

---

<sup>1</sup> La structure d'ensemble est constituée d'un axe central comprenant les trois composantes principales Sujet, Éducateur et Objectif, auxquelles peuvent s'ajouter Groupe de pairs, Parents et Autres professionnels. Sept composantes satellites gravitent autour de l'axe central : Programme, Système de responsabilité, Moyens de mise en interaction, Code et procédures, Temps, Espace, et Système d'évaluation et de reconnaissance. La composante Objectif est placée au centre du modèle, cette dernière donnant tout son sens à l'intervention psychoéducative. En outre, Renou (2005, 2014) propose d'utiliser les termes *cible de l'intervention* et *intervenant* pour désigner les composantes Sujet et Éducateur, ces derniers étant plus adaptés au contexte d'intervention actuel.

extérieur, son répertoire comportemental et sa capacité d'*apprendre à apprendre* (Gendreau, 2001 ; Renou, 2005). Pour Renou (2014), la notion de convenance demeure la plus importante dans la conceptualisation de l'interaction psychoéducative. Elle correspond au « niveau d'équilibre qui existe entre les opportunités offertes par le milieu ou la situation, et les capacités de la personne à composer avec ces situations » (Pronovost et Renou, 2013, p. 73).

Les opérations professionnelles (Bertrand et Gilbert, 1985 ; Renou, 1980 ; Tremblay, 1982 ; Tremblay *et al.*, 1980 ; cités dans Dionne, 1991) consistent en une méthodologie de pratique décrivant les étapes du processus de l'intervention psychoéducative selon un cycle représenté comme infini où les sept premières étapes sont répétées une à une (observation, évaluation pré-intervention, planification, organisation, animation, utilisation et évaluation post-situationnelle) et où la huitième (communication) est présente lors de chacune de ces étapes de manière transversale. C'est en utilisant les opérations professionnelles que le psychoéducateur suscite les interactions souhaitées et donne vie au modèle des composantes (Daigle *et al.*, 2021b).

Gendreau (1978 ; 2001) distingue trois niveaux de l'intervention psychoéducative, aujourd'hui nommés les niveaux structural, fonctionnel et des résultats (Renou, 2005). Le niveau structural correspond à l'organisation du milieu, du programme ou de l'activité au moyen du modèle des composantes ; « c'est l'aspect de ce qui existe, la nature des différentes composantes et le rationnel des liens devant exister entre elles, tels que ceux-ci ont été conçus et planifiés » (Renou, 2005, p. 174). Les différentes interactions dynamiques entre les composantes s'articulent afin d'atteindre les objectifs dans le niveau fonctionnel, associé à l'animation (Renou, 2005). Ce niveau correspond à un premier niveau de vécu qui nécessite un engagement actif de la part de la cible de l'intervention et de l'intervenant, soit celui du partage du vécu (Puskas *et al.*, 2012). Le niveau des résultats qui est associé à l'utilisation permet un retour sur les événements significatifs issus du partage du vécu. Il s'agit d'un deuxième niveau de vécu plus réflexif qui permet de consolider les apprentissages et de susciter les prises de conscience (Renou, 2005).

La qualité de la relation psychoéducative repose sur le déploiement du savoir-être de l'intervenant (LeBlanc, 2020 ; Puskas *et al.*, 2012). Inspirés de l'approche humaniste, les schèmes relationnels sont définis comme « un instrument, un outil du savoir-être qui se construit (hélas, se détériore aussi) dans le cadre d'interactions partagées entre des personnes » (Gendreau, 2001, p. 82). Il s'agit de la confiance, la congruence, la considération, la disponibilité, l'empathie et la sécurité. Le concept a évolué sous le vocable d'attitudes relationnelles (Renou, 2005). Les attitudes réfèrent « à la manière dont le professionnel aura tendance à réagir et à se comporter envers les autres » et elles « sont enracinées dans le passé et se construisent tout au long de la vie en fonction de l'influence de divers groupes de référence, dont le groupe professionnel » (LeBlanc, 2020, p. 108). Le terme apparaît plus contemporain et plus adapté à la conceptualisation retenue par l'OPPQ (2018), puisqu'il fait écho aux notions de rapport à soi, de rapport à l'autre et de professionnalisme (LeBlanc, 2020).

### **Le cadre professionnel de l'intervention psychoéducative**

Depuis l'an 2000, les psychoéducateurs sont intégrés au système professionnel et la maîtrise universitaire est exigée comme critère d'admission. En 2012, le projet de loi 21 (Gouvernement du Québec, 2012) réserve sept activités aux psychoéducateurs, dont cinq sont directement reliées à l'évaluation. Le cadre professionnel repose sur le principe que l'accompagnement d'une personne en situation de vulnérabilité ou de dépendance comporte un risque de préjudice dû à la nécessité d'établir une relation de confiance et de poser un jugement professionnel (Renou, 2014). En vertu du Code des professions, le mandat de l'OPPQ est d'assurer la protection du public en soutenant, encadrant et surveillant ses membres sur les plans législatif, déontologique, normatif et éthique. Les considérations éthiques et déontologiques en appellent à deux notions fondamentales, soit la compétence professionnelle et la relation avec le client (OPPQ, 2014).

La compétence professionnelle est définie comme « la capacité d'une personne à utiliser, dans l'action, des ressources dites externes, comme le matériel et l'information, et des ressources dites internes, c'est-à-dire ses connaissances (savoirs), ses habiletés (savoir-faire) et ses qualités

personnelles (savoir-être) » (OPPQ, 2018, p. 7). Cette notion sous-tend notamment la nécessité d’agir avec rigueur méthodologique, qui prend appui sur un processus méthodique de collecte des données, d’analyse des données et de jugement clinique, ainsi que sur la formation continue et l’utilisation de méthodes scientifiques reconnues (OPPQ, 2014). La pratique contemporaine de la psychoéducation se distingue par ailleurs de la pratique traditionnelle par la primauté de l’évaluation psychoéducative dans le processus d’intervention et par l’accroissement manifeste du rôle-conseil, modalités se portant garantes de la compétence et la rigueur professionnelles.

La relation professionnelle « est une relation définie par le pouvoir de réaliser quelque chose pour quelqu’un. Ce pouvoir repose sur le savoir du professionnel, lui permettant d’exercer un jugement sur la situation qui pose problème » (OPPQ, 2014, p. 31). Elle est asymétrique et se distingue de la conception traditionnelle de la relation éducative par la nécessité de maintenir une saine distance professionnelle. Dans ce contexte, le psychoéducateur se situe à l’intersection entre la posture d’accompagnateur, s’inscrivant dans une perspective humaniste et misant sur une approche collaborative, et sur le modèle expert puisqu’il est celui qui doit détenir la compétence et poser le jugement professionnel (Boisvert, 2020).

## **Synthèse**

Traditionnellement, le recours au vécu partagé dans l’intervention psychoéducative permet d’acquérir une connaissance expérientielle de la cible et du contexte d’intervention se voulant plus intuitive et subjective (Daigle et Renou, 2018). Ce type de connaissance est moins en concordance avec la pratique psychoéducative contemporaine qui s’insère dans un cadre professionnel reposant sur la compétence, la rigueur méthodologique, l’éthique et la déontologie. Selon Daigle et Renou (2018), « bien que l’action éducative exercée en contexte de vécu partagé ne puisse devenir scientifique (expérimentale), le développement d’une attitude scientifique peut contribuer à accroître le sens [que les psychoéducateurs] lui prêtent déjà dans son rapport à leur choix de carrière » (p. 43). Une connaissance plus opérationnelle et méthodologique des éléments constitutifs du vécu partagé est nécessaire afin de pleinement profiter de l’apport de cette modalité d’intervention dans le cadre de la pratique professionnelle contemporaine.

## Méthode

Une recension des écrits a été effectuée afin de recenser les éléments constitutifs du vécu partagé<sup>2</sup> et ses usages cliniques à l'époque de la psychoéducation contemporaine. Deux corpus ont été ciblés. Un premier regroupe les publications professionnelles issues du site de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). Pour être retenus, les textes devaient remplir les critères d'inclusion suivants : 1) encadrer la pratique psychoéducative ; 2) contenir les expressions « vécu partagé » ou « vécu éducatif partagé » ou une expression apparentée ; et 3) offrir des éléments de réflexion relatifs à la conceptualisation et aux usages cliniques du vécu partagé. En date du 2022-05-05, les 69 publications retenues pour révision des titres et des textes ont fait l'objet d'un filtrage au moyen des fonctions *Ctrl f/ vécu\** et *Ctrl f/ partag\** afin de vérifier leur éligibilité, ce qui a permis d'exclure 56 publications. Treize publications ont été lues et évaluées selon les critères d'inclusion et trois d'entre elles ont été exclues avec justification. Dix textes ont été retenus dans le corpus final : lignes directrices (n = 2) ; guides et cadres de référence (n = 3) ; référentiel et profil de compétences (n = 2) ; collaboration multi- ou interdisciplinaire (n = 2) ; et cadre législatif (n = 1).

Un second corpus regroupe les publications issues de la littérature contemporaine en psychoéducation. Pour être retenus, les textes devaient avoir été écrits après l'an 2000 (période correspondant à la mise en place de l'ordre professionnel) et avoir pour sujet principal : 1) le vécu partagé ou le vécu éducatif partagé ; 2) l'utilisation psychoéducative du vécu partagé ; ou 3) le modèle contemporain de l'intervention psychoéducative. Une recherche a été effectuée avec la requête « vécu partagé » OU « vécu éducatif partagé » sur la base de données *Érudit* le 2022-02-04 et actualisée le 2022-04-07, qui a généré 68 résultats. En outre, trois publications ont été récupérées au moyen de la lecture des bibliographies. Les 71 publications retenues ont fait l'objet d'une révision des titres et des résumés, ce qui a permis d'exclure 63 publications. Huit publications ont été lues et évaluées selon les critères d'inclusion et une d'entre elles a été exclue avec justification. Le second corpus comprend sept publications : livres (n = 4) et articles

---

<sup>2</sup> Afin d'éviter les confusions sémantiques, l'expression *vécu partagé* sera privilégiée dans le modèle proposé, qui inclut le *vécu éducatif partagé* ou toute autre expression apparentée partageant une définition commune.

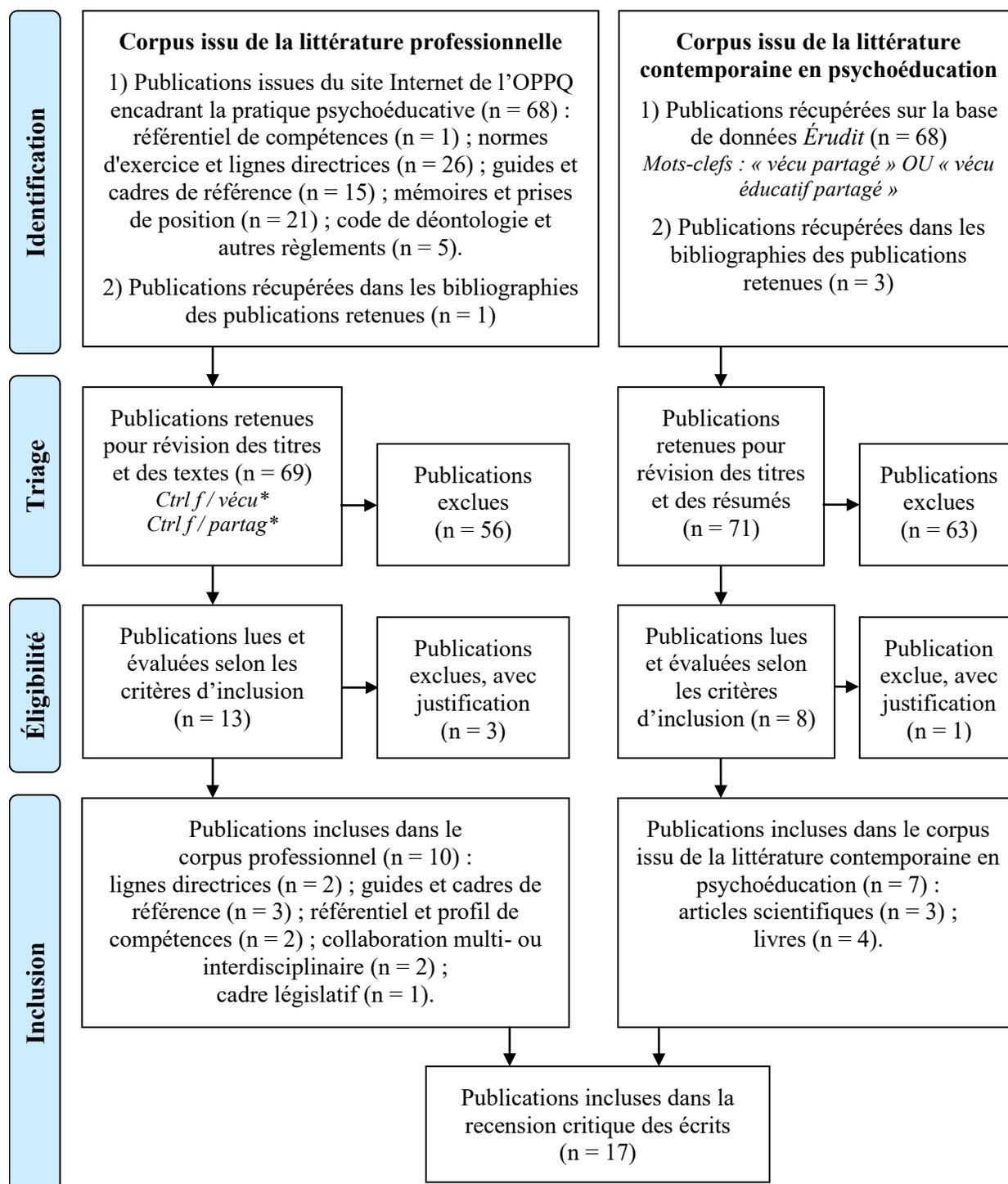
scientifiques (n = 3). Au total, la recension critique des écrits comprend 17 publications issues des deux corpus. Ces dernières sont marquées d'un astérisque dans la liste des références. La Figure 1 présente le processus de sélection des publications PRISMA (Moher *et al.*, 2009).

Une première grille d'extraction des données a été conçue afin d'extraire les idées maîtresses associées aux passages traitant du vécu partagé dans chaque texte. Afin de privilégier une démarche inductive, l'extraction a commencé avec une grille vide. Les références des textes étaient inscrites sur la ligne supérieure du tableau et les thèmes dans la colonne de gauche. Les passages pertinents étaient copiés en entier dans la case appropriée. Lorsqu'un nouveau thème était repéré dans un texte, il était ajouté à la suite des autres. Selon un processus itératif, l'ajout d'un nouveau thème pouvait nécessiter une relecture des textes lus auparavant. Une seconde grille a permis d'analyser les passages extraits et de déterminer les éléments constitutifs au vécu partagé (concepts), qui ont ensuite été regroupés en catégories plus générales. La recension des écrits a également permis de définir sommairement chacun des éléments retenus. En outre, elle se voulait une étape préliminaire dans l'atteinte du troisième objectif qui est de proposer un modèle intégratif et explicatif du vécu partagé au moyen d'une carte conceptuelle.

L'utilité clinique de la carte conceptuelle est démontrée dans le champ des sciences sociales et de la pratique psychoéducative (Pauzé, 2018). Elle est appropriée à la perspective interactionniste, permettant de déterminer dans quelle mesure les concepts sont interreliés entre eux. Cet outil facilite l'organisation, la représentation, la hiérarchisation et l'opérationnalisation des connaissances de manière à générer des connaissances nouvelles (Novak et Cañas, 2008). Comme le recommandent Novak et Cañas (2008), la démarche de développement a été orientée par une question cible spécifiant clairement le sujet, à savoir *quels sont les éléments constitutifs du vécu partagé dans la pratique psychoéducative contemporaine*. La carte conceptuelle a été conçue selon les étapes suivantes : 1) recenser les écrits ; 2) déterminer les concepts retenus ; 3) définir les concepts ; 4) hiérarchiser et classer les concepts sur la base de leurs similitudes ; 5) déterminer les liens entre les concepts ; 6) illustrer l'organisation et l'interrelation des concepts ; et 7) réviser la carte conceptuelle.

Figure 1

## Processus de sélection des publications PRISMA



## Résultats

Premièrement, l'état des connaissances relatives aux éléments constitutifs du vécu partagé est présenté. En second lieu, les usages cliniques du vécu partagé sont observés en regard des trois modalités de l'intervention psychoéducative contemporaine. Enfin, un modèle intégratif et explicatif du vécu partagé est proposé sous la forme d'une carte conceptuelle.

### État des connaissances relatives aux éléments constitutifs du vécu partagé

Gendreau (2001) considère que l'intervention psychoéducative se déroule simultanément sur deux plans, soit « le milieu de vie, plus large, englobant le contexte, lequel est plus près de *l'ici et maintenant* » (p. 50). Le milieu correspond à l'environnement dans lequel se déroule l'intervention. Selon la perspective écosystémique, il comporte à la fois des éléments distaux et proximaux. Une distinction entre la psychoéducation traditionnelle et contemporaine réside dans le fait qu'un cadre d'intervention en milieu naturel est désormais préconisé (Gouvernement du Québec, 2021), ce qui représente un défi pour le psychoéducateur qui a un « contrôle amoindri [...] sur chacune des composantes de la structure d'ensemble, celles-ci lui étant maintenant imposées par l'environnement » (Puskas *et al.*, 2012, p. 26). Bien que la conception du milieu d'intervention se soit transformée, le modèle contemporain de l'intervention et de l'évaluation psychoéducatives demeure basé sur la triade personne-environnement-interaction (OPPQ, 2014 ; Gouvernement du Québec, 2021). La recension des écrits professionnels témoigne d'une diversité de milieux de pratique : milieux scolaires et de garde (OPPQ, 2017a ; 2020) ; milieu familial (OPPQ, 2020) ; milieux d'intervention internes ou externes, institutionnels ou communautaires (OPPQ, 2011 ; 2017b) ; centre d'hébergement et de soins de longue durée (OIIQ, 2016) ; et milieux de vie habituels du client (OCCOPPQ, 2009 ; OPPQ, 2014 ; 2017b ; 2020). Daigle *et al.* (2018b) ont démontré que 77,3 % des psychoéducateurs (n = 462) disent privilégier l'action dans les différents milieux de vie de leurs clients.

L'intervention psychoéducative trouve son originalité dans l'utilisation systématique des composantes du milieu environnant comme moyens d'intervention pour favoriser l'adaptation, et conceptualise ce dernier comme un système global et dynamique qui participe à l'intervention

autant qu'il en subit l'influence (Gendreau, 2001 ; Daigle *et al.*, 2018a). Bien que le modèle des composantes ait été développé en milieu fermé, 87,2 % de psychoéducateurs (n = 462) estiment qu'il demeure un concept fondamental de la pratique psychoéducative contemporaine et 87,4 % considèrent qu'il les distingue des professions apparentées selon l'étude menée par Daigle *et al.* (2018a).

L'intervenant met le client en interaction avec les composantes du milieu (Gendreau, 2001). Le contexte situationnel se définit comme « l'environnement immédiat, les circonstances précises, la situation spécifique où prend place un événement, dans lequel se déroule l'interaction ponctuelle entre un jeune et un éducateur, entre une équipe d'éducateurs et un groupe de jeunes. C'est l'*ici et maintenant* » (Gendreau, 2001, p. 60). Il comprend les « éléments qui permettent de situer dans un ensemble l'événement, le comportement observé » (Gendreau, 2001, p. 132-134). Il correspond aux éléments observés lors de l'évaluation fonctionnelle du comportement, dont les antécédents et les conséquences (OPPQ, 2014). Les centrations d'observation permettent de cibler et d'opérationnaliser des aspects précis du contexte en regard des buts de l'évaluation ou de l'intervention (Tessier, 1968).

Le contexte relationnel s'intéresse à la relation entre le client et l'intervenant. La relation est l'élément sur lequel l'intervenant a le plus d'influence (Puskas *et al.*, 2012). Le concept d'alliance thérapeutique est privilégié dans la littérature scientifique actuelle pour qualifier la qualité de la relation d'aide, puisqu'il est un prédicteur constant et puissant du résultat de la démarche thérapeutique (Puskas *et al.*, 2012). Elle inclut trois dimensions : les tâches qui réfèrent aux différentes activités d'intervention ; les objectifs qui donnent son sens à l'intervention ; et le lien qui réfère à la qualité affective (Bordin, 1979). L'intervenant est le premier responsable de la relation qui se bâtit au moyen de son savoir-être : « en se référant aux schèmes relationnels, le psychoéducateur manifestera des attitudes de base assurant l'établissement d'une relation rééducative empreinte d'empathie, de considération et de respect » (OPPQ, 2011, p. 18). Son champ d'activité comprend les habiletés relationnelles, d'écoute, de coopération et de résolution de conflits (OPPQ, 2017a). Traditionnellement, Gendreau (2001) considère que trois éléments

entrent en compte dans la relation éducative qui est établie *dans et par* un vécu partagé : l'aménagement des conditions de l'environnement, l'acceptation par l'intervenant d'entrer en interaction dynamique avec le client et l'exploitation du potentiel des situations vécues (p. 81). Cette relation se veut proximale et égalitaire, et implique un transfert du pouvoir à la personne en difficulté (Tessier, 1998). Tant les écrits professionnels (2010 ; 2014 ; 2017a) que contemporains (Puskas *et al.*, 2012) associent le fait d'établir une relation professionnelle de confiance avec le client aux considérations éthiques et déontologiques. Selon Puskas *et al.* (2012), certains articles du *Code de déontologie* (2013) ont une importance saillante en contexte d'accompagnement, soit ceux traitant de la qualité de la relation professionnelle, du consentement, de la confidentialité et de la qualité d'exercice. Les auteurs soulignent des enjeux éthiques associés à la relation thérapeutique, dont le fait qu'elle est unidirectionnelle puisqu'elle est centrée sur le mieux-être du client, et déséquilibrée, car ce dernier est potentiellement aux prises avec des vulnérabilités.

Le vécu partagé repose sur la rencontre entre le client et l'intervenant dans une situation donnée, et peut également inclure d'autres personnes, dont les proches, les autres professionnels et les pairs. Traditionnellement, l'identité du client est un usager (Daigle *et al.*, 2018b). Or les travaux de Daigle *et al.* (2018a) indiquent que les psychoéducateurs d'aujourd'hui perçoivent que le client peut également être un intervenant en contexte de rôle-conseil, ce qui représente une divergence entre les conceptions traditionnelle et contemporaine du vécu partagé.

Traditionnellement, le contact direct entre le client et le psychoéducateur dans l'*ici et maintenant* – au même moment et au même endroit – est nécessaire pour qualifier une intervention de vécu partagé (Gendreau, 1978 ; 2001 ; Renou, 2005). Selon Daigle *et al.* (2018a), une majorité de psychoéducateurs (n = 462) considèrent que les interventions directes et planifiées (94,2 %) et directes et impromptues (92,2 %) sont représentatives de leur conception du vécu partagé, ce qui est en accord avec sa définition initiale. Les auteurs concluent que « toute forme d'intervention indirecte demeure incompatible avec la notion de vécu partagé » (Daigle *et al.*, 2018a, p. 126), mais que l'accompagnement direct ne suffit pas pour définir le vécu partagé, qui doit également être médiatisé par une activité productive en vue d'atteindre des objectifs.

Le concept de contact direct est en concordance avec la définition du terme *interaction*, qui nécessite l'action mutuelle et l'influence réciproque de plusieurs éléments et qui ne concerne que les « événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe » (Goffman, 1974, p. 7). L'interaction est le paradigme de base qui sous-tend l'intervention psychoéducatrice traditionnelle et contemporaine (Daigle *et al.*, 2018a ; Gendreau, 2001). La mise en interaction entre le client, les composantes de l'environnement et les objectifs d'intervention est une composante essentielle de l'intervention de vécu partagé, et se fait au moyen de l'activité (Gendreau, 2001 ; Renou, 2005). L'intervenant doit lui-même avoir une interaction sentie et engagée avec le client (Daigle *et al.*, 2018a). Les participants de l'étude de Daigle *et al.* (2018a) « insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'être à l'écoute du récit d'un événement, mais d'interagir avec le client dans un contexte qui les engage l'un envers l'autre » (p. 120). La notion d'engagement actif réciproque dans une activité commune correspond à la définition initiale du vécu partagé (Leduc, 2003).

L'activité est « un instrument de mise en relation, une occasion de vivre des interactions qui favorisent et stimulent l'établissement de liens relationnels » (Gendreau, 2001, p. 47). Puskas *et al.* (2012) considèrent que « l'activité apparaît souvent comme un médium indispensable sur le plan clinique. [...] Elle permet, entre autres, que se vive l'alliance thérapeutique avec ses trois composantes, dans le même espace-temps : la relation, l'objectif et les tâches (l'activité) » (p. 64). Pour Gendreau (2001), c'est l'usage de l'activité planifiée comme modalité d'intervention qui permet d'ailleurs d'associer le terme *éducatif* au vécu partagé. L'activité éducative est « un moment de vie ou une situation d'apprentissage qui comprend un ensemble d'actes ou d'exercices visant à répondre à des besoins humains, ceci dans un cadre spatio-temporel particulier » (Le Blanc, 2014, p. 122). L'activité constitutive du vécu partagé est productive ; elle relève de la mise en action et du *faire avec*, ce qui inclut les activités routinières (quotidiennes), programmées et circonstanciées (Daigle et Renou, 2018). Les travaux de Daigle *et al.* (2018a) révèlent que la notion d'activité productive demeure associée au vécu partagé, alors que les contextes expérientiels traditionnels suscitent un degré d'accord variant entre 78,6 % et 90,0 % parmi les psychoéducateurs consultés (n = 462). Cependant, plusieurs considèrent que le

fait de *parler avec* suffit pour être en vécu partagé avec un client, ce qui représente un glissement de sens par rapport à la définition traditionnelle. Or l'activité réflexive est incompatible avec la notion de vécu partagé et correspond plutôt à la définition du vécu rapporté, qui est un échange verbal portant sur le vécu du client (Puskas *et al.*, 2012). Les auteurs concluent qu'il importe de préserver le rapport entre le vécu partagé et l'activité productive (*faire avec*), notamment afin de conserver la spécificité identitaire de la profession psychoéducative (Daigle *et al.*, 2018a).

La recension des écrits professionnels témoigne que l'animation d'une activité productive est encore un élément central de la profession psychoéducative. Une association directe entre l'activité et le vécu partagé est faite dans cinq publications (OCCOPPQ, 2009 ; OPPQ, 2010 ; 2011 ; 2017a ; 2017b). Les activités recensées incluent : les activités quotidiennes, domestiques et de routine (OCCOPPQ, 2009 ; OIIQ, 2016 ; OPPQ, 2010 ; 2011 ; 2017a ; 2017b ; 2020) ; les activités d'apprentissage planifiées, spécifiques, structurées, dirigées, proposées par l'organisation du milieu ou la programmation (OCCOPPQ, 2009 ; OPPQ, 2010 ; 2011 ; 2017a ; 2017b) ; et les activités d'accompagnement, de la vie communautaire et sociale (OCCOPPQ, 2009 ; OPPQ, 2017b). L'activité est définie comme « l'élément central qui permet au psychoéducateur d'actualiser ses opérations professionnelles dans le cadre d'un vécu éducatif partagé » (OPPQ, 2011, p. 43). Elle permet d'effectuer de l'observation participante et de colliger des données (OCCOPPQ, 2009 ; OIIQ, 2016 ; OPPQ, 2017a) ; de déterminer les objectifs en lien avec le plan d'intervention et de favoriser leur atteinte (OCCOPPQ, 2009 ; OPPQ, 2011 ; 2017b) ; de contribuer au rétablissement de la santé mentale, à la réinsertion sociale, au bien-être et à l'adaptation optimale (OCCOPPQ, 2009 ; OPPQ, 2011 ; 2017a ; 2017b ; OIIQ, 2016) ; de créer des interactions significatives et de faire vivre des expériences positives (OPPQ, 2017a) ; et d'amener la personne à faire des liens et à la généralisation (OCCOPPQ, 2009 ; OPPQ, 2017a).

L'action rééducative des pionniers de la psychoéducation repose sur la croyance que l'insertion dans une vie quotidienne provoque les changements comportementaux souhaités (Daigle et Renou, 2018). Bien que l'ensemble des activités quotidiennes ne soit plus partagé, la spécificité de l'intervention psychoéducative est encore fortement associée au partage du vécu

quotidien (Capul et Lemay, 1996 ; Jutras, 1990 ; Puskas *et al.*, 2012). Le partage et l'observation du vécu quotidien sont des critères de compétence du psychoéducateur (OPPQ, 2018). Daigle *et al.* (2018b) ont démontré que 59,1 % des psychoéducateurs (n = 462) disent être présents dans le quotidien de leurs clients ; en outre, 19 des 21 participants (90,5 %) du volet qualitatif de l'étude évoquent la quotidienneté afin de définir le vécu partagé. La recension des écrits professionnels témoigne que sept publications font référence à la présence du psychoéducateur dans les activités quotidiennes, domestiques ou de routine (OCCOPPQ, 2009 ; OIIQ, 2016 ; OPPQ, 2010 ; 2011 ; 2017a ; 2017b ; 2020). Le psychoéducateur en milieu scolaire « doit demeurer le spécialiste du quotidien, c'est-à-dire de ces moments qui appartiennent à la relation avec l'élève, le parent et l'enseignant. Ces temps d'écoute, de présence à l'autre feront toujours la différence » (OPPQ, 2017a, p. 69). En santé mentale adulte, le vécu partagé correspond à s'impliquer au quotidien dans le milieu de vie de la personne : « un milieu fermé offrira une possibilité de période de vécu partagé plus longue, tandis qu'un contexte de suivi externe permettra au psychoéducateur de choisir des moments pertinents dans le quotidien de la personne » (OPPQ, 2017b, p. 36).

Tel que le spécifie l'OPPQ (2017a) : « le partage de moments de vie avec l'élève n'est pas une fin, mais bien un moyen à inscrire dans une intervention planifiée » (p. 46). L'objectif d'intervention donne tout son sens au vécu partagé et justifie son usage clinique : il est « la raison d'être des différentes interactions qui auront lieu à l'intérieur du milieu » (Puskas *et al.*, 2012, p. 22). L'étude qualitative de Daigle *et al.* (2018a) a démontré que 76,2 % des participants (n = 21) associent la notion d'objectif à la définition contemporaine du vécu partagé et à leur professionnalisme : « ils insistent sur le caractère prédéterminé ou situationnel de leur objectif en contexte de vécu partagé » (Daigle *et al.*, 2018a, p. 119). Le vécu partagé permet à la fois de déterminer les objectifs et de contribuer à leur atteinte (OCCOPPQ, 2009 ; OPPQ, 2011 ; 2017b).

L'observation participante est un élément fortement associé au vécu partagé tant traditionnel que contemporain. Cette méthode permet d'observer les comportements spontanés et naturels d'une personne en interaction avec son environnement (Bouchard *et al.*, 2021). Traditionnellement, le psychoéducateur précise son jugement à propos des comportements

adaptatifs au moyen de l'observation participante (Tessier, 1968). Le *vivre ensemble* génère des données cliniques qui peuvent se substituer à la psychothérapie en ce qu'il permet non seulement d'observer les manifestations comportementales de manière directe, mais surtout d'y participer en entrant en relation avec le sujet (Bettelheim, 1950). Puisqu'il prend part à l'action, le psychoéducateur a la possibilité de voir l'impact de ses propres interventions sur la personne en difficulté et d'observer les changements *in vivo* (Bouchard *et al.*, 2021). Neuf publications issues de la littérature professionnelle font une association directe entre l'observation participante et les situations de vécu partagé (Gouvernement du Québec, 2021 ; OCCOPQ, 2009 ; OIIQ, 2016 ; OPPQ, 2010 ; 2011 ; 2014 ; 2017a ; 2017b ; 2020).

L'utilisation psychoéducative est associée au vécu partagé dans les écrits professionnels : quatre publications font une référence directe à l'utilisation du vécu partagé (OPPQ, 2010 ; 2011 ; 2017a ; 2018) et une à l'utilisation du vécu quotidien (OPPQ, 2017b). Pour l'OPPQ (2010), le psychoéducateur doit savoir « utiliser les situations de vécu éducatif partagé à des fins d'intervention préventive ou réadaptative ». En outre, 38,1 % des participants (n = 21) de l'étude qualitative de Daigle *et al.* (2018a) établissent un lien entre le vécu partagé et l'utilisation. L'utilisation se définit comme un processus « de conscientisation et de généralisation découlant d'une prise de conscience à la suite d'une situation (ou d'un ensemble de situations) vécue par la personne » (Caouette et Pronovost, 2013, p. 289). Il s'agit d'une opération rétrospective qui se centre sur les interactions vécues dans *l'ici et maintenant* ou dans le passé (Puskas *et al.*, 2012). Selon Caouette et Pronovost (2013), l'utilisation permet « de déborder du cadre de [l'expérience vécue] pour amener la personne à faire des liens avec des objectifs qu'elle poursuit, les moyens qu'elle prend pour y arriver, les conséquences engendrées ainsi qu'avec les capacités et les vulnérabilités qui se révèlent » (p. 284). C'est d'ailleurs « ce niveau de conscience de l'objectif clinique poursuivi par l'éducateur dans l'intervention qui distingue l'utilisation de l'animation » (Caouette et Pronovost, 2013, p. 285). C'est l'utilisation qui donne sa dimension clinique au vécu partagé et qui permet de rendre significatifs les événements vécus (Caouette et Pronovost, 2013 ; Puskas *et al.*, 2012). Inversement, la dimension clinique de l'utilisation est rehaussée par la qualité de l'alliance thérapeutique développée au cours du vécu partagé (Puskas *et al.*, 2012).

## Usages cliniques du vécu partagé en regard des modalités de l'intervention psychoéducative

Dans la littérature professionnelle, le vécu partagé est indissociable de l'observation participante qui occupe une place privilégiée dans le processus d'évaluation psychoéducative (Gouvernement du Québec, 2021 ; OPPQ, 2014). Cet usage clinique s'inscrit dans la continuité de la psychoéducation traditionnelle qui considère que l'évaluation *in vivo* éclaire l'ensemble des autres opérations professionnelles (Gendreau, 1991, cité dans Daigle et Renou, 2018). Le vécu partagé « fournit au psychoéducateur une occasion unique de collecte de données-terrain sur lesquelles il appuiera son évaluation professionnelle » (OPPQ, 2014, p. 42). Les observations faites au cours des moments de vécu partagé relèvent des observations comportementales et situationnelles, et s'inscrivent dans le cadre de l'évaluation fonctionnelle (OPPQ, 2014). Désormais, cette dernière est appuyée par de nombreux outils<sup>3</sup> et utilisée en complémentarité avec l'évaluation normative, ce qui permet d'objectiver le jugement clinique (OPPQ, 2014). Ainsi, l'usage contemporain du vécu partagé comme modalité d'observation et d'évaluation s'éloigne de la conception traditionnelle considérant qu'il génère une forme de connaissance expérientielle plus intuitive et plus subjective accordant « la prédominance à l'action sur la connaissance » (Daigle et Renou, 2018, p. 43). En contexte d'évaluation, le vécu partagé est assimilé à l'observation participante et permet la collecte de données, sa finalité étant d'évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives et de déterminer le plan d'intervention.

Le vécu partagé est utilisé comme moyen d'intervention dans le cadre de l'accompagnement psychoéducatif. Cet usage clinique correspond à « la définition initiale du vécu partagé (*faire avec*) [qui] met en interaction un usager et un psychoéducateur dans le cadre d'une intervention médiatisée par une activité productive, laquelle est orientée vers l'atteinte d'objectifs » (Daigle *et al.*, 2018b, p. 149). Dans ce contexte, il est associé à l'opération professionnelle d'animation qui est considérée comme « un temps fort du partage du vécu et de la relation [en plus d'ouvrir] les portes à l'utilisation psychoéducative des événements » (Gendreau,

---

<sup>3</sup> Ces outils incluent : *Technique d'Observation des Comportements d'Adaptation* (TOCA ; Tessier, 1968) ; *Méthode d'Observation et d'Analyse des Comportements Adaptatifs* (MOACA ; Pronovost et Caouette, 2013) ; *Processus d'Identification du Défi Adaptatif* (PIDA ; Paquette et Atlan, 2012) ; *Outil d'Observation, d'Évaluation et de Structuration d'Activités de Groupe* (OOESAG 5<sup>e</sup> éd. ; Piché et Plourde, 2021).

2001, p. 144). Or l'animation ne se restreint plus aux activités planifiées et programmées, elle « prend diverses formes, comme accompagner une personne dans l'utilisation de services de la communauté, la soutenir dans la réalisation de tâches de la vie quotidienne, la rencontrer dans un lieu public, etc. » (Puskas *et al.*, 2012, p. 98). Bien que l'accompagnement ne repose plus exclusivement sur le vécu partagé, ce dernier représente « une forme privilégiée de partage du vécu puisqu'il donne un accès direct à des événements significatifs vécus par le sujet ; ces événements incluent des moments forts, parfois d'apparence anodine, qui permettent la création du lien et une utilisation thérapeutique » (Puskas *et al.*, 2012, p. 29). En contexte d'accompagnement, le vécu partagé permet de susciter les interactions souhaitées et s'inscrit dans la finalité de mettre en œuvre le plan d'intervention afin de rétablir et développer les capacités adaptatives ainsi que de contribuer au développement des conditions du milieu.

Les usages cliniques du vécu partagé comme modalité d'évaluation et d'accompagnement psychoéducatifs sont bien étayés dans la littérature actuelle, et s'inscrivent de manière générale dans la continuité de la psychoéducation traditionnelle. Un troisième usage plus récent et moins documenté concerne le vécu partagé comme modalité du rôle-conseil. Pour Caouette (2016), le psychoéducateur agissant en rôle-conseil doit s'impliquer activement et être une partie prenante de l'organisation ; il s'agit pour lui de « conserver cette valeur du vécu partagé, mais aussi [de la] transposer à tout l'écosystème du client. Il va donc privilégier des modalités d'exercice du rôle-conseil qui sont participatives et près de l'action » (p. 39). Selon Daigle *et al.* (2018a), le vécu partagé en contexte de rôle-conseil permet aux psychoéducateurs de mieux connaître la réalité de l'utilisateur, d'offrir une crédibilité à leur avis professionnel et de soutenir « la collaboration qui résulte du caractère égalitaire prêté à la relation entre intervenants » (p. 121). Une première forme est en concordance avec la définition traditionnelle du vécu partagé, qui considère que le client est un usager. Une seule mention est faite dans le corpus professionnel et s'apparente à la notion de modelage ; en milieu scolaire, l'enseignant « [tire] profit de ces périodes d'animation [en vécu éducatif partagé] pour observer les interactions entre les élèves et celles du psychoéducateur avec ceux-ci. Ainsi, il aura la possibilité de prendre connaissance de modèles d'intervention différents utilisés avec son groupe » (OPPQ, 2017a, p. 45). Une deuxième forme représente un décalage par

rapport à la définition traditionnelle. En effet, l'étude quantitative de Daigle *et al.* (2018a) a mis en évidence que près de la moitié des participants (n = 462) considèrent effectuer du vécu partagé lorsqu'ils sont en contexte de rôle-conseil avec des intervenants, en l'absence de l'utilisateur.

### Proposition d'un modèle intégratif et explicatif du vécu partagé

Les éléments constitutifs du vécu partagé identifiés dans la recension des écrits ont été regroupés en quatre grandes catégories (voir Tableau 1). En outre, deux trajectoires des usages cliniques du vécu partagé sont bien documentées dans la littérature actuelle, à savoir le vécu partagé en contexte d'évaluation et d'accompagnement psychoéducatifs.

**Tableau 1**

*Regroupement des éléments constitutifs du vécu partagé*

Catégories	Concepts
Éléments primaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Client</li> <li>• Intervenant</li> <li>• Autres personnes présentes</li> <li>• Composantes du milieu</li> </ul>
Éléments opérationnels	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animation d'une activité productive (moyen de mise en interaction)</li> <li>• Observation participante</li> <li>• Utilisation psychoéducatif*</li> <li>• Évaluation fonctionnelle**</li> </ul>
Extrants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Susciter les interactions structurelles et relationnelles</li> <li>• Observer, utiliser et évaluer des événements significatifs</li> <li>• Créer et consolider la relation client-intervenant</li> <li>• Colliger des données</li> <li>• Atteindre les objectifs d'intervention*</li> <li>• Déterminer les stratégies et les défis adaptatifs**</li> <li>• Favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement</li> </ul>
Éléments contextuels	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexte relationnel (alliance thérapeutique, relation éducative, relation professionnelle, perspective humaniste)</li> <li>• Contexte situationnel (<i>ici et maintenant</i>)</li> <li>• Environnement (perspective interactionniste et écosystémique)</li> </ul>

\*Éléments généralement associés à la trajectoire d'accompagnement psychoéducatif

\*\*Éléments généralement associés à la trajectoire d'évaluation psychoéducatif

Les éléments primaires regroupent les différentes personnes présentes et impliquées dans la situation, soit le client, l'intervenant et les autres personnes (s'il y a lieu), ainsi que les composantes du milieu. Ces quatre éléments sont mis en interaction lors de l'intervention de vécu partagé au moyen d'une activité. Les éléments primaires et les interactions structurelles et relationnelles entre ces derniers peuvent être appréciés et opérationnalisés au moyen de la structure d'ensemble (Gendreau, 2001). L'interaction se définit par le contact direct entre les éléments primaires (présence commune), l'engagement actif dans l'activité de chacune des personnes impliquées incluant l'intervenant et la réciprocité des éléments (influence mutuelle).

Les éléments opérationnels font référence aux opérations professionnelles déployées par le psychoéducateur (intervention). L'animation et l'observation participante sont des éléments de définition essentiels, en plus d'être concomitantes à la situation de vécu partagé. L'intervention de vécu partagé repose sur l'animation d'une activité productive – souvent appelée activité psychoéducatrice. Cette dernière peut être programmée, routinière (de la vie quotidienne) ou circonstancielle. Pour être qualifiée de productive, l'intervenant doit *faire avec* le client. Le partage d'une activité réflexive (*parler avec*) ne correspond pas au vécu partagé, mais plutôt au vécu rapporté. L'activité consiste en un moyen de mise en interaction, car elle a pour but de susciter les interactions afin de produire les effets souhaités. L'intervention de vécu partagé est associée – voire assimilée – à l'observation participante, qui consiste à observer les comportements adaptatifs de manière directe, à participer à l'activité en interagissant avec le client et à évaluer l'impact des interventions sur-le-champ. L'observation participante peut être objectivée au moyen d'outils et de centrations d'observation. Deux autres opérations sont facultatives – bien que très fréquemment associées au vécu partagé – et sont rétrospectives car elles effectuent un retour sur la situation de vécu partagé. L'utilisation psychoéducatrice des événements significatifs s'inscrit le plus souvent dans la trajectoire d'accompagnement psychoéducatif et permet de susciter des prises de conscience et des généralisations afin d'atteindre les objectifs d'intervention. L'évaluation fonctionnelle s'inscrit le plus souvent dans la trajectoire d'évaluation psychoéducatrice et permet de déterminer les stratégies et les défis adaptatifs en s'intéressant aux séquences et aux fonctions des comportements adaptatifs.

Les extrants découlant de l'intervention de vécu partagé sont nombreux. Ils concernent tout ce qui a trait aux résultats, aux impacts et aux effets du vécu partagé, tant sur la trajectoire d'intervention que sur le client. Il s'agit de 1) susciter les interactions structurelles et relationnelles entre les éléments primaires ; 2) observer, utiliser et évaluer des événements significatifs ; 3) créer et consolider la relation client-intervenant ; 4) colliger des données ; 5) atteindre les objectifs d'intervention ; 6) déterminer les stratégies et les défis adaptatifs ; et 7) favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement.

Enfin les éléments contextuels permettent de situer l'intervention de vécu partagé dans un cadre plus grand afin de mieux apprécier comment elle se décline dans la relation, le temps et l'environnement. Le contexte relationnel permet d'apprécier la relation entre l'intervenant et le client. Trois concepts contribuent à sa définition à l'époque contemporaine, soit l'alliance thérapeutique qui réfère à la qualité du lien thérapeutique ainsi qu'à l'accord relatif aux tâches (activité) et aux objectifs visés ; la relation éducative qui se veut proximale et égalitaire, et qui vise à redonner son pouvoir d'agir à la personne en difficulté ; et la relation professionnelle qui réfère aux exigences du cadre professionnel, dont la déontologie, l'éthique, la rigueur et la compétence. En outre, la perspective humaniste est à la base de l'intervention de vécu partagé, et c'est d'ailleurs par son savoir-être que l'intervenant initie, maintient et rétablit la relation qui la sous-tend. Le contexte situationnel réfère à l'*ici et maintenant*, à savoir ce qui concerne les circonstances immédiates et proximales entourant la situation de vécu partagé, dont le moment, le lieu, les antécédents, les comportements et les conséquences. Enfin, le milieu de vie ou d'intervention comporte des éléments proximaux et distaux. Il doit être apprécié selon une perspective interactionniste et écosystémique puisqu'il est un système global et dynamique qui participe à l'intervention autant qu'il en subit l'influence, et qu'il a une incidence majeure sur l'adaptation ou l'inadaptation du client.

L'Appendice A présente la carte conceptuelle, qui permet d'illustrer la manière dont les éléments constitutifs du vécu partagé issus de l'état des connaissances sont interreliés et s'influencent (Novak et Cañas, 2008).

## **Discussion**

La discussion s'intéresse aux enjeux théoriques et pratiques relatifs à l'appréciation du vécu partagé dans la pratique contemporaine. Dans un premier temps, des constats sont effectués en regard de la paucité des connaissances relatives au vécu partagé contemporain et des éléments de continuité et de rupture entre les conceptions traditionnelle et contemporaine du vécu partagé. Ensuite, elle revient sur la proposition de modèle intégratif et explicatif du vécu partagé.

### **Paucité des connaissances relatives au vécu partagé contemporain**

Le fait que très peu d'auteurs et de travaux s'intéressent au vécu partagé à l'époque contemporaine doit être pris en compte afin de modérer les constats issus de cette recension. L'actualisation du vécu partagé dans la psychoéducation contemporaine demeure méconnue. Malgré la diversification et la complexification de la pratique, il appert que le vécu partagé est encore principalement défini en fonction de travaux théoriques découlant de la pratique traditionnelle, sur lesquels s'appuie également la formation universitaire en psychoéducation. Les travaux de Daigle et ses collaborateurs (Daigle, 2016 ; Daigle *et al.*, 2018a ; 2018b) sont les premiers à interroger la conception du vécu partagé dans l'identité psychoéducative contemporaine au moyen d'une méthode scientifique, offrant par le fait même une perspective nouvelle relativement à ses usages cliniques et ses éléments constitutifs. À l'heure actuelle, la connaissance relative aux éléments constitutifs du vécu partagé et aux liens les unissant demeure théorique. Aucune étude ne permet d'évaluer l'intervention de vécu partagé ni ses impacts et ses effets sur les clients. S'il est souhaitable de se diriger vers une pratique évaluative du vécu partagé – notamment afin de déterminer les meilleures pratiques y étant associées – l'état des connaissances actuelles témoigne que les psychoéducateurs en sont encore bien loin. Dans l'avenir, l'adoption d'une attitude scientifique envers le vécu partagé est essentielle en regard des exigences de compétence professionnelle et de rigueur méthodologique associées à l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). Cette dernière est garante de la reconnaissance du vécu partagé dans les milieux d'intervention comme étant une modalité légitime et efficace d'observation, d'évaluation et d'intervention.

### **Continuité et rupture entre les conceptions traditionnelle et contemporaine du vécu partagé**

La recension des écrits a démontré que la conception théorique véhiculée par la littérature professionnelle et contemporaine en regard des éléments constitutifs du vécu partagé s'inscrit dans la continuité de la définition traditionnelle. Le vécu partagé se définit par un contact direct entre un usager, un intervenant et les composantes du milieu, qui sont mis en interaction au moyen d'une activité productive visant à déterminer (évaluation) ou atteindre (intervention) les objectifs d'intervention. En outre, un rapprochement conceptuel est mis en évidence entre le vécu partagé et l'observation participante dans la littérature professionnelle, ce qui correspond à la conception des pionniers de la profession. Il existe par ailleurs un consensus chez les auteurs contemporains à savoir qu'il importe de conserver un rapport avec la définition initiale du vécu partagé (Daigle, 2016 ; Daigle *et al.*, 2018a ; 2018b ; Daigle et Renou, 2018 ; Puskas *et al.*, 2012). L'argument principal repose sur le fait de maintenir l'essence de l'intervention de vécu partagé en regard de l'identité de la profession psychoéducative et de son rapport à l'intervention directe. Les travaux de Daigle *et al.* (2018a ; 2018b) ont toutefois fait ressortir des glissements de sens entre les conceptions théorique et pratique du vécu partagé à l'époque contemporaine. Il apparaît que la définition initiale du vécu partagé n'est pas connue ou partagée par l'ensemble des psychoéducateurs praticiens, principalement en regard des notions de contact direct, d'activité et de client. Les auteurs concluent qu'il importe d'amorcer une réflexion collective par rapport à ce que constitue désormais le vécu partagé (Daigle et Renou, 2018).

### ***Usages cliniques contemporains du vécu partagé***

La recension des écrits a démontré que l'usage clinique du vécu partagé dans la pratique contemporaine s'est transformé, ou plutôt élargi. Il apparaît que les psychoéducateurs ne se trouvent plus face à une conception homogène et consensuelle du vécu partagé, qui se veut désormais une modalité polymorphe et adaptable selon la clientèle, le milieu d'intervention et la modalité qu'il sous-tend. Le vécu partagé existe encore dans sa conception traditionnelle, mais il revêt désormais d'autres fonctions. Dans un premier temps, l'usage du vécu partagé en contexte d'accompagnement psychoéducatif demeure le plus près de la définition traditionnelle et le mieux documenté dans la littérature actuelle (Caouette et Pronovost, 2013 ; Puskas *et al.*, 2012).

Il fait écho aux concepts d'activité psychoéducative, d'animation et d'utilisation, tous constitutifs de l'identité psychoéducative traditionnelle. En second lieu, l'usage du vécu partagé en contexte d'évaluation psychoéducative s'inscrit dans la continuité du vécu partagé traditionnel en regard des opérations d'observation participante et d'évaluation fonctionnelle. Il présente toutefois un décalage en ce qu'il cherche à offrir une connaissance objective de la situation. En outre, l'OPPQ (2014) n'offre aucun repère pratique en regard de l'opérationnalisation du vécu partagé dans ce contexte. Troisièmement, l'usage du vécu partagé en regard de l'exercice du rôle-conseil est le moins documenté, et celui qui s'éloigne le plus de la conception traditionnelle. Pourtant, l'étude de Daigle *et al.* (2018b) témoigne que cet usage est plus fréquent qu'en contexte de prise en charge d'un client ou d'évaluation psychoéducative. Dans l'avenir, il importe notamment de mieux définir la contribution du vécu partagé dans l'évaluation psychoéducative, de s'interroger sur la valeur ajoutée du vécu partagé traditionnel (client-usager) comme modalité d'intervention auprès des intervenants ainsi que dans quelle mesure il est acceptable de considérer que l'intervenant est le client dans l'intervention de vécu partagé.

### ***Le vécu partagé dans le contexte du cadre professionnel***

Une distinction majeure entre le vécu partagé traditionnel et contemporain repose sur le contexte de pratique professionnelle, notamment en raison du décalage entre les notions de relation éducative et professionnelle. La première mise sur la réciprocité et l'égalité alors que la seconde se veut unidirectionnelle et asymétrique. L'absence de lignes directrices produites par l'OPPQ encadrant la pratique professionnelle du vécu partagé rend d'autant plus difficile la prise de position en regard du maintien d'une saine distance professionnelle dans l'intervention de vécu partagé, sans pour autant compromettre la relation éducative avec le client qui demeure l'un de ses éléments constitutifs. La place centrale qu'occupe la relation de proximité dans le vécu partagé rend primordial le fait de considérer qu'il présente de nombreux enjeux éthiques et déontologiques ainsi que des risques de préjudice. La proximité client-intervenant comporte un risque de dépasser les limites de la relation professionnelle, par exemple en se plaçant en situation de conflit d'intérêts, en développant des liens intimes ou en s'immisçant dans la vie personnelle du client. En outre, un surinvestissement de la part du professionnel comporte des

risques pour lui, dont l'épuisement professionnel, la fatigue de compassion et les conséquences issues de manquements déontologiques et éthiques. Il apparaît nécessaire que l'OPPQ se positionne relativement à l'intervention de vécu partagé, afin d'offrir un guide opérationnel adapté à la pratique contemporaine ainsi que des balises éthiques et déontologiques claires.

### **Proposition d'un modèle intégratif et explicatif du vécu partagé**

Devant l'absence d'outils permettant d'élaborer et d'apprécier les interventions de vécu partagé, un modèle intégratif et explicatif des éléments constitutifs du vécu partagé a été proposé. À notre connaissance, il s'agit d'une première tentative d'opérationnalisation des éléments constitutifs du vécu partagé à l'époque contemporaine. Ce dernier résume et illustre l'état des connaissances actuelles à propos du vécu partagé au moyen de concepts opérationnels ; intègre les éléments constitutifs traditionnels et contemporains, notamment en regard du cadre professionnel et des modalités de l'intervention psychoéducative d'évaluation et d'accompagnement psychoéducatifs ; et explore les liens et les relations entre les éléments.

Ce modèle se veut un outil guidant la réflexion clinique des praticiens avant, pendant et après une intervention de vécu partagé, assurant ainsi une rigueur méthodologique. En outre, il se veut facilement adaptable à la diversité des clientèles et contextes d'intervention actuels. Il s'inscrit dans la lignée des pionniers de la profession voulant que les référents théoriques de la pratique psychoéducative soient considérés comme des outils dynamiques appelés à s'adapter et à évoluer avec la pratique. La carte conceptuelle est également un outil pédagogique pouvant être utilisé dans le contexte de la formation universitaire et continue.

Sur le plan clinique, ce modèle permet de clarifier le fait que le vécu partagé n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen à inscrire dans une intervention planifiée pour déterminer ou atteindre les objectifs d'intervention. En ce sens, il insiste sur le fait que le vécu partagé est une modalité d'intervention reposant sur un engagement actif et réciproque de l'intervenant et du client dans une activité commune. En outre, il se positionne clairement relativement à l'importance de maintenir une relation à la fois éducative et professionnelle avec le client.

## **Conclusion**

Cet essai s'inscrit dans la lignée des travaux récents sur le vécu partagé et contribue au développement d'une attitude plus scientifique en regard de l'usage clinique du vécu partagé dans la pratique professionnelle contemporaine. Il permet d'explorer les éléments constitutifs du vécu partagé et leur opérationnalisation, afin de soutenir les psychoéducateurs dans leur effort d'élaboration et d'appréciation des interventions de vécu partagé. Ce faisant, son autrice espère contribuer à la réflexion relative à la nécessité d'étudier et d'évaluer les usages contemporains du vécu partagé, et de proposer des lignes directrices pour encadrer sa pratique en fonction des exigences liées au système professionnel.

Plusieurs limites méthodologiques sous-tendent cette recension des écrits. Premièrement, la méthodologie employée tant pour rechercher les écrits dans les bases de données que pour effectuer l'analyse qualitative des publications se veut exploratoire et non systématique. Une prochaine étape consisterait à effectuer une revue de la portée et une analyse qualitative assistée par un logiciel. Ainsi, l'accès à un plus grand nombre de textes – dont les sources primaires issues de la littérature traditionnelle et d'autres sources contemporaines traitant du vécu partagé sans pour autant qu'il ne soit le sujet principal – combiné à la systématisation de l'analyse permettrait d'approfondir la connaissance des thématiques retenues et d'en dégager de nouvelles.

En second lieu, aucun processus formel de révision par les pairs n'a été utilisé dans la conception du modèle intégratif et interprétatif du vécu partagé. Une prochaine étape consiste à consulter les pairs issus de différents domaines de la profession psychoéducative afin de réviser le modèle, dans le but de maximiser son adéquation avec la théorie ainsi que son utilité pour la pratique. Pour ce faire, des méthodes telles que la consultation d'experts et l'emploi de groupes de discussion ou de questionnaires devront être utilisées. En outre, il importe que d'autres auteurs s'intéressent au vécu partagé, notamment en regard des modalités de la pratique contemporaine et au moyen de méthodes scientifiques, afin de faire reconnaître la valeur ajoutée du vécu partagé à l'évaluation et l'intervention. La réflexion sur le vécu partagé ne peut qu'être collective, touchant à l'identité constitutive de ce qu'était, est et deviendra la profession psychoéducative.

## Références<sup>4</sup>

- Arseneault, C., Bégin, J. Y., Bluteau, J. et Pronovost, J. (2012). Psychoeducation in Quebec: A psychoeducational intervention method. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/2681>
- Bettelheim, B. (1950). *Love is not enough: The treatment of emotionally disturbed children*. Avon Books.
- Boisvert, C. (2020). L'approche humaniste en psychoéducation. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p. 277-299). Presses de l'Université du Québec.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research And Practice*, 16, 252-260.
- Bouchard, M., Brault, N. et Bluteau, J. (2021). L'observation participante. Dans J. Bluteau, J. Pronovost et M. Caouette (dir.), *L'observation psychoéducative : concepts et méthodes* (2<sup>e</sup> éd. revue et augmentée, p. 119-144). Béliveau.
- Caouette, M. (2016). Une conception de l'exercice du rôle-conseil. Dans M. Caouette et collaborateurs (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil. Conception et pratiques* (p. 17-45). Béliveau.
- \*Caouette, M. et Pronovost, J. (2013). L'utilisation psychoéducative : une compétence du psychoéducateur. *Revue de psychoéducation*, 42(2), 281-297. <https://doi.org/10.7202/1061213ar>
- Caouette, M. et Pronovost, J. (2021). L'adaptation comme centration de l'observation psychoéducative. Dans J. Bluteau, J. Pronovost et M. Caouette (dir.), *L'observation psychoéducative : concepts et méthodes* (2<sup>e</sup> éd. revue et augmentée, p. 73-88). Béliveau.
- Capul, M. et Lemay, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Érés.
- Cummings, E. M., Davies, P. T. et Campbell, S. B. (2000). *Developmental and family process: Theory, research, and clinical implications*. Guilford Press.
- Daigle, S. (2016). *Vécu partagé, spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation en contexte québécois* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. Récupéré le 2 juin 2022 de <https://depot-e.uqtr.ca/...>

---

<sup>4</sup> Les références marquées d'un astérisque font partie du corpus de la recension critique des écrits.

- \*Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018a). Le vécu partagé, une notion fondatrice qui appelle un consensus à actualiser. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 111-133. <https://doi.org/10.7202/1046774ar>
- \*Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018b). Spécificité identitaire, usage du vécu partagé et exercice contemporain de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 135-156. <https://doi.org/10.7202/1046775ar>
- Daigle, S., Pronovost, J. et Renou, M. (2021b). Les interrelations entre les notions d'interaction, de convenance et d'adaptation. Dans J. Bluteau, J. Pronovost et M. Caouette (dir.), *L'observation psychoéducative : concepts et méthodes* (2<sup>e</sup> éd. revue et augmentée, p. 89-102). Béliveau.
- \*Daigle, S. et Renou, M. (2018). *Le Psychoéducateur et le vécu partagé. Évolution, actualité, avenir*. Béliveau.
- Daigle, S., Renou, M. et Bolduc, S. (2021a). De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 183–203. <https://doi.org/10.7202/1084008ar>
- Dionne, J. (1991) La supervision centrée sur les opérations professionnelles : un outil de gestion de la qualité des interventions. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 47(2), 109-121.
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative : solution ou défi*. Fleurus.
- Gendreau, G. (1979). La recherche d'un modèle. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 8(1), 49-56.
- \*Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Sciences et culture.
- Gendreau, G. et Boscoville 2000. (2003). *Le modèle psychoéducatif* [DVD]. Boscoville 2000 et les recherches actions Gilles Gendreau.
- Gendreau, G. et Paulhus, E. (1968). Resocialisation et milieu thérapeutique. *Revue canadienne d'éducation spécialisée*, 4, 106-176.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Minuit.
- Gouvernement du Québec. (2012). *Le projet de loi 21. Loi modifiant le code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Office des Professions du Québec.
- \*Gouvernement du Québec. (2021). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*.

*Guide explicatif*. Office des professions du Québec. Récupéré le 5 mai 2022 de <https://www.opq.gouv.qc.ca/...>

Guindon, J. (1965). Le conflit de rééducation totale appliquée à la délinquance juvénile. *Revue canadienne d'éducation spécialisée*, 2, 22-43.

Guindon, J. (1969). *Le processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du moi*. Centre de recherches en relations humaines.

Guindon, J. (1998). La psychoéducation, une nouvelle discipline. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 191-194.

Guindon, J. et Rouquès, D. (1970). *Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants et des autres*. Fleurus.

Jutras, C. (1990). Éducateur : pourquoi pas ? *Revue canadienne de psycho-éducation*, 19(2), 137-139.

LeBlanc, L. (2020). Les attitudes professionnelles en psychoéducation. Dans C. Maïano, Coutu, S., Aimé, A. et Lafantaisie, V. (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p. 105-126). Presses de l'Université du Québec.

Le Blanc, M. (2014). La rigueur dans les activités éducatives, l'application de la méthode psychoéducative. À la mémoire de Gilles Gendreau, psychoéducateur. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 121-142. <https://doi.org/10.7202/1061203ar>

Leduc, M.-P. (2003). *Ces enfants qui m'ont tant appris. Expérience d'hier... source d'inspiration pour aujourd'hui*. Sciences et Culture.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. et PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>

Novak, J. D. et Cañas, A. J. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them (Technical Report No. IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008). Institute for Human and Machine Cognition. Récupéré le 31 mai 2022 de [https://www.researchgate.net/publication/215439441\\_The\\_Theory\\_Underlying\\_Concept\\_Maps\\_and\\_How\\_to\\_Construct\\_Them](https://www.researchgate.net/publication/215439441_The_Theory_Underlying_Concept_Maps_and_How_to_Construct_Them)

\*Ordre des conseillers et conseillère en orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2009). *Le spécifique du psychoéducateur au sein d'une équipe multidisciplinaire de santé mentale de première ligne*. Récupéré le 5 mai 2022 de <http://www.ordrepesd.qc.ca/...>

- \*Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2016). *Expertises professionnelles adaptées aux besoins des personnes hébergées en CHSLD. Collaboration professionnelle*. Récupéré le 5 mai 2022 de [http://www.ordrepsed.qc.ca/...](http://www.ordrepsed.qc.ca/)
- \*Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2010). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Adopté en 2003 et révisé en 2009. Récupéré le 5 mai 2022 de [http://www.ordrepsed.qc.ca/...](http://www.ordrepsed.qc.ca/)
- \*Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2011). *Le psychoéducateur en santé mentale jeunesse. Guide de pratique*. Récupéré le 5 mai 2022 de [http://www.ordrepsed.qc.ca/...](http://www.ordrepsed.qc.ca/)
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2013). *Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices*. Récupéré le 5 mai 2022 de [http://www.ordrepsed.qc.ca/...](http://www.ordrepsed.qc.ca/)
- \*Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices* (3<sup>e</sup> éd. révisée). Récupéré le 5 mai 2022 de [http://www.ordrepsed.qc.ca/...](http://www.ordrepsed.qc.ca/)
- \*Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2017a). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence*. Récupéré le 5 mai 2022 de [http://www.ordrepsed.qc.ca/...](http://www.ordrepsed.qc.ca/)
- \*Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2017b). *Le psychoéducateur en santé mentale adulte. Cadre de référence*. Récupéré le 5 mai 2022 de [http://www.ordrepsed.qc.ca/...](http://www.ordrepsed.qc.ca/)
- \*Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. Récupéré le 5 mai 2022 de [http://www.ordrepsed.qc.ca/...](http://www.ordrepsed.qc.ca/)
- \*Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2020). *Évaluation de l'enfant présentant des retards de développement. Lignes directrices*. Récupéré le 5 mai 2022 de [http://www.ordrepsed.qc.ca/...](http://www.ordrepsed.qc.ca/)
- Paquette, D. et Atlan, J. (2012). Le processus d'identification du défi adaptatif (PIDA) dans l'évaluation psychoéducative. *Revue de psychoéducation*, 41(2), 259-270. <https://doi.org/10.7202/1061803ar>
- Pauzé, R. (2018). La construction et l'utilisation de cartes conceptuelles dans le travail clinique. Dans G. Paquette, M. Laventure et R. Pauzé (dir.), *Approche systémique appliquée à la psychoéducation. L'adaptation des individus dans leur environnement* (p. 77-100). Béliveau.

- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Gonthier.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Presses universitaires de France.
- Piché, V. et Plourde, C. (2021). L'utilisation des groupes en psychoéducation : une pratique à développer – Outil d'Observation, d'Évaluation et de Structuration d'Activités de Groupe (OOESAG). Dans J. Bluteau, J. Pronovost et M. Caouette (dir.), *L'observation psychoéducative : concepts et méthodes* (2<sup>e</sup> éd. revue et augmentée, p. 213-252). Béliveau.
- Pronovost, J. et Caouette, M. (2013). Une méthode soutenant l'observation psychoéducative (MOACA). Dans J. Pronovost, M. Caouette et J. Bluteau, J. (dir.). *L'observation psychoéducative : concepts et méthode* (p. 85-100). Béliveau.
- Pronovost, J. et Renou, M. (2013). Les concepts d'interaction et de convenance. Dans J. Pronovost, M. Caouette et J. Bluteau, J. (dir.). *L'observation psychoéducative : concepts et méthode* (p. 69-84). Béliveau.
- \*Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D. et Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif : vécu partagé et partage du vécu*. Béliveau.
- Renou, M. (1989). La psychoéducation : une perspective historique. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 18(2), 63-88.
- \*Renou, M. (2005). *Psychoéducation. Une conception, une méthode*. Sciences et culture.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs. Une analyse, une conception, une histoire*. Béliveau.
- Tessier, B. (1968). L'observation participante. *Revue canadienne d'éducation spécialisée*, 4, 27-99.
- Tessier, B. (1998). L'adaptation : le champ évocateur de la psycho-éducation. *Chroniques de psychoéducation*, 13(1), 8-11.

## Appendice A

### Proposition d'un modèle intégratif et explicatif du vécu partagé

