

Évaluation psychoéducative et sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiants : études de cas et dossiers professionnels numériques

Psychoeducational evaluation and students' sense of self-efficacy: Case studies and digital professional files

Sonia Daigle, Laurie Martel and Sabrina Bolduc

Volume 52, Number 1, 2023

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1099294ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1099294ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Daigle, S., Martel, L. & Bolduc, S. (2023). Évaluation psychoéducative et sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiants : études de cas et dossiers professionnels numériques. *Revue de psychoéducation*, 52(1), 221–241. <https://doi.org/10.7202/1099294ar>

Article abstract

Psychoeducational evaluation is an important area of professional activity in contemporary practice. Some studies have shown that the continuing education needs of young professionals include the completion of evaluation mandates. Pre-service training should facilitate the effective transfer of professional skills expected at the time of entry into the profession. The purpose of this study is to explore whether the use of three case studies based on authentic clinical situations coupled with digital professional files increases students' sense of self-efficacy (SE) with respect to the completion of a psychoeducational evaluation. A sequential explanatory mixed design was chosen. A survey based on the Guide d'évaluation de la personne en difficulté d'adaptation was completed by 36 students, before and after they were exposed to the pedagogical methods. A focus group of nine students was conducted to assess their perceptions of the contribution of the method used in the development of their SE. The quantitative analyses were conclusive in terms of the increase in students' SE. The qualitative analyses allowed us to identify the factors that contributed to the perceived effect of using both case studies and digital professional files to enhance competence in conducting a psychoeducational evaluation. Nevertheless, limitations related to the small sample size should be considered. Future research is needed to explore the transferability of the SE developed in the context of pre-service training during professional integration. Relevant implications for university instructors are anticipated.

Évaluation psychoéducative et sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiants : études de cas et dossiers professionnels numériques

Psychoeducational evaluation and students' sense of self-efficacy: case studies and digital professional files

S. Daigle¹
L. Martel¹
S. Bolduc¹

¹ Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval

Résumé

L'évaluation psychoéducative est un champ d'activités professionnelles important dans la pratique contemporaine. Certaines études tendent à démontrer que les besoins de formation continue de jeunes professionnels en exercice portent, entre autres éléments, sur la réalisation de mandats évaluatifs. La formation initiale devrait favoriser la transposition effective des compétences professionnelles attendues lors de l'insertion socioprofessionnelle. Cette étude vise à explorer si l'utilisation d'un dispositif pédagogique comportant trois études de cas prenant appui sur des situations cliniques authentiques et des dossiers professionnels numériques permet d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des étudiants au regard de la réalisation d'une évaluation psychoéducative. Un devis mixte séquentiel explicatif a été retenu. Un questionnaire élaboré sur la base du Guide d'évaluation de la personne en difficulté d'adaptation a été rempli par 36 étudiants, avant et après exposition au dispositif pédagogique retenu. Un groupe de discussion focalisé composé de neuf étudiants ciblait leurs perceptions de l'apport du dispositif utilisé au développement de leur SEP. Les analyses quantitatives sont concluantes quant à l'augmentation du SEP des étudiants. Les analyses qualitatives ont permis d'identifier les éléments contributifs à l'efficacité perçue du couplage études de cas et dossiers professionnels numériques sur l'évolution de la compétence à réaliser une évaluation psychoéducative. Toutefois, des limites liées à la petitesse de l'échantillon sont à considérer. Des recherches futures pourraient porter sur la transférabilité du SEP développé dans le cadre de la formation initiale lors de l'insertion socioprofessionnelle. Des retombées pertinentes pour les formateurs universitaires sont anticipées.

Correspondance :

Sonia Daigle
Département des pratiques et fondements en éducation
Faculté des Sciences de l'éducation
Université Laval
2320, rue des Bibliothèques
Pavillon des Sciences de l'éducation
Québec (Québec) G1V 0A6
Tél. : 418.656-2131, 40 8584
sonia.daigle@fse.ulaval.ca

Mots-clés : psychoéducation, formation initiale, évaluation psychoéducative, dispositif pédagogique.

Abstract

Psychoeducational evaluation is an important area of professional activity in contemporary practice. Some studies have shown that the continuing education needs of young professionals include the completion of evaluation mandates. Pre-service training should facilitate the effective transfer of professional skills expected at the time of entry into the profession. The purpose of this study is to explore whether the use of three case studies based on authentic clinical situations coupled with digital professional files increases students' sense of self-efficacy (SE) with respect to the completion of a psychoeducational evaluation. A sequential explanatory mixed design was chosen. A survey based on the Guide d'évaluation de la personne en difficulté d'adaptation was completed by 36 students, before and after they were exposed to the pedagogical methods. A focus group of nine students was conducted to assess their perceptions of the contribution of the method used in the development of their SE. The quantitative analyses were conclusive in terms of the increase in students' SE. The qualitative analyses allowed us to identify the factors that contributed to the perceived effect of using both case studies and digital professional files to enhance competence in conducting a psychoeducational evaluation. Nevertheless, limitations related to the small sample size should be considered. Future research is needed to explore the transferability of the SE developed in the context of pre-service training during professional integration. Relevant implications for university instructors are anticipated.

Keywords: psychoeducation, pre-service training, psychoeducational evaluation, pedagogical methods.

Introduction

La psychoéducation, une discipline universitaire professionnalisante, a subi des transformations majeures au cours des dernières décennies concernant sa finalité, sa clientèle, ses approches théoriques, son niveau de formation initiale et ses champs d'activités professionnelles¹ (Daigle et al., 2018a, 2018b; Renou, 2014). Ces transformations majeures incluent l'entrée en vigueur du Projet de Loi 21 (PL21), qui attribue désormais au psychoéducateur des activités réservées et/ou partagées en matière d'évaluation² (Gouvernement du Québec, 2012). Le PL21 spécifie que « l'évaluation du psychoéducateur consiste à porter un jugement clinique dans le cadre d'un processus qui analyse les causes et la dynamique des perturbations observées dans les relations de la personne avec son environnement » (Office des professions du Québec [OPQ], 2021, p.18). Dans cet ordre d'idées, Trudel (2014) souligne que le jugement clinique posé par le psychoéducateur fait autorité lorsqu'il se rapporte à la finalité de sa profession, à savoir l'évaluation psychoéducative des capacités adaptatives et des difficultés d'adaptation d'une personne en relation avec son environnement.

¹ Dans le cadre de la pratique contemporaine de la psychoéducation, trois champs d'activités professionnelles ont un caractère prédominant : l'accompagnement clinique, l'exercice du rôle-conseil et l'évaluation psychoéducative.

² Les activités légalement réservées aux psychoéducateurs en partage avec d'autres professionnels sont détaillées dans le *Guide explicatif* du projet de Loi 21 (OPQ, 2021) et dans les *Lignes directrices* liées à une évaluation psychoéducative (OPPQ, 2014).

Conséquemment, l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) produit un nouveau référentiel de compétences en 2018, lequel balise la transposition des pratiques professionnelles dans le curriculum d'une formation initiale professionnalisante. Ainsi, deux des quatre domaines de compétences liés à l'exercice de cette profession sont consacrés à la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention et représentent désormais le cœur de l'exercice de la psychoéducation (Daigle et Renou, 2018; OPPQ, 2014, 2018). À ce propos, une majorité des membres de l'OPPQ (90,5 %) estiment que l'évaluation psychoéducative les distingue des professions apparentées du domaine psychosocial (Daigle et al., 2021; Daigle et al., 2018a, 2018b). En outre, ce sont précisément les compétences rattachées à une évaluation psychoéducative qui suscitent le plus d'intérêt chez les membres de l'OPPQ, et ce, peu importe leur nombre d'années d'expérience. Dans cette perspective, les diplômés récents soulignent que leur besoin de formation le plus pressant est lié à la réalisation d'une évaluation psychoéducative, plus spécifiquement au fait de poser un jugement clinique relatif aux difficultés d'adaptation de leurs clients³ (Tourigny et al., 2016). Dès 2003, l'OPPQ évoque la dimension qualifiante de la formation initiale et spécifie que les jeunes diplômés doivent être en mesure d'exercer les compétences professionnelles attendues d'un membre de l'Ordre, et ce, au moment de leur insertion professionnelle. Le psychoéducateur doit détenir une formation initiale et continue adéquate en matière d'évaluation psychoéducative, compte tenu du préjudice encouru par la personne évaluée et de l'imputabilité rattachée à l'exercice de cette activité professionnelle (OPPQ, 2021; OPPQ, 2014). Force est de constater que les exigences du projet de loi 21, les normes de pratique de l'OPPQ et le nombre accru des évaluations de cas complexes font en sorte que les attentes à l'égard des diplômés sont grandissantes (Hovington et Dufour, 2021), entre autres aspects, au regard de la conduite d'une évaluation psychoéducative.

Or, la réalisation d'une évaluation psychoéducative est un processus complexe qui nécessite des habiletés spécifiques, dont être en mesure de statuer sur les potentiels adaptatif et expérientiel favorables au rétablissement d'un équilibre adaptatif (Douville et Bergeron, 2020) et être apte à statuer sur les besoins prioritaires de la personne en difficulté d'adaptation et la fonction de ses mécanismes d'adaptation (Manningham, 2019).

S'attarder au développement des compétences rattachées à la réalisation d'une évaluation psychoéducative dans le cadre de la formation initiale des étudiants en psychoéducation s'avère donc une priorité. Dans ce but, la formation initiale doit prendre en compte à la fois les savoirs théoriques, les savoirs fondés sur des données probantes et les savoirs professionnels, qualifiés de savoirs d'action ou de savoirs pratiques (Barbier et Gatalanu, 2004; Sonntag, 2007; Wittorski, 2012).

³ Une étude longitudinale menée de 2006 à 2011 démontre que seuls 3 % des nouveaux étudiants et 8 % des étudiants gradués dans l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur des États-Unis sont en mesure de recourir à une pensée critique efficace, composante incontournable du jugement clinique (Educational Testing Services, 2012a, 2012b, cité dans Milner et Wolfer, 2014).

De plus, une vision de l'éducation désormais centrée sur le développement des compétences appelle une transition de la pédagogie traditionnelle (étudiants passifs) à une pédagogie active (étudiants actifs) (Boutin, 2007; Inchauspé, 2010; Mucchielli, 2008). Dans cet ordre d'idées, l'étude de cas se révèle une stratégie pédagogique active favorisant le développement de la compétence à lier des connaissances théoriques à une situation de la vie réelle (Lynn Jr., 1999; Schwartz, 2002; Van Stappen, 1990). Il s'agit donc d'une stratégie pédagogique prometteuse auprès des étudiants pour favoriser le développement des compétences liées à l'énoncé d'un jugement clinique qui correspond à la finalité d'une évaluation psychoéducative (Gauthier, 2015; Lynn, 1999; Mucchielli, 1984; Ostiguy, 2012; Van Stappen, 1989). D'une part, l'étude de cas favorise la synergie entre les différents savoirs (Davis et Wilcock, 2003; Ostiguy, 2012; Tardif, 1999, Van Stappen, 1990). D'autre part, elle stimule également l'utilisation des processus cognitifs supérieurs tels que la pensée critique associée au développement des compétences professionnelles (Miller et al., 2011).

Les dispositifs pédagogiques⁴ privilégiés doivent donc favoriser la transposition effective des compétences professionnelles attendues dans le cadre de l'exercice d'une profession (Cox et Simpson, 2016; Devos et Dumay, 2006. À cette fin, indépendamment des aptitudes réelles d'un étudiant, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) s'est révélé un excellent prédicteur du transfert des apprentissages effectués dans des situations cliniques réelles (Graham et Weiner, 1996; Harvey et al., 2017), et éventuellement lors de son insertion socioprofessionnelle.

Cette étude vise donc à explorer si l'utilisation d'un dispositif pédagogique couplant le recours à l'étude de cas et l'usage de dossiers professionnels numériques⁵ permet d'augmenter le SEP des étudiants en psychoéducation. Dans le contexte de cette étude, la singularité du dispositif pédagogique retenu repose sur le fait que le traitement des données cliniques véhiculées par les trois études de cas utilisées prend appui sur des situations cliniques authentiques virtuelles et des dossiers professionnels numériques. Particulièrement en contexte universitaire, l'arrimage entre les pédagogies actives (études de cas) et l'usage du numérique (dossiers professionnels) représente une valeur ajoutée du fait que cet arrimage favorise l'apprentissage en profondeur et stimule le développement des processus cognitifs de haut niveau (Kozanitis et Quevillon-Lacasse, 2018), tels que ceux requis dans le cadre de la réalisation d'une évaluation psychoéducative.

Évaluation psychoéducative

L'évaluation psychoéducative prend appui sur les modèles d'analyse psychodéveloppementale de l'adaptation développé par Cummings et al. (2002),

⁴ Un dispositif pédagogique correspond à un ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre, de stratégies pédagogiques utilisées pour favoriser des apprentissages ciblés (Lebrun et al., 2011).

⁵ Le dossier professionnel numérique est constitué des documents dans lesquels sont consignées sur un support technologique les données relatives à un client.

d'interaction des conditions favorables et défavorables de l'adaptation de Tremblay (2001), ainsi que sur celui de l'intervention psychoéducative conçu par Gendreau (2001) et revisité par Renou (2005). Au regard de la réalisation d'une évaluation psychoéducative, les lignes directrices de l'OPPQ (2014) distinguent trois parties indissociables. La première partie vise à documenter rigoureusement la situation problématique, dans son rapport aux facteurs de risque et de protection associés à la trajectoire développementale de la personne en difficulté d'adaptation. La deuxième partie est axée sur l'analyse et l'interprétation des données recueillies, afin de donner un sens à la problématique examinée dans son rapport au fonctionnement adaptatif de la personne. La troisième partie correspond à la finalité du processus d'évaluation psychoéducative, à savoir l'énoncé d'un jugement clinique⁶ qui fait état de la nature et de la sévérité des difficultés d'adaptation que confronte un client. Elle comporte également des recommandations qui constituent des pistes d'intervention conséquentes à sa condition psychosociale. En bref, documenter, analyser et interpréter une problématique adaptative à résoudre sont des étapes incontournables de la réalisation d'une évaluation psychoéducative.

Étude de cas et usage de dossiers professionnels numériques

L'étude de cas est un dispositif pédagogique pédocentré en raison du rôle actif attribué aux étudiants. Elle est également un dispositif pédagogique sociocentré, et ce, compte tenu des interactions suscitées entre eux lors des travaux en sous-groupes, comme au moment des échanges pléniers (Guilbert et Ouellet, 1997; Mucchielli, 2008; Prégent, 1990; Wasserman, 1994). Elle correspond à « une proposition à un petit groupe d'un problème réel ou fictif, en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires » (Chamberland et al., 1995, p.91). L'étude de cas confronte les étudiants à des situations cliniques suffisamment détaillées pour qu'il leur soit possible d'envisager différentes solutions réalistes à des problématiques évoquées (Graham et Kline, 1980). Ce dispositif pédagogique représente un facteur déterminant de la transférabilité des savoirs théoriques, scientifiques et expérientiels, notamment en raison de l'authenticité des problématiques véhiculées au sein des études de cas sur les plans social et culturel (Harvey et al., 2017; Jeffries et Rizzolo, 2006; Leigh, 2008; Pike et O'Donnell, 2010). En ce sens, l'étude de cas constitue un environnement d'apprentissage sécuritaire⁷, qui stimule l'exercice de la pensée critique en facilitant l'expression franche et directe de questionnements, de discussions et d'interpellations entre les étudiants eux-mêmes et entre ces derniers et le formateur universitaire (Lynn, 1999; Power et al., 1989; Lalancette, 2014). L'étude de cas offre aux étudiants la possibilité de transférer éventuellement

⁶ Il apparaît que la notion de jugement clinique employée par l'OPPQ (2014) dans ses *lignes directrices* se rapportant à l'évaluation psychoéducative s'apparente à celle exposée par Alfaro-LeFevre (2019), Côté et St-Cyr-Tribble (2012) et Psiuk (2010). Dans leur ensemble, ces auteurs estiment que le jugement clinique est la résultante d'un processus auquel participent le raisonnement clinique, la pensée critique et la prise de décision.

⁷ Comme il s'agit d'un contexte d'intervention fictif plutôt que réel, il est sans risque d'entraîner un préjudice.

les apprentissages réalisés dans un contexte particulier (formation initiale) dans des situations cliniques professionnelles. Elle alimente également un engagement universitaire plus élevé, le développement de la pensée critique, des habiletés de communication accrues et un intérêt lié aux processus réflexifs inhérents à la prise de décision rattachée à des problématiques complexes (Gauthier, 2015; Laure, 2000). Enfin, l'étude de cas stimule une plus grande conscience de soi (Milner et Wolfer, 2014).

Quant au couplage entre l'étude de cas et l'usage du numérique, l'intention pédagogique est d'aller *au-delà* de l'utilisation des dossiers professionnels numériques comme simple support à la transmission d'informations. Il s'agit plutôt « de transiter d'une centration sur l'acte d'enseigner [pédagogie traditionnelle] vers une (re) centration sur l'acte de se former [pédagogie active] » (Albero, 2011, p.7). Cinq caractéristiques rattachées à l'utilisation des dossiers professionnels numériques appuient la transition entre une pédagogie traditionnelle vers une pédagogie active : 1) la primauté des méthodes pédagogiques actives rattachées à des contextes réels d'activités professionnelles; 2) l'alternance entre les sessions de formation à distance et celles effectuées en présence; 3) la variété des dispositifs pédagogiques mis à contribution pour outiller les étudiants plutôt que soutenir un exposé magistral (ex., études de cas, cartes conceptuelles, discussions et débats, jeux de rôle et simulation, etc.); 4) la complexification progressive des problématiques cliniques examinées; et 5) la prise en compte de la dimension multidisciplinaire des voies d'assistance à privilégier (Albero, 2011; Céci, 2018; Kozanitis et Quévillon-Lacasse, 2018; Lebrun, 2011, 2016; Prigent et al., 2009; Stockless, 2018). Le fait d'attribuer un rôle actif aux étudiants au cours de leurs d'activités d'apprentissage et de favoriser les interactions entre les pairs représentent donc une intention pédagogique en congruence avec l'ensemble des concepts fondamentaux de la psychoéducation (c.-à-d., interaction, adaptation, équilibre, déséquilibre, etc.) (Gendreau, 1978, 2001; Renou, 2005, 2014; Daigle et Renou, 2018).

Sentiment d'efficacité personnelle

Le SEP est une notion rattachée à la théorie sociale cognitive (Bandura, 1980, 1997). Il est fondé sur la croyance d'un étudiant qu'il est en mesure de mobiliser ses connaissances et ses habiletés face à l'exécution des tâches liées à une problématique à résoudre (Bandura, 2003; Coulibaly et Karsenti, 2013; Dybowski et al., 2017; Pike et O'Donnell, 2010). Quatre facteurs exercent une influence déterminante sur l'augmentation du SEP chez les étudiants : 1) l'expérience de maîtrise; 2) l'expérience vicariante; 3) la persuasion verbale; et 4) les états émotionnels et physiologiques (Bandura, 2003). Le facteur le plus influent est l'*expérience de maîtrise*. Il est lié à l'expérience personnelle antérieure de l'étudiant en matière de réussites ou d'échecs de tous ordres. Quant à l'*expérience vicariante*, elle est liée au fait d'observer des pairs dont les réussites ou les échecs ont une influence positive ou négative sur le développement du SEP de chacun des membres d'un groupe. Pour sa part, la *persuasion verbale* renvoie aux rétroactions positives envers les étudiants formulées par des personnes de confiance (ex., pairs, enseignants, amis). Enfin, les *états émotionnels et physiologiques* sont rattachés à l'interprétation qu'un étudiant attribue à ses réactions physiologiques

ou émotionnelles lors d'une performance donnée. Des réactions négatives des autres étudiants auront tendance à être associées à un moindre SEP, tandis que des réactions positives auront pour effet d'accroître le SEP.

Le SEP représente donc un indicateur de l'efficacité d'un dispositif pédagogique relativement à la maîtrise des apprentissages réalisés par les étudiants (Romano, 1996; Piccoli et al., 2001). De plus, le recours à des dispositifs pédagogiques sollicitant la participation active des étudiants aurait pour effet d'accroître davantage leur SEP, comparativement à des enseignements livrés de façon magistrale (Harvey et al., 2017). Enfin, plusieurs auteurs précisent que les dispositifs pédagogiques reconnus efficaces sont ceux qui reposent sur une pédagogie active, entre autres soutenus par le numérique (Albero, 2011; Céci, 2018; Kozanitis et Quevillon-Lacasse, 2018; Lebrun, 2011).

Dans le cadre d'un cours axé sur l'initiation à l'évaluation psychoéducative, trois études de cas cliniques appuyées par des dossiers professionnels numériques évoluent en complexité tout au long de l'expérimentation. Ils se rapportent à trois secteurs de pratique distincts : un centre de services scolaires, un centre universitaire intégré de services de santé et de services sociaux et un environnement de pratique privée. Afin de s'assurer de leur authenticité, les dossiers professionnels numériques ont été préalablement examinés par des professionnels en exercice dans ces secteurs de travail. Ils sont accessibles aux étudiants par l'intermédiaire d'un site complémentaire lié au site du cours. La complexification des apprentissages ciblés dans chacune des études de cas évolue en fonction de divers éléments : la trajectoire développementale du client, la nature du mandat confié en regard des processus caractérisant une évaluation psychoéducative et l'étendue des contextes environnementaux dans lesquels les clients évoluent.

Lorsque l'étudiant a accès à l'étude de cas ciblée, il se retrouve dans un environnement numérique. Il établit un premier contact avec son client par le biais d'une photo et de quelques données nominatives. De plus, un mandat audio lui est alors précisé, et ce, par la personne en autorité dans le secteur de pratique associé à la clientèle en question. Par la suite, en ouvrant le dossier du client, il a accès à différents onglets qui contiennent des documents pertinents à la situation clinique vécue par le client. À titre d'exemples : des notes évolutives, des faits d'observation, des rapports de professionnels du domaine psychosocial⁸, des résultats obtenus à un instrument de mesure, des échanges courriels avec le client, etc. Pendant le déroulement du processus évaluatif, les réflexions ou les commentaires dont l'étudiant fait état sont accessibles à l'enseignant, de sorte que ce dernier a la possibilité de formuler des rétroactions visant à le soutenir, le guider ou l'outiller.

Chacune des études de cas est traitée en trois phases successives : la phase de préparation, la phase de discussion clinique et la phase de réflexion. Au cours de la phase de préparation, les étudiants disposent de deux semaines pour, entre autres

⁸ Des partenaires internes ou externes au secteur de pratique, tels : ergothérapeutes, infirmières, travailleurs sociaux, psychologues, médecins, etc.

aspects, réinvestir les notions théoriques et les concepts psychoéducatifs abordés en classe, parcourir la littérature scientifique pour appuyer la compréhension qu'ils ont de la problématique vécue et exposer leur démarche d'analyse et raisonnement clinique afin de se préparer à la discussion. Cette stratégie pédagogique active encourage la modification de l'enseignement classique (traditionnel) en amenant les étudiants à prendre connaissance des contenus théoriques avant de se présenter aux cours (Albero, 2011; Harvey et al., 2017). L'ensemble des éléments suscités par cette démarche d'analyse doit être consigné dans le dossier professionnel numérique.

La discussion clinique se déroule en présence de l'enseignante et de pairs (9 à 10 étudiants). Sa durée est de 75 minutes. Elle se centre principalement sur la réalisation du mandat confié lors de la consultation du dossier professionnel numérique. Dans ce contexte, le recours à un dispositif pédagogique numérique favorise l'innovation, l'exploration et le partage de pratiques pédagogiques orientées vers la cocréation participative (Adams-Becher et al., 2017; Stochless, 2018). Au terme de la discussion clinique, la phase de réflexion est amorcée. Un délai d'une semaine est accordé aux étudiants pour faire état par écrit de leurs réflexions à la suite des échanges entre les pairs et des rétroactions formulées par l'enseignante. Ils ont aussi à rendre compte de leurs perceptions quant au développement de leurs apprentissages personnels et professionnels reliés aux compétences ciblées par le cours (ex., intégration des référents psychoéducatifs dans le langage clinique utilisé, pertinence des hypothèses cliniques liées à la problématique examinée, affirmation du SEP perçue en rapport la réalisation d'une évaluation psychodéductive).

Objectifs de l'étude

En référence au développement des compétences liées à la réalisation d'une évaluation psychoéducatrice, dans quelle mesure un dispositif pédagogique couplant le recours à des études de cas et à l'usage de dossiers professionnels numériques augmente le SEP chez les étudiants en psychoéducation? Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question de recherche, deux objectifs sont visés : (1) vérifier si le dispositif pédagogique couplant études de cas et dossiers professionnels numériques augmente le SEP des étudiants à réaliser une évaluation psychoéducatrice; et (2) examiner le vécu expérientiel des étudiants face à l'apport du dispositif pédagogique sur leur SEP dans le contexte d'une évaluation psychoéducatrice.

Méthode

Un devis mixte séquentiel explicatif (QUAN/QUAL) a été retenu. Il vise à mieux comprendre les données quantitatives obtenues lors de la première phase de l'étude (objectif 1), en prenant en compte le vécu expérientiel des participants (données qualitatives) au cours de la 2^e phase de l'étude (objectif 2) (Creswell, 2018; Fortin et Gagnon, 2022). La méthode quantitative a permis d'évaluer les effets du dispositif pédagogique retenu sur le SEP des étudiants dans le contexte de la réalisation d'une évaluation psychoéducatrice (objectif 1). La méthode qualitative

a permis d'examiner le vécu expérientiel des étudiants en regard des activités d'apprentissage favorisées par le dispositif pédagogique retenu (objectif 2).

Volet quantitatif

Participants. Trente-six (36) des 64 étudiants (56,3 %) inscrits au cours PSE-2002 ont pris part à l'étude, soit 32 étudiantes (89 %) et 4 étudiants (11 %). Trente-trois (33) d'entre eux sont âgés de 20 à 24 ans (92 %); deux sont âgés entre 25 et 29 ans (5 %) et un a plus de 35 ans (3 %). La très grande majorité d'entre eux (n = 28) a une formation antérieure de niveau collégial (78 %). Huit étudiants (16 %) ont une formation universitaire antérieure autre que celle offerte en psychoéducation.

Procédure de recrutement et de collecte des données. Un seul critère d'inclusion a été retenu : le participant doit être inscrit au cours *PSE-2002/Bilan clinique et étude de cas* à la session d'hiver 2020 à l'Université Laval. Il s'agit d'un cours obligatoire dans le cursus du baccalauréat en psychoéducation. Le 14 janvier 2020, un courriel d'invitation à participer à l'étude est donc envoyé aux 64 étudiants inscrits à ce cours. Ce courriel inclut une *Lettre d'information et de consentement* ainsi qu'un hyperlien vers un questionnaire auto-administré. Les participants devaient remplir le questionnaire à deux reprises : avant l'exposition au dispositif pédagogique utilisé (temps 1) et après l'exposition à ce dernier (temps 2/ fin de la session). Un dispositif informatique limitait les participants à une seule passation par temps de mesure et apparaissait les deux temps de mesure de chaque participant. Un courriel de relance a été envoyé le 19 janvier 2020 pour remplir le questionnaire une première fois (temps 1). Parmi les 64 étudiants, 42 ont rempli le questionnaire (65,6 %). L'invitation à participer au deuxième temps de mesure a été envoyée le 10 avril 2020. Des 42 participants au temps 1, 36 (56,3 %) ont rempli le questionnaire au temps 2. Après analyse des données, seuls 36 étudiants ont rempli le questionnaire aux deux temps de mesure.

Instruments de mesure. Pour répondre à l'objectif 1, un questionnaire auto-administré en ligne a été développé. Le questionnaire compte 32 items abordant les trois parties du modèle d'évaluation psychoéducative statué par l'OPPQ (2014). Chacune de ces parties correspond à une sous-échelle distinctive. La première sous-échelle concerne la nature d'une situation problématique (19 items). La seconde sous-échelle se rapporte au fonctionnement adaptatif de la personne (8 items) et la troisième sous-échelle cible l'énoncé d'un jugement clinique (5 items). Le questionnaire compte également 4 questions d'ordre sociodémographique. Sa durée de passation est d'environ 15 minutes. La création du questionnaire a été effectuée selon les recommandations de Bandura (2007), à l'effet que les questions constitutives d'un instrument de mesure efficace du SEP doivent correspondre à un domaine spécifique. Dans cet ordre d'idées, Coulibaly et Karsenti (2013) soulignent également que ces questions doivent être adaptées au domaine d'activités professionnelles ciblé (dans ce cas-ci, la psychoéducation / l'évaluation psychoéducative) et être représentatives des tâches liées à ce domaine d'activités (c.-à-d., processus menant à l'énoncé d'un jugement clinique, finalité de l'évaluation psychoéducative). Par conséquent, le SEP mesuré dans cette étude est le SEP à réaliser une évaluation psychoéducative. Chacun des participants devait exprimer

sa perception à l'aide d'une échelle d'intensité : (1) *tout à fait d'accord*, (2) *plutôt d'accord*, (3) *plutôt en désaccord* et (4) *tout à fait en désaccord*. Pour s'assurer de la fidélité des regroupements des items dans chacune des trois sous-échelles du questionnaire, leur cohérence interne a été évaluée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Idéalement, les valeurs du coefficient alpha de Cronbach doivent être supérieures à .70 pour être considérées acceptables (DeVellis, 2012). Ainsi, les trois sous-échelles du questionnaire présentent une bonne consistance interne : .97 pour la première sous-échelle (partie 1 - situation problématique, facteurs de risque et de protection); .93 pour la deuxième sous-échelle (partie 2 - fonctionnement adaptatif); et .93 pour la troisième sous-échelle (partie 3 - jugement clinique). Ce questionnaire auto-administré a été créé sur la plateforme *LimeSurvey*.

Analyses statistiques. Afin de vérifier si le dispositif pédagogique couplant le recours à des études de cas et à l'usage de dossiers professionnels numériques augmente le SEP des participants à réaliser une évaluation psychoéducatrice, des analyses de variance (*test t* pour groupes appariés) ont été réalisées. Elles ont permis de comparer les moyennes obtenues au prétest (temps 1) et au post-test (temps 2) pour chacune des trois sous-échelles du questionnaire. Un seuil de signification bilatéral a été retenu ($p \leq .05$). Les analyses des données quantitatives ont été effectuées avec le logiciel *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), version 28. De plus, les tailles d'effet ont été calculées manuellement sur la base de la formule de l'éta-carré et interprétées selon les balises développées par Cohen (1988) : effet de petite taille autour de .01; de taille moyenne autour de .06 et de grande taille autour de .14 et plus.

Volet qualitatif

Participants. Neuf participants ont contribué au groupe de discussion focalisé. Ils sont tous en troisième année du baccalauréat en psychoéducation et inscrits au cours PSE-2002/*Bilan clinique et étude de cas* au cours de la session d'hiver 2020. Ils ont été sollicités parmi les 36 participants qui ont rempli le questionnaire élaboré sur le modèle de l'évaluation psychoéducatrice (volet quantitatif). Les participants sont composés de huit femmes ($n = 8$) et un homme ($n = 1$). L'âge moyen des participants est de 22 ans.

Procédure de recrutement et de collecte de données. Les participants ont reçu un courriel les invitant à un groupe de discussion focalisé. À la suite de la signature du formulaire de consentement, une date a été fixée à leur convenance pour la conduite du groupe de discussion focalisé. La durée de cet échange collectif a été de 1h45 minutes. Des questions ouvertes visant à recueillir l'expérience vécue des participants ont été posées. Celles-ci avaient pour but d'examiner leurs perceptions de la contribution respective des différentes activités d'apprentissage privilégiées par le dispositif pédagogique retenu au développement de leur jugement clinique, ainsi que leur SEP dans le cadre de la réalisation d'une évaluation psychoéducatrice. À cette fin, un guide d'entrevue semi-dirigée a été élaboré en quatre parties. Les trois premières portent sur chacune des phases constitutives du dispositif pédagogique retenu, soit les phases dites de *préparation*, de *discussion clinique* et de *réflexion*, alors que la quatrième partie cible leur appréciation générale

du dispositif pédagogique utilisé. Voici quelques exemples des questions initiant la discussion : Quelle est votre perception de la contribution de la phase dite de *discussion*? Quelle est votre appréciation générale du dispositif pédagogique retenu? D'autres questions de relance visent à approfondir leur perception de l'expérience vécue : Pouvez-vous nous en dire davantage à propos du partage des opinions cliniques en petit groupe? Que pouvez-vous nous dire de plus au sujet de votre SEP face à l'énoncé d'un jugement clinique dans le cadre d'une réalisation d'une évaluation psychoéducative?

Stratégies d'analyse de données. Le verbatim des propos tenus pendant le groupe de discussions focalisé a été transcrit et catégorisé afin d'en dégager les thèmes, d'identifier les convergences et les divergences et de les classer sous forme de catégories en recourant à des subdivisions, fusions, hiérarchisations et regroupements de thèmes (Paillé et Mucchielli, 2021). L'ensemble des données narratives a été traité à l'aide du logiciel *QDA Miner*, version 5.1. La crédibilité des données repose, entre autres éléments, sur différentes stratégies de triangulation (Paillé et Mucchielli, 2008) : de nombreux échanges entre les deux chercheurs et un auxiliaire de recherche ont été effectués lors du processus de codification; le recours à des méthodes quantitative et qualitative, ainsi que des sources documentaires multiples (Fortin et Gagnon, 2022; Pelaccia et al., 2018).

Résultats

La présentation des résultats rend compte de la contribution des volets quantitatif et qualitatif des deux objectifs de cet article.

Volet quantitatif

Les données quantitatives se rapportent spécifiquement à l'augmentation du SEP à réaliser une évaluation psychoéducative entre le temps 1 (T1) et le temps 2 (T2), c'est-à-dire avant et après l'exposition au dispositif pédagogique couplant études de cas et dossiers professionnels numériques (objectif 1). Les résultats en fonction de chacune des trois sous-échelles du questionnaire sont rapportés dans le tableau 1.

Tableau 1

Comparaison des moyennes du SEP des participants avant (T1) et après (T2) l'exposition au dispositif pédagogique

	T1 (n = 36)	T2 (n = 36)	Différence de moyenne	ddl	t	p	η^2
	M (É-T)	M (É-T)					
Sous-échelle 1	41.89 (1.47)	31.58 (13.10)	10.31	35	4.11	.000	.33
Sous-échelle 2	18.81 (3.93)	13.92 (5.42)	4.89	35	5.30	.001	.45
Sous-échelle 3	12.89 (3.12)	8.97 (3.53)	3.92	35	5.71	.001	.48

Note. M = Moyennes. É-T = Écart-Type. ddl = Degré de liberté. t = Test t apparié. p = Seuil de signification. η^2 = Éta-carré

Les résultats obtenus montrent une différence significative entre les temps 1 et 2 relativement aux trois sous-échelles du questionnaire. Ces dernières correspondent aux trois parties du modèle d'évaluation psychoéducative : 1) la situation problématique et les facteurs de risque et de protection; 2) le fonctionnement adaptatif; et 3) le jugement clinique. Ces résultats montrent que le dispositif pédagogique utilisé augmente significativement le SEP des participants à réaliser les trois parties d'une évaluation psychoéducative. Notons en outre que les tailles d'effet sont grandes.

Volet qualitatif

En premier lieu, les perceptions des participants au sujet de l'apport de chacune des activités d'apprentissage privilégiées en vue de l'accroissement de leur SEP sont précisées et illustrées. En second lieu, leurs perceptions font état de leur appréciation générale du dispositif pédagogique retenu considéré dans son ensemble.

Phase de préparation. D'une part, tous les participants (100 %) expriment des perceptions se rapportant au caractère stimulant du recours à des dossiers professionnels numériques. À des fins illustratives :

Quand on allait sur le site et qu'on ouvrait le dossier, on voyait bien le sérieux de ce qui avait à faire. J'avais vraiment l'impression que j'avais un client qui m'était assigné avec un mandat précis. On ne souhaitait pas se tromper. Il fallait retourner dans nos livres [...] Pis aussi, il y avait le mandat à l'audio, moi je l'ai écouté plusieurs fois. C'est comme si on s'adressait à nous personnellement. (Participant 1)

J'ai beaucoup aimé la formule. Les dossiers sont complets et diversifiés. Le visuel est très stimulant. On a l'impression de connaître le client avec sa photo. Le fait qu'il y ait plusieurs rapports de professionnels différents nous oblige à vraiment prendre un temps pour analyser la situation. (Participant 8)

Ce que j'aimais était la place qu'on avait pour prendre nos notes dans nos dossiers, J'avais vraiment l'impression d'être investi. C'était interactif. (Participant 4)

D'autre part, les perceptions de sept des neuf participants (78 %) font valoir que la complexification progressive des trois dossiers professionnels numériques utilisés contribue au maintien de leur motivation à apprendre et à l'accroissement de leur SEP. Voici des propos recueillis qui soutiennent ces affirmations :

D'un cas à l'autre, on se retrouve dans un autre univers, une autre situation problématique avec d'autres enjeux. (Participant 5)

Pour ma part, j'avais hâte d'une fois à l'autre de connaître le client. J'ai vite compris que les situations étaient de plus en plus complexes. Tenir compte des rapports médicaux, des notes d'observations, des rapports de d'autres

professionnels était stimulant, mais en même temps exigeant [...] Oui, pis parfois, il fallait aller chercher de l'info pour bien comprendre les écrits ou tests utilisés dans les rapports. (Participant 6)

Phase de discussion. Les perceptions des participants font ressortir deux éléments qui contribuent principalement à l'augmentation de leur SEP. Le premier élément a été soulevé par huit des neuf participants (89 %). Ils soulignent l'importance des interactions avec leurs pairs. À leur avis, les convergences et les divergences de perceptions au sein du groupe ont eu pour effet de confirmer les participants dans leur positionnement ou d'alimenter des ajustements contributifs aux apprentissages axés sur le développement des compétences professionnelles attendues. Voici quelques-unes des perceptions énoncées :

La première fois, j'étais nerveuse et stressée, j'avais peur de pas être à la hauteur; mais j'ai vite compris qu'on avait tout le monde certaines craintes [...], mais au final c'était stimulant. Les discussions cliniques en petit groupe c'est formateur. On comprend qu'il peut y avoir des angles d'analyse différents. L'important est d'être en mesure de bien appuyer nos affaires, je veux dire nos hypothèses. (Participant 8)

On a appris à utiliser un langage psychoéducatif, professionnel. Ah oui! on devenait meilleur d'une fois à l'autre. En tous les cas, on voyait bien notre évolution. On se sent mieux outillé pour participer à des rencontres lorsqu'on sera en stage. (Participant 3)

Par ailleurs, le deuxième élément contribuant à l'augmentation du SEP a été nommé par sept des neuf participants (78 %). Ils font état du soutien dont l'enseignant fait preuve en étant soucieux de maintenir un climat bienveillant au cours des échanges entre pairs, tout comme la nature des rétroactions qu'il formule. En voici l'illustration :

À toutes les fois, je réalisais qu'il y avait des choses que j'avais parfois pas tenu compte. Le soutien du professeur est tellement plaisant. On se sent valorisé et stimulé. (Participant 4)

C'est l'un qu'à chaque étude de cas, on reste le même groupe, mais avec une enseignante différente pour nous soutenir. Pis sont tous des psychoéducateurs. C'est comme des vraies conférences de cas, mais avec un soutien. On comprenait le pourquoi du pourquoi. (Participant 7)

On ressortait de ces discussions très motivées, car le travail qu'on avait fait était reconnu. Pis nos oublis ou manques de certains éléments d'analyse normalisés et contextualisés en lien avec le fait que l'on est là pour développer nos compétences. (Participant 5)

Phase de réflexion. La majorité des participants (89 %) mentionnent qu'ils réussissent progressivement à être en mesure de reconnaître et d'affirmer que leur SEP s'est accru et consolidé dans l'espace-temps entre le début et le terme du cours. À titre d'exemples, les extraits de verbatims suivants :

J'aimais bien la phase réflexive. Dans le fond cela nous obligeait après chaque cas de faire un bout en lien avec les apprentissages par rapport à notre jugement clinique, à nos forces. En tout cas moi, ça me faisait réfléchir sur l'importance de vraiment bien faire nos analyses. (Participant 2)

Avec mes amis on en discutait aussi souvent après. Tout le monde trouvait qu'on avait cheminé beaucoup. On se sentait plus confiante qu'au début. (Participant 4)

On constatait aussi notre façon de se positionner lors de discussions cliniques, On s'améliorait. Il y en a qui ont osé plus prendre leur place, d'autres de laisser la place à l'autre. D'autres d'utiliser un langage plus clinique. Ça fait réfléchir, on découvre nos forces et les éléments à améliorer. (Participant 9)

Appréciation générale du dispositif utilisé. Tous les participants (100 %) perçoivent l'apport positif du dispositif utilisé. Ils évoquent cet apport positif en se référant à trois catégories de perception. La première renvoie à la prise en compte des savoirs théoriques rattachés à la problématique examinée. Cinq participants (56 %) le font valoir. En voici un exemple :

Ça l'aide tellement, c'est comme si tout d'un coup tout prend sens. Tout ce qu'on a appris depuis le début peut nous servir défois dans un dossier, pis à un moment donné dans un autre. [...] On dirait que tout s'intègre : les cours de développement, d'intervention, de clientèles, d'observation, de lois [...]. (Participant 3)

La deuxième fait état de l'augmentation de la confiance en soi. Six des neuf participants (67 %) en témoignent, dont celui identifié ci-après :

C'est vrai tout ça, mais c'est beaucoup de travail. En même temps, on se voit évoluer. C'est super formateur. En tous les cas, on voit notre confiance augmenter. Par contre, c'est très demandant. J'ai passé des heures et des heures dans mes dossiers. Moi, j'y pensais souvent. Moi aussi. Mais je pense qu'il ne faut rien enlever [...]. (Participant 3)

La troisième catégorie se rapporte à l'importance de la prise en compte des valeurs personnelles dans le contexte des opinions cliniques énoncées. Quatre des neuf participants (44 %) y réfèrent. L'extrait de discours suivant est représentatif de cette catégorie :

On a eu aussi à réfléchir sur nos valeurs et l'influence de celles-ci sur nos analyses. Des fois, ça peut biaiser. C'est spécial de réaliser cela en

fonction de la problématique à analyser et de nos propres histoires de vie.
(Participant 7)

En bref, les données qualitatives (perceptions des participants) au regard de l'apport du dispositif pédagogique retenu ont permis d'identifier différents éléments contributives à l'augmentation du SEP (données quantitatives) dans le cours du processus de réalisation d'une évaluation psychoéducative. Parmi ces éléments, notons entre autres, un environnement numérique stimulant et authentique, des interactions bienveillantes des pairs et de l'enseignant et la complexification progressive des mandats confiés.

Discussion

En premier lieu, la discussion traite des effets du couplage études de cas et dossiers professionnels numériques sur le développement du SEP des participants relativement à la réalisation d'une évaluation psychoéducative (objectif 1). En second lieu, elle considère le vécu expérientiel des participants face à l'apport du dispositif pédagogique utilisé au regard du développement de leur SEP (objectif 2).

Rappelons d'abord que les tailles d'effet sont particulièrement grandes pour chacune des trois sous-échelles représentant les trois parties du modèle d'évaluation psychoéducative statué par l'OPPQ (2014). Un constat qui tend à démontrer que le couplage études de cas et dossiers professionnels numériques favorise significativement le développement du SEP lié au jugement clinique des participants dans le cadre de la réalisation d'un mandat évaluatif. Ce constat se révèle congruent avec les conclusions de divers auteurs à l'effet qu'un dispositif pédagogique favorisant une participation active des étudiants (études de cas) relativement à l'affirmation progressive des compétences attendues en matière d'évaluation psychoéducative contribue favorablement au développement du SEP des étudiants, et éventuellement, à leur insertion socioprofessionnelle (Gauthier, 2015; Laure, 2000). L'importance de ces effets sur le développement des compétences professionnelles ciblées peut être renforcée en fonction de l'authenticité des situations cliniques auxquelles les étudiants sont confrontés (Harvey et al., 2017; Jeffries et Rizzolo, 2006; Leigh, 2008; Pike et O'Donnell, 2010) et du recours à des supports numériques adaptés aux apprentissages ciblés (Albero, 2011; Céci, 2018; Kozinitis et Quevillon-Lacasse, 2018; Lebrun, 2011). Notons enfin que l'ensemble de ces éléments sont contributives au développement d'un SEP et s'avèrent autant de facteurs contribuant à la transférabilité des apprentissages ciblés dans le cadre de la formation initiale axée sur l'insertion socioprofessionnelle (Cox et Simpson, 2016; Devost et Dumay, 2006).

Quant aux perceptions des participants, elles se sont révélées particulièrement concluantes quant à la reconnaissance d'avoir développé leur SEP à énoncer leur jugement clinique dans le cadre de la réalisation d'une évaluation psychoéducative et à souligner l'apport positif du dispositif pédagogique utilisé à cette fin. De l'ensemble des perceptions relatives au vécu expérientiel des participants, quatre facteurs sont identifiés contributives au développement du SEP de l'ensemble des participants. Deux de ces facteurs se rattachent au maintien

d'une motivation soutenue à s'appropriier les apprentissages proposés, à savoir : 1) l'usage de dossiers professionnels numériques plutôt que narratifs dans le contexte des études de cas associées au dispositif pédagogique retenu; et 2) la complexification progressive des problématiques adaptatives à examiner. Les deux autres facteurs sont rattachés au déroulement de la phase de discussion. Le premier de ces facteurs concerne l'importance du partage des opinions cliniques des uns et des autres relativement à leur compréhension de l'étude de cas examinée. La diversification des opinions cliniques exprimées est en effet porteuse de divergences et de convergences qui contribuent au développement du SEP. Le second facteur est lié au caractère rassurant de la présence de l'enseignant, du fait qu'il est soucieux d'assurer une ambiance constructive aux confrontations observées. Ces quatre facteurs concordent avec quatre des cinq caractéristiques énoncées dans le cadre conceptuel relativement à l'usage de dossiers professionnels numériques visant à soutenir une pédagogie active plutôt que traditionnelle, à savoir : un contexte réel d'activités professionnelles (réaliser une évaluation psychoéducative); une diversification du dispositif pédagogique (trois secteurs de pratique, trois clientèles); des problématiques dont la complexité s'accroît (comorbidité) et du fait que des intervenants de plusieurs domaines psychosociaux sont concernés (ex., médecin, travailleur social, psychologue, ergothérapeute). Seule la caractéristique liée à l'alternance entre les sessions de formation à distance et celles effectuées en présence n'a pas été soulevée par les participants.

En référence à l'appréciation générale du couplage études de cas et dossiers professionnels numériques, les perceptions des participants rendent manifestes trois aspects déterminants. Le premier aspect repose sur la prise en compte de leurs savoirs théoriques rattachés à une problématique examinée. Le second aspect a trait à l'augmentation de leur confiance en soi, au sens d'une plus grande conscience d'eux-mêmes (Milner et Wolfer, 2014). Le troisième aspect renvoie à l'importance de considérer leurs valeurs personnelles dans le contexte de leurs opinions cliniques. Les participants estiment que ces trois aspects sont contributives à l'augmentation de leur SEP en relation avec leurs compétences dans le cadre d'un mandat évaluatif.

Dans cet ordre d'idées, les propos des participants concordent avec trois des quatre facteurs de la théorie sociale cognitive de Bandura (1980, 1997) : 1) l'expérience vicariante (convergences et divergences d'opinions cliniques avec leurs pairs); 2) la persuasion verbale (rétroactions formulées); et 3) les états émotionnels et physiologiques vécus reliés au dispositif pédagogique privilégié (ex., appréhensions initiales, satisfactions éprouvées) (Bandura, 2003). L'ensemble de ces facteurs contribue à la mobilisation des compétences des participants face aux défis que comporte l'énoncé d'un jugement clinique dans le cadre de chacune des trois parties de l'évaluation psychoéducative à réaliser. Bien que le facteur le plus influent en regard du développement d'un SEP soit l'*expérience de maîtrise* antérieure (Bandura, 2003), aucun des participants n'a évoqué les réussites ou les échecs qu'il aurait pu vivre avant son exposition au dispositif pédagogique retenu.

En somme, les conditions privilégiées dans cette étude laissent entrevoir la possibilité d'exercer une influence positive sur le développement d'un SEP à énoncer

un jugement clinique inhérent à la réalisation d'une évaluation psychoéducative, et ce, dès le 1^{er} cycle de la formation initiale. Cette perspective est prometteuse compte tenu du fait que l'évaluation psychoéducative représente un champ d'activités professionnelles qui engage l'imputabilité du psychoéducateur dès son insertion socioprofessionnelle.

Conclusion

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude tendent à démontrer que le recours à un dispositif pédagogique couplant études de cas et dossiers professionnels numériques contribue significativement à favoriser le développement du SEP des participants à poser un jugement clinique lors d'une évaluation psychoéducative, et ce, dès le 1^{er} cycle de la formation initiale. Les effets perçus des apprentissages réalisés dans l'ensemble des activités constitutives du dispositif pédagogique utilisé sont exprimés par la reconnaissance et l'affirmation du SEP éprouvé par les participants. Leur SEP prend appui sur l'arrimage des connaissances apprises, des habiletés démontrées et des attitudes manifestées au cours de l'expérimentation répétée de chacune des phases de *préparation*, de *discussion* et de *réflexion* liées aux trois problématiques examinées.

Une première limite a trait aux biais rattachés au fait que l'ensemble des participants soit volontaire; ils pourraient être davantage disposés à reconnaître l'influence positive du dispositif pédagogique utilisé. Une deuxième limite a pour effet d'interpréter avec certaines réserves les résultats quantitatifs obtenus du fait de la petitesse de l'échantillon et de l'absence de groupe témoin pour établir de façon quasi expérimentale les effets du dispositif pédagogique utilisé. Une troisième limite a trait au fait que les résultats qualitatifs reposent sur un seul groupe de discussion focalisé. Une quatrième limite pourrait relever de la spécificité des problématiques traitées par l'entremise des dossiers professionnels numériques. Nous ne pouvons préciser leur incidence sur les résultats obtenus.

Une première voie de recherche pourrait viser à explorer dans quelle mesure le SEP éprouvé par les étudiants dans le cadre du cours les initiant à l'évaluation psychoéducative (2^e année du baccalauréat) se maintient dans le contexte de leur stage dans un milieu d'intervention (3^e année du baccalauréat). Une deuxième voie de recherche pourrait porter sur la transférabilité du SEP liée à l'énoncé d'un jugement clinique lors de la réalisation d'une évaluation psychoéducative dans le cours d'une insertion socioprofessionnelle.

En somme, compte tenu du besoin reconnu par les jeunes professionnels de développer davantage les compétences liées à la réalisation des mandats évaluatifs (Daigle et al., 2021; Daigle et Manningham, 2019; Tourigny, 2016), il importe que les unités de formation universitaire accordent une attention concertée au contenu et aux modalités pédagogiques à privilégier. Les données recueillies par le biais de cette étude incitent à considérer l'apport déterminant d'un dispositif pédagogique sur le développement du SEP des étudiants et, par voie de conséquence, sur leur éventuelle insertion socioprofessionnelle.

Références

- Adams-Becher, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C. et Ananthanarayanan, V. (2017). NMC Horizon Report: 2017 higher education edition. The New Media Consortium. <https://www.learnlib.org/p/182005>.
- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8, (1,2), 11-21.
- Alfaro-LeFevre, R. (2019). *Critical thinking, clinical reasoning, and clinical judgment: A practical approach* (7th ed.). Saunders/Elsevier.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Pierre Mardaga, Éditeur.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle* (1^{ère} éd., Trad. J. Lecompte). DeBoeck.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd., Trad. J. Lecomte). Édition de Boeck Université.
- Barbier, J. M. et Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences?* Harmattan.
- Boutin, G. (2007). De la réforme de l'éducation au « renouveau pédagogique » un parcours chaotique et inquiétant. *Argument. Politique, société et histoire*, 9(1), 49-61.
- Céci, J-F. (2018). Les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire? Certainement! *Distances et médiations des savoirs*. En ligne : <http://journals.openedition.org/dms/2356>
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Côté, S. et St-Cyr Tribble, D. (2012). Le raisonnement clinique des infirmières, analyses de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 111(4), 13. <https://doi.org/10.3917/rsi.111.0013>
- Coulbaly, M. et Karsenti, R. (2013). Étude du sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire au Niger à l'égard de l'ordinateur. *Journal of Education*, 48(2), 383-401.
- Cox, J. et Simpson, M. D. (2016). Exploring the link between self-efficacy, workplace learning and clinical practice. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(3), 215-225.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5^e éd.). Sage publications.
- Cummings, E.M., Davies, P.T. et Campbell, S.B. (2002). *Developmental and family: Process theory, research and clinical implication*. Guilford Press.
- 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.
- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018b). Spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 135-156.
- Daigle, S. et Manningham, S. (2019). La pratique de l'évaluation psychoéducative. *La pratique en mouvement*, 17, 31-32.
- Daigle, S. et Renou, M. (2018). *Le psychoéducateur et le vécu partagé. Évolution, actualité, avenir*. Béliveau, éditeur.
- Daigle, S., Renou, M. et Bolduc, S. (2021). De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 183-203.

- Davis, C. et Wilcock, E. (2003). *Teaching materials using case studies*. Repéré à https://www.academia.edu/33023304/Teaching_Materials_Using_Case_Studies
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd). Sage Publications.
- Devos, C. et Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, 12(3), 9-46. <https://doi.org/doi:10.3917/savo.012.0009>
- Douville, L. et Bergeron, G (2020). L'évaluation psychoéducative. Dans C. Maïano, V. Lafantaisie, A. Aimé et S. Coutu (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p.143-165). Presses de l'Université du Québec.
- Dybowski, C., Sehner, S. et Harendza, S. (2017). Influence of motivation, self-efficacy and situational factors on the teaching quality of clinical educators. *BMC Medical Education*, 1-8.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gauthier, P-A. (2015). *La pensée critique et son développement lors de la formation : défis observés en sciences infirmières*. Actes de la 21^e journée : Sciences et Savoirs aux frontières de la connaissance (p.81-88). ACFAS, Sudbury : Ontario.
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative*. Fleurus.
- Gendreau, G. et collaborateurs. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Sciences et culture.
- 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.
- Graham, P.T. et Kline, P.C. (1980). The case method: A basic teaching approach. *Theory into Practice*, 19,112-116.
- Graham, S. et Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. Dans D.C. Berliner et R.C. Calfee (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (p.63-84). Library Reference USA.
- Guilbert, L. et Ouellet, L. (1997). *Études de cas et apprentissage par problèmes*. Presses de l'Université du Québec.
- Harvey, L., Héon, M., Pepin, J. et Boyer, L. (2017). La classe inversée : impact sur le sentiment d'efficacité personnelle et l'utilisation des résultats probants chez des étudiantes en sciences infirmières. *Quality Advancement in Nursing Education - Avancées en formation infirmière*, 4(1), 1-20.
- Hovington, S. et Dufour, S. (2021). Pratiques et enjeux des stages en psychoéducation dans les universités québécoises. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 223-244.
- Inchauspé, P. (2010). Le renouveau pédagogique au secondaire : regarder derrière pour mieux comprendre présent et futur. *Pédagogie Collégiale*, 24(1), 11-17.
- Jeffries, P.R. et Rizzolo, M.A. (2006). Summary report: Designing and implementing models for the innovative use of simulation to teach nursing care of ill adults and children: A national, multi-site, multi-method study. *National League for Nursing*, New York. Available from: <https://www.nln.org/docs/default-source/uploadedfiles/professional-development-programs/read-the-nln-laerdal-project-summary-report-pdf>
- Kozanitis, A. et Quevillon-Lacasse, C. (2018). Étude exploratoire de l'utilisation des TICE en soutien aux pédagogies actives en contexte d'enseignement universitaire. *Médiations & Médialisations*, 1(1). 50-71.
- Lalancette, R. (2014). L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures : recension critique. Québec. Livre en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/letude-de-cas-en-tant-que-strategie-pedagogique-aux-etudes-superieures-recension-critique>

- Laure, F. (2000). *Le guide des techniques d'animation*. Dunod.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiant.e.s et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (Sticef)*, (18). En ligne, <http://sticef.univ-lemans.fr>
- Lebrun, M. (2016). La classe inversée au confluent de différentes tendances dans un contexte mouvant. Dans A. Dumont et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée* (p.95-114). De Boeck.
- Lebrun, M., Smidts, D., Bricoult, G. et De Ketele, J.-M. (2011). *Comment construire un dispositif de formation?* De Boeck.
- Leigh, G.T. (2008). High-fidelity patient simulation and nursing students' self-efficacy: A review of the literature. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5(1). 1-17.
- Lynn Jr., L. E. (1999). *Teaching & learning with cases: A guidebook*. Seven Bridges Press.
- Manningham, S. (2019). *Exercice du jugement clinique et processus d'évaluation psychoéducative. Analyse et application auprès des cas complexes*. Les Éditions JFD inc.
- Miller, R. L., Amsel, E., Kowalewski, B. M., Beins, B. C., Keith, K. D. et Peden, B. F. (2011). *Promoting student engagement (Vol 1): Programs, techniques and opportunities*. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology Web site: <https://teachpsych.org/ebooks/pse2011/vol1/index.php>
- Milner, M. et Wolfer, T. (2014). The use of decision cases to foster critical thinking in social work students. *Journal of Teaching in Social Work*, 34(3), 269–284.
- Mucchielli, R. (1984). *La méthode des cas* (6^e éd.). ESF.
- Mucchielli, R. (2008). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* (11^e éd.). ESF.
- Office des professions du Québec (OPQ) (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. Repéré à https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Guides/2020-21_020_Guide-explicatif-sante-rh-28-04-2021.pdf
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation : Lignes directrices*. Montréal.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice et psychoéducateur du Québec*. Montréal.
- Ostiguy, J. (2012, juin). *L'étude de cas pour développer le jugement*. Communication présentée au 32^e colloque de l'AQPC. Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Pelaccia, T., Demeester, A. Maisonneuve, H. et Poteaux, N. (2018). Superviser un travail de recherche reposant sur une méthode qualitative. Dans T. Pelaccia (dir.), *Comment mieux superviser les étudiants en science de la santé dans leur stage et dans leurs activités de recherche* (p.287-328)? Armand Colin.
- Piccoli, G., Ahmad, R. et Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments : a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426.

- Pike, T. et O'Donnell, V. (2010). The impact of clinical simulation on learner self-efficacy in pre-registration nursing education. *Nurse Education Today*, 30(5), 405-410.
- Power, F.C., Higgins, A. et Kohlberg, L. (1989). *Kohlberg's approach of moral education*. Harvard University Press.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : École Polytechnique de Montréal. Montréal.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Un défi à relever*. Presses Internationales Polytechnique.
- Psiuk, T. (2010). Du raisonnement clinique à la pratique infirmière. *Soins, février* (12), 1-20.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation. Une conception. Une méthode*. Sciences et Culture Inc.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs*. Béliveau éditeur.
- Romano, G. (1996). Environnement pédagogique et apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 10(1), 27-31.
- Schwartz, M. (2002). Teaching Methods for Case Studies. Repéré à <https://ewritingtutors.files.wordpress.com/2016/05/casemethodbestpractices-article-1.pdf>
- Sonntag, M. (2007). Les formations d'ingénieurs. Des formations professionnelles et professionnalisantes. Orientations, contenus, contexte. *Recherche et formation*, 55, 11-26.
- Stockless, A. (2018). Le numérique en éducation : Apprendre en ouvrant les murs de la classe. *Médiations & Médiatisations*, 1(1), 3-5.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Les Éditions Logiques.
- Tourigny, M., Trudel, D., Bergeron, M., Joly, J., Verville, R. et Lemieux, S. (2016). Besoins de formation continue des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec et besoins spécifiques des diplômés récents. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 245-269.
- Tremblay, M (2001). *L'adaptation humaine : un processus biopsychosocial à découvrir* (2^e éd.). Saint-Martin.
- Trudel, D, (2014). Le projet de Loi 21 : changements et défis pour l'évaluation, *La pratique en mouvement*, 8, 6-8.
- Van Stappen, Y. (1989). *L'enseignement par la méthode des cas*. Cégep de Joliette de Lanaudière.
- Van Stappen, Y. (1990). *Cas pour techniques de gestion de bureau : guide d'élaboration et applications*. CEGEP de Joliette de Lanaudière.
- Wassermann, S. (1994). *Introduction to case method teaching: A guide to the Galaxy*. Teachers College.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-11.