

# Le Processus d'identification du défi adaptatif (PIDA) dans l'évaluation psychoéducative

## The Adaptive Challenge Identification Procedure (ACIP) in psychoeducational assessment

Daniel Paquette et Joëlle Atlan

Volume 41, numéro 2, 2012

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1061803ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1061803ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Paquette, D. & 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>

Résumé de l'article

Cet article a pour but de présenter le processus d'identification du défi adaptatif (PIDA), une procédure d'observation essentielle en évaluation psychoéducative. Il s'agit de circonscrire le défi adaptatif d'une personne dans un contexte précis : à quoi doit-elle faire face, que doit-elle apprendre pour répondre à ses besoins compte tenu des conditions ambiantes. C'est précisément sur cette démarche que reposera le plan d'intervention. Elle se déroule en six étapes : 1- choisir une centration d'observation; 2- décrire la séquence comportementale; 3- demeurer conscient de ses propres émotions ou jugements personnels suscités par les comportements du sujet observé; 4- formuler des hypothèses sur le comportement de celui-ci en lien avec ses propres besoins; 5- analyser la séquence comportementale afin de soutenir l'hypothèse la plus plausible en tenant compte du contexte immédiat, des interprétations du sujet lui-même et des éléments connus du contexte global incluant son histoire de vie; 6- formuler le défi adaptatif. Lorsque le sujet ciblé est un psychoéducateur, le PIDA précise ce qui doit être amélioré pour parfaire l'intervention en fonction des stratégies mises en place.

## Mesure et évaluation

# Le Processus d'identification du défi adaptatif (PIDA) dans l'évaluation psychoéducative

## *The Adaptive Challenge Identification Procedure (ACIP) in psychoeducational assessment*

**D. Paquette<sup>1</sup>**  
**J. Atlan<sup>1</sup>**

1. École de psychoéducation,  
Université de Montréal

### Résumé

*Cet article a pour but de présenter le processus d'identification du défi adaptatif (PIDA), une procédure d'observation essentielle en évaluation psychoéducative. Il s'agit de circonscrire le défi adaptatif d'une personne dans un contexte précis : à quoi doit-elle faire face, que doit-elle apprendre pour répondre à ses besoins compte tenu des conditions ambiantes. C'est précisément sur cette démarche que reposera le plan d'intervention. Elle se déroule en six étapes : 1- choisir une centration d'observation; 2- décrire la séquence comportementale; 3- demeurer conscient de ses propres émotions ou jugements personnels suscités par les comportements du sujet observé; 4- formuler des hypothèses sur le comportement de celui-ci en lien avec ses propres besoins; 5- analyser la séquence comportementale afin de soutenir l'hypothèse la plus plausible en tenant compte du contexte immédiat, des interprétations du sujet lui-même et des éléments connus du contexte global incluant son histoire de vie; 6- formuler le défi adaptatif. Lorsque le sujet ciblé est un psychoéducateur, le PIDA précise ce qui doit être amélioré pour parfaire l'intervention en fonction des stratégies mises en place.*

**Mots-clés : méthode, observation, adaptation, psycho-éducation**

### Abstract

*The purpose of this article is to present the Adaptive Challenge Identification Procedure (ACIP), an observational procedure that is an essential part of psychoeducational assessment. It consists of determining the adaptive challenge facing an individual in a specific context: what the person must cope with, what the subject must learn to meet his needs given the prevailing circumstances. The intervention plan is based specifically on this procedure, which consists of a six-step process: 1: selection of an observational focus; 2- description of the behavior*

### Correspondance :

Daniel Paquette,  
École de psychoéducation  
Université de Montréal  
C.P. 6128, succursale Centre-ville  
Montréal, QC, H3C 3J7  
Téléphone : (514) 343-6111,  
poste 2514  
daniel.paquette@umontreal.ca

*sequence; 3- ongoing awareness of the observer's own emotions or personal judgments elicited by the behaviors of the observed subject; 4- formulation of hypotheses regarding subject's behavior in relation to subject's own needs; 5- analysis of the behavior sequence to provide support for the most plausible hypothesis, taking into account the immediate context, the subject's own interpretations, and known aspects of the global context including subject's life story; 6- formulation of the adaptive challenge. When the subject is a psychoeducator, the ACIP specifies what must be improved to perfect intervention based on implemented strategies.*

**Key words:** method, observation, adaptation, psychoeducation

Le choix d'une intervention auprès d'une personne en difficulté d'adaptation s'appuie sur l'évaluation préalable de ses difficultés. En psychoéducation, celle-ci comporte deux types complémentaires : l'évaluation normative et l'évaluation fonctionnelle (OCCOPPQ, 2008). À l'aide d'épreuves standardisées, l'évaluation normative permet de situer les acquis et les déficits d'un sujet par rapport à ceux d'un groupe du même âge, du même sexe et de la même communauté culturelle (OCCOPPQ, 2008). L'évaluation fonctionnelle identifie la ou les fonctions des comportements inadéquats et les facteurs de l'environnement susceptibles de les influencer. L'observation systématique des comportements de la personne inadaptée dans différents contextes de sa vie quotidienne révèle les défis adaptatifs à relever. L'observation est donc le point de départ de l'évaluation clinique d'un sujet, de la planification et de l'évaluation des activités psychoéducatives à lui proposer. Pourtant la méthode d'observation en psychoéducation ne s'est pas développée et n'a pas fait l'objet de publications depuis le milieu des années soixante-dix (OCCOPPQ, 2008; Renou, 2005).

Le présent article vise à combler ce vide. Le PIDA a pour objectif de rendre compte du fonctionnement adaptatif d'un sujet dans la ligne du modèle d'évaluation psychoéducative proposé par l'ordre professionnel (voir figure 3, p. 25: OCCOPPQ, 2008). Cette exploration permet de repérer les failles adaptatives du sujet et les stressseurs auxquels il est exposé. Appliquée dans le contexte de situations variées, cette procédure met en relief les problèmes adaptatifs de la personne. Chaque situation est observée sous quatre angles (Renou, 2005): l'action, la cible de l'action, son contexte et sa situation temporelle. Comme le dit Renou (2005), avant de considérer directement une problématique générale (par exemple le non-respect de l'autorité), il importe d'examiner d'abord les comportements spécifiques qui la manifestent, les contextes qui la favorisent et, le cas échéant, les cibles impliquées (par exemple les figures d'autorité). Il s'agit de connaître l'agir avant d'établir un profil général.

Sur le plan théorique, bien que ce ne soit pas explicite chez les auteurs, la notion d'adaptation en psychoéducation renvoie à la biologie évolutionniste : un animal ou une plante est dit adapté à son environnement que lorsqu'il y a un équilibre entre l'organisme vivant et son milieu (Smith, 1962). Quand l'environnement subit de trop fortes modifications, l'équilibre parfois millénaire se rompt et les ressources nécessaires à la survie de l'organisme vivant viennent à manquer. En référence à Piaget, Renou (2005) appelle *déséquilibre dynamique* cette perpétuelle recherche d'un équilibre avec son environnement, lequel est toujours à poursuivre en raison

de perpétuels changements dans le milieu ambiant. Dans le paradigme de la psychoéducation, s'adapter consiste à chercher -- consciemment ou non -- un équilibre entre ce qu'on perçoit comme nécessaire à l'existence et les conditions du monde extérieur (Gendreau, Métayer, & Lebon, 1990); inversement, l'inadaptation survient quand cet équilibre se trouve rompu (Renou, 2005). Les notions d'écosystème, d'homéostasie et d'analyse coûts-bénéfices en termes d'énergie relèvent également de la biologie. L'homéostasie est la capacité d'un organisme vivant à conserver son équilibre de fonctionnement en dépit des contraintes qui lui sont extérieures (Bernard, 1865), et ce à toutes les échelles (cellulaire, tissulaire, organique, individuelle, sociale, etc. : voir Ashby, 1958) afin de combler les besoins de base reliés à sa survie.

Renou (2005) appelle *défi psychoéducatif* l'écart entre une conduite acquise par la personne en difficulté d'adaptation et celle qu'on lui propose pour rétablir l'équilibre rompu, ce qui fait appel à une assistance spécifique. Cela constitue toutefois le point de vue du professionnel. Ici nous appliquons le concept de *défi adaptatif* au vécu de la personne, aux actions ou aux compétences qu'elle doit acquérir ou déployer pour répondre à ses propres besoins tout en trouvant un équilibre avec son environnement dans une situation spécifique.

Les humains dépendent du groupe pour leur survie. Or, on observe une forte corrélation positive entre le volume relatif du néocortex (par rapport au volume total du cerveau) et la taille du groupe chez les espèces de primates (Dunbar, 1993). Que le néocortex humain soit le plus volumineux laisse supposer qu'il a remarquablement évolué pour s'adapter aux complexités des relations sociales de notre espèce. Cela signifie peut-être aussi que notre adaptation à l'environnement social détermine davantage notre survie que notre adaptation à l'environnement physique, celui-ci dépendant de celui-là. Dans un tel contexte, un équilibre doit être maintenu entre les besoins de chacun et ceux de la communauté ou entre les réponses égocentrées et l'ouverture aux autres. Selon les époques et les cultures (qui ont évolué dans des environnements différents), cet équilibre peut favoriser des objectifs davantage collectivistes ou davantage individualistes, ce qui joue sur le type d'équilibre poursuivi. Quoi qu'il en soit, la quête des ressources (physiques, affectives, sociales, informationnelles, etc. : voir Charlesworth, 1988) génère inmanquablement des conflits, d'où l'importance de favoriser le développement d'habiletés de coopération, de partage, et de résolution des conflits si l'on veut maintenir un certain niveau d'harmonie. C'est sans doute la raison pour laquelle on considère que la personne adaptée est aussi celle qui est capable d'établir des rapports relativement harmonieux avec le monde qui l'entoure (voir Renou, 2005).

En 1968, Bernard Tessier parlait d'observation de premier niveau lorsqu'elle visait à « comprendre ou à saisir, non pas les transformations profondes chez le sujet, mais tout simplement son adaptation journalière aux différents événements qu'il rencontre » (p. 30). Afin d'établir la structure fonctionnelle d'un fait d'observation, Tessier (1968) avait proposé une méthode qui consistait à identifier le « champ relationnel » (l'ensemble des relations entre l'observé et les éléments personnels, situationnels et temporels pouvant avoir joué un rôle causal dans la réaction observée), la « réalité-défi » (l'élément de réalité extérieure qui déclenche immédiatement la réaction), la « réaction » (ce que fait et dit la personne ciblée),

« l'action de l'éducateur » (ce que l'adulte fait à la suite de la réaction observée), le « résultat immédiat » (ce que l'observé fait à la suite de l'action de l'éducateur) et le « résultat à longue échéance » (les modifications de la réaction de l'observé) (voir aussi Devroede & Soulières, 1976). En 1973, dans un document inédit, Michèle Devroede avait donné le nom de TOCA à cette méthode, c'est-à-dire la Technique d'observation des comportements d'adaptation, qui a été délaissée par les professionnels au fil des années. D'abord, tenter de comprendre la séquence comportementale observée à partir de l'histoire personnelle du sujet n'allait pas de soi étant donné les méandres complexes de sa vie familiale passée. Ensuite, faute de perspective clinique à l'horizon, la rédaction du fait d'observation se trouvait contraignante et paraissait inutile.

Le PIDA s'inspire de la TOCA et de l'évaluation fonctionnelle (modèle behavioral ABC : Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006; O'Neill et al., 1997). La séquence comportementale des événements entre le sujet observé et son environnement dans une situation précise est notée dans une grille divisée en trois colonnes (le comportement précédent des tiers; le comportement du sujet ciblé; le comportement des tiers *a posteriori*). Comme c'est ce qui se passe dans *l'ici et maintenant* qui importe, les informations contenues dans le dossier comptent moins pour analyser le problème, ce qui permet de procéder même en l'absence totale d'information sur l'histoire de vie du sujet. La séquence des événements entre le sujet et son environnement est analysée en regard de ses besoins potentiels (le sujet pourrait même valider l'analyse) et des attentes extérieures. Puisque l'appellation « techniques d'observation » renvoie aux moyens permettant de valider des données (les types de mesures, l'accord inter-juge, l'échantillonnage des sujets, des comportements et des moments d'observation, etc.), nous l'avons remplacée par « procédure d'identification du défi adaptatif ». Elle soutient l'éducateur quand celui-ci doit circonscrire un défi adaptatif, c'est-à-dire l'apprentissage nécessaire en regard des besoins du sujet compte tenu des conditions du milieu dans lequel il agit et des attentes sociales inhérentes. Le travail du psychoéducateur consiste à soutenir chez la personne en difficulté cette quête d'un équilibre entre ses propres besoins et ce qui est socialement appropriée (Renou, 2005). Le professionnel doit donc tout d'abord circonscrire le besoin probable du sujet et les conditions/attentes du milieu. Lorsque le sujet relève son défi adaptatif de façon appropriée, l'équilibre est retrouvé entre son besoin et les attentes du milieu social ou physique. Grâce à l'intervention du psychoéducateur, le sujet aura déployé des forces ou des compétences déjà existantes ou en émergence pour adopter des comportements adéquats. Quand le professionnel aura appliqué le PIDA à l'occasion de diverses situations concrètes, il pourra consulter le dossier du sujet afin de mieux cerner sa problématique.

## Six étapes

Le PIDA se déroule en six étapes. La première consiste à choisir la centration d'observation, c'est-à-dire un comportement particulier à observer à tel moment et dans tel contexte (voir Berthiaume, 2004). Identifier la sphère de développement dans laquelle se situe le comportement inadéquat du sujet peut aider à choisir la centration: est-elle relationnelle, cognitive, affective, sexuelle, productive (tâche manuelle, scolaire, au travail, etc.). À la suite d'une période

d'observation libre et globale, le psychoéducateur établit une variété de situations sources de déséquilibres adaptatifs qui laissent le sujet incapable de conduites socialement acceptables. Le psychoéducateur pourra alors cibler le moment et le contexte les plus propices pour observer systématiquement le comportement inadéquat, par exemples une activité de groupe, une période de jeu libre, un repas, une intervention professionnelle, etc. La centration d'observation permet de mieux circonscrire l'investigation en regard du problème manifesté.

La deuxième étape consiste à décrire les comportements verbaux et non verbaux du sujet observé sans les interpréter, ainsi que décrire le contexte immédiat dans lequel ils ont lieu, soit : a) les comportements verbaux et non verbaux de l'entourage qui précèdent ceux du sujet ciblé (déclencheurs potentiels); b) les comportements verbaux et non verbaux de l'entourage qui succèdent ceux du sujet ciblé (conséquences probables); et c) les circonstances (lieu, moment, personnes présentes, contexte particulier, etc.). Autant d'informations qui mettent en évidence des éléments déclencheurs des comportements inadéquats, ou favorables à leur persistance.

La troisième étape consiste à identifier les propres réactions comportementales de l'observateur (mouvements, position du corps, expressions faciales, etc.), ses réactions physiques (palpitations, mal de tête, chaleurs, picotements, etc.) et ses réactions émotionnelles (peur, colère, tristesse, sentiment d'impuissance, etc.). Ce retour sur soi en tant que témoin ou cible du comportement problématique permet au psychoéducateur de contrer éventuellement la projection de ses propres besoins ou de ses propres émotions sur le sujet. Toutefois, les émotions de l'observateur peuvent le mettre sur une piste d'hypothèses pour expliquer l'émergence du comportement inapproprié. Bien se connaître et être à l'écoute de ses émotions sont les conditions de base de l'observation et de l'interprétation efficaces.

La quatrième étape est l'amorce de l'analyse de la séquence comportementale, qui consiste à formuler d'abord plusieurs hypothèses sur les besoins personnels potentiels que manifesterait le comportement observé. Ces besoins peuvent être identifiés à partir de différentes approches conceptuelles relatives à l'un ou l'autre domaine du développement : moral, moteur, cognitif, social, affectif, etc. Portelance (2004) propose sept besoins psychiques : amour, sécurité, écoute, reconnaissance, affirmation, liberté et créativité, lesquels peuvent être utiles pour cette amorce de l'analyse.

La cinquième étape consiste à produire une analyse formelle de la séquence comportementale : à discuter des hypothèses sur les besoins sous-jacents du sujet; à traiter le matériel objectif et descriptif des réactions du sujet dans la centration d'observation choisie afin de déterminer l'hypothèse la plus plausible compte tenu du contexte immédiat (étape 2); à considérer les interprétations du sujet lui-même. Une fois quelques situations observées où tel défi se trouve impliqué, le psychoéducateur peut identifier les différents patrons, les modalités de comportements adaptatifs élaborées par le sujet au cours de son développement mais qui, dans un contexte différent, entraînent plutôt un déséquilibre. Cette démarche informe les psychoéducateurs sur les forces et les vulnérabilités du sujet.

Il peut aussi être utile de consulter l'histoire sociale du sujet, surtout les éléments de son histoire de vie relatifs à ce qui fait l'objet des observations en cours.

Enfin, la sixième et dernière étape consiste à formuler le défi adaptatif, c'est-à-dire les compétences que le sujet ciblé devrait développer pour respecter à la fois ses besoins et les exigences de la réalité extérieure.

Enseigné depuis plusieurs années à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal, le PIDA constitue un outil indispensable au travail rigoureux d'un psychoéducateur et ce, dans différentes situations. L'annexe A illustre une application du PIDA par un psychoéducateur qui observe les interactions entre un jeune enfant et les autres qui l'entourent dans un contexte propice aux conflits. Cet exemple met en relief les événements au cours desquels s'exprime le comportement antisocial de l'enfant ciblé dont on ne connaît pas l'histoire de vie en raison de son jeune âge : il ne saurait formuler les motifs de son comportement. L'annexe B est un exemple d'observation participante conjuguée à une intervention auprès d'une adolescente. Dans ce contexte particulier, l'ordre des étapes est modifié puisque la psychoéducatrice doit analyser au fur et à mesure chacune des réactions du sujet afin de réajuster ses interventions.

Quand le sujet ciblé est un intervenant, le PIDA permet de cerner ce qu'il doit améliorer pour intervenir de manière plus conforme aux stratégies prévues dans le plan d'intervention. Le PIDA peut être utilisé dans un contexte d'observation à distance (voir l'exemple de l'annexe A) ou dans le cadre d'une observation dite participante, c'est-à-dire au cours d'une activité où l'observé et l'observateur sont en interaction (voir l'exemple de l'annexe B). L'observation de divers comportements dans différents contextes permet de tracer un tableau plus global des réponses adaptatives, des forces et des vulnérabilités du sujet ciblé. Le psychoéducateur pourra finalement élaborer le plan d'intervention dont l'évaluation permettra finalement de déterminer l'efficacité. Dans le cas où le plan d'intervention (bien implanté) ne permet pas de modifier le comportement du sujet, on doit revoir les hypothèses de départ en regard des besoins du sujet.

## Conclusion

L'observation est une composante essentielle du travail quotidien d'un psychoéducateur. Cette tâche demande beaucoup d'attention. Il s'agit de décrire les comportements du sujet le plus objectivement possible, c'est-à-dire sans inférence ou jugement de valeur de la part de l'observateur. Pour y parvenir, l'observateur doit bien se connaître et demeurer conscient de ce que le sujet observé provoque chez lui tout en se laissant imprégner de l'atmosphère générale, une donnée qui peut lui être utile dans le choix de l'hypothèse la plus plausible au cours de son évaluation clinique. Cette tâche est d'autant plus difficile dans le contexte du vécu partagé où l'observateur s'intègre à l'activité du sujet observé (observation participante).

Le PIDA permet d'observer les problèmes de comportement dans leur contexte naturel afin de faciliter l'identification des défis adaptatifs à relever par le sujet pour combler ses besoins tout en tenant compte de son environnement. La limite principale ou le danger réel de cette procédure serait de considérer d'emblée

les événements antérieurs et postérieurs comme les causes et les conséquences du comportement inadéquat. De nombreuses observations sont nécessaires pour valider une hypothèse causale d'un comportement avant de mettre en place quelque plan d'intervention.

Remerciements : Nous sommes infiniment reconnaissants à Pierre Keable et aux lecteurs arbitres anonymes pour leurs commentaires pertinents.

Au Québec, la pertinence de la psychoéducation n'est plus à démontrer. La discipline a maintenant la maturité suffisante pour faire face aux nouveaux défis qu'elle doit relever, dans cette ère actuelle de mondialisation, si elle veut continuer à participer à la mission qu'elle s'est donnée il y a maintenant plus de cinquante ans au Québec et qu'elle doit maintenant étendre dans d'autres contextes au plan international.

## Références

- Ashby, W.R. (1958). *Cybernetics. Recent progress in psychiatry*, III, 94-117.
- Bernard, C. (1865/1966). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris, France : Éditions Garnier-Flammarion.
- Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Charlesworth, W.R. (1988). Resources and resource acquisition during ontogeny. Dans K.B. MacDonald (dir.), *Sociobiological perspective on human development* (p. 24-77), New York, NY: Springer-Verlas.
- Devroede, M., & Soulières, A. (1976). *L'observation directe à dimension humaine : art et science*. École de Psychoéducation, Université de Montréal.
- Dunbar, R. (1993). Coevolution of neocortex size, group size and language in human. *Behavioral and Brain Sciences*, 16 (4), 681-735.
- Gendreau, G., Métayer, D., & Lebon, A. (1990). *L'action psychoéducative : Pour qui? Pour quoi?* Paris, France : Éditions Fleurus.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- OCCOPPQ (2008). *Guide d'évaluation psychoéducative*. Montréal : OCCOPPQ, 48 pages.
- O'Neill, R.E., Horner, R.H., Albin, R.W., Sprague, J.R., Storey, K., & Newton, J.S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behaviour: a practical handbook*. Second Edition. Pacific Grove, CA: Books/Cole.
- Portelance, C. (2004). *Relation d'aide et amour de soi*. Montréal, QC : Les Éditions du Cram.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal, QC : Éditions Sciences et cultures.
- Smith, J.M. (1962). *La théorie de l'évolution*. Paris, France : Petite Bibliothèque Payot.
- Tessier, B. (1968). L'observation participante. *Revue Canadienne d'Éducation Spécialisée*, 4, 27-99.



## Annexe A

## Exemple d'un PIDA lorsque l'observateur est en retrait

**Sphère de développement** : sociale.

**Centration** : le comportement antisocial du sujet ciblé au cours d'un jeu libre après la sieste de l'après-midi à la garderie.

**Circonstances immédiates (où, quand, qui, etc.)** : Six enfants âgés entre 2 et 3 ans sont dans leur salle de jeu habituelle en présence de nombreux jouets et de leur éducatrice.

**Séquence comportementale** :

Comportements des autres qui précèdent	Comportements du sujet ciblé (Étienne)	Comportements des autres qui succèdent
	Étienne (É) approche Jade et lui enlève un jouet des mains, avec une expression faciale neutre	Jade le regarde fixement en tendant la main droite paume vers le haut et se met à geindre
Jade le regarde fixement en tendant la main droite paume vers le haut et se met à geindre	É s'éloigne avec le jouet, puis le manipule passivement	Jade commence à jouer avec un autre jouet
Jade commence à jouer avec un autre jouet	É délaisse le jouet, approche Jade et lui enlève son nouveau jouet malgré la résistance de Jade	Jade crie « non! » en portant un coup dans le vide avec son bras droit
Jade crie « non! » en portant un coup dans le vide avec son bras droit	É va s'asseoir un peu plus loin avec le jouet sur ses genoux	Luc, avec une expression faciale de colère, approche É, lui donne une tape sur la tête, lui enlève le jouet et le donne à Jade
Luc, avec une expression faciale de colère, approche É, lui donne une tape sur la tête, lui enlève le jouet et le donne à Jade	É pleure, se lève et approche l'éducatrice en hurlant	L'éducatrice le console et demande à Luc de s'excuser de l'avoir frappé
N.B. Lorsque la séquence est longue, le comportement inscrit dans la troisième colonne (qui succède) est réinscrit dans la première car il précède le comportement suivant du sujet ciblé.		

### Réactions émotionnelles de l'observateur :

J'ai ressenti de la colère face à l'injustice lorsque Jade s'est fait enlever un jouet à deux reprises par Étienne et j'ai eu pitié pour la petite Jade qui n'arrive pas à garder ses jouets. J'ai aussi éprouvé une joie vengeresse à voir Étienne se faire enlever lui-même le jouet par Luc. J'ai à nouveau ressenti de l'injustice en voyant l'éducatrice intervenir seulement auprès de Luc, en faveur d'Étienne.

### Hypothèses :

*Première hypothèse* : Le comportement d'Étienne est relié à son besoin de reconnaissance. Étienne se comporte ainsi pour avoir de l'attention de Jade et devenir son ami.

*Deuxième hypothèse* : Le comportement d'Étienne est relié à son besoin d'affirmation. Étienne se comporte ainsi pour affirmer sa relation de dominance sur Jade.

*Troisième hypothèse* : Le comportement d'Étienne est relié à son besoin de liberté. Étienne prend les ressources qu'il veut quand il le veut.

### Analyse :

L'hypothèse la plus plausible compte tenu des informations disponibles est la seconde : Étienne s'affirme, je dirais s'impose auprès de Jade, afin d'établir un statut de dominance supérieur sur elle. Son expression faciale neutre et son éloignement après l'enlèvement des jouets n'appuient pas l'hypothèse d'une tentative de rapprochement. Son désintérêt pour les jouets après les avoir obtenus ne soutient pas l'hypothèse du besoin de prendre librement ce qu'il convoite puisqu'il enlève tous les jouets tenus par Jade sans jouer avec eux. Cette compétition pour le rang social est aussi mise en évidence par l'intervention d'un allié (Luc) de Jade. Finalement, Étienne obtient de son côté l'appui d'une alliée, l'éducatrice, contre Luc. Selon l'éducatrice, Étienne est souvent impliqué dans des conflits avec les autres enfants depuis son arrivée à la garderie, soit un mois. Dans certains cas, il est la victime des agressions des autres. Dans d'autres cas, c'est lui qui initie les hostilités, par exemple en poussant les autres pour prendre leur place à l'heure du dîner ou pour prendre leurs jouets.

**Défi adaptatif (à quoi le sujet ciblé doit faire face)**: faire sa place dans un nouveau groupe. Se faire accepter, se faire reconnaître, se faire respecter par les autres enfants.

### Exemple d'un PIDA lorsque l'observateur interagit avec le sujet ciblé

**Sphère de développement** : affective.

**Centration** : le comportement du sujet ciblé lors de la présentation d'un travail scolaire devant la classe.

**Circonstances immédiates (où, quand, qui, etc.)** : classe de 6 jeunes adolescentes 14-17 ans en présence d'une psychoéducatrice (qui complète le présent PIDA); Johanne, le sujet ciblé, est inscrite dans un programme d'intégration sociale au Centre Jeunesse de Montréal (CJM-IU).

**Séquence comportementale** :

Comportements des autres qui précèdent	Comportements du sujet ciblé (Étienne)	Comportements des autres qui succèdent
La psychoéducatrice (P) demande à Johanne (J) de présenter son travail scolaire	1 <sup>ère</sup> réaction : Johanne (J) bougonne, remue ses feuilles, regarde son bureau et dit « Je m'en fous-tu de ce travail ! C'est poche »	1 <sup>ère</sup> intervention : Pendant quelques secondes, P pose un regard interrogatif sur J, puis reprend le cours et le termine 5 minutes plus tôt
Avant le dîner, 10 minutes plus tard :		
P dit à J : « Après le repas j'aimerais qu'on parle ensemble »	2 <sup>ème</sup> réaction : J répond calmement sans regarder P et en faisant un soupir : « A quoi ça va servir? »	2 <sup>ème</sup> intervention : P répond : « C'est justement ce que l'on va essayer ensemble de découvrir »
90 minutes plus tard :		
P cogne à la porte de la chambre de J et entre	3 <sup>ème</sup> réaction : J est sur son lit, feuillette une revue et ne dit rien	3 <sup>ème</sup> intervention : P dit « Que se passe-t-il ? Je n'ai pas reconnu la Johanne motivée, celle qui excelle habituellement en classe »
P dit « Que se passe-t-il ? Je n'ai pas reconnu la Johanne motivée, celle qui excelle habituellement en classe »	4 <sup>ème</sup> réaction : « Ça sert à rien. De toute façon je ne retournerai jamais chez moi. Ma mère ne veut même pas que j'aille chez moi cette fin-de-semaine »	4 <sup>ème</sup> intervention : « Tu me dis que quand tu es déçue, tu n'es plus bonne à l'école ? »

« Tu me dis que quand tu es déçue, tu n'es plus bonne à l'école ? »	5 <sup>ème</sup> réaction : « Tu sauras j'sus bonne à l'école mais ma mère n'en a rien à faire. »	5 <sup>ème</sup> intervention : « C'est vrai que t'es bonne et je vois que toi aussi tu le sais. Comment peux-tu faire pour que ta mère le sache aussi ? »
N.B. Lorsque la séquence est longue, le comportement dans la troisième colonne (qui succède) est réinscrit dans la première colonne car il précède alors le comportement du sujet ciblé.		

**Réactions émotionnelles de l'observatrice:** Je fus à la fois surprise et inquiète. D'une part, je ne m'attendais pas à ce comportement de la part de Johanne qui normalement représente un modèle en classe pour les autres. D'autre part, craignant une contamination au groupe dans la non-application des règles, j'ai ressenti un besoin pressant d'intervenir en affirmant mon autorité afin de me rassurer mais j'ai vite retrouvé mes moyens grâce à ma confiance dans ma relation avec Johanne et les autres étudiantes.

### Analyse :

*Analyse de la 1<sup>ère</sup> réaction.* L'adoption par Johanne d'une attitude de mécontentement et de désintérêt pour la tâche scolaire contredit sa performance habituelle.

*Analyse de la 1<sup>ère</sup> intervention.* La psychoéducatrice applique de l'ignorance intentionnelle. La priorité n'est pas ici de sanctionner un manquement dans le but de développer la compétence scolaire car Johanne la possède déjà. La psychoéducatrice met déjà en place une activité-retour pour explorer l'impact de l'émotion sur le rendement scolaire. La psychoéducatrice connaît bien Johanne : le lien de confiance est solide.

*Analyse de la 2<sup>e</sup> réaction.* Johanne exprime du découragement et doute de l'utilité d'une rencontre avec la psychoéducatrice.

*Analyse de la 2<sup>e</sup> intervention.* La psychoéducatrice propose un échange et non de discuter du manquement de Johanne, qui n'est d'ailleurs pas mentionné. La psychoéducatrice pense qu'elle doit ménager un temps et un espace pour exploiter cet événement; la sécurité et la confiance sont au cœur de son intervention.

*Analyse de la 3<sup>e</sup> réaction.* Johanne est nonchalante et occupée à autre chose, une façon de montrer que la psychoéducatrice n'a aucun pouvoir sur sa vie.

*Analyse de la 3<sup>e</sup> intervention.* En se montrant étonnée du manquement de Johanne, la psychoéducatrice crée un déséquilibre relatif non pas au manquement mais à des compétences déjà reconnues. La psychoéducatrice ne mentionne pas la posture détendue de Johanne; lors d'un retour il s'agit encore de tableer sur les forces plutôt que de mettre Johanne sur la défensive.

*Analyse de la 4<sup>e</sup> réaction.* Johanne exprime que ses compétences scolaires importent peu; elle exprime le caractère irrémédiable de sa situation de placement et que sa mère ne veut pas la voir.

*Analyse de la 4<sup>e</sup> intervention.* La psychoéducatrice cherche à susciter un déséquilibre en faisant une interprétation sur le sens du manquement afin que Johanne conteste une partie de cette interprétation et se réapproprie ses compétences.

*Analyse de la 5<sup>e</sup> réaction.* Johanne réaffirme ses compétences scolaires et exprime que sa mère a tout l'air d'y être indifférente.

*Analyse de la 5<sup>e</sup> intervention.* La psychoéducatrice confirme les compétences scolaires de Johanne et remet en jeu de façon plus directe cette fois-ci l'élément déclencheur du désinvestissement de l'activité scolaire en cause.

### **Synthèse de l'analyse du processus d'adaptation**

Un événement récent doit être considéré dans l'analyse de cette situation. Il était prévu que le sujet sorte du CJM-IU pour aller voir sa mère mais cette dernière a annulé la visite sous prétexte que Johanne pourrait défier son autorité.

Lors d'un événement émotivement chargé, Johanne ignore ses forces déjà construites et adopte en lieu et place des comportements inadéquats. Bien que non satisfaite de son propre manquement, elle jette le blâme sur l'extérieur, discrédite son travail plutôt que de faire face au manquement. Dans la situation de retour, Johanne y fait face en adoptant une attitude désinvolte. À la suite d'interventions successives, Johanne aborde de façon plus appropriée les émotions qui l'ont conduite au manquement; elle délaisse donc « l'acting out » au bénéfice de la communication de l'émotion. Il devient évident que les compétences scolaires ont de l'importance à ses yeux et qu'elle est capable de les revendiquer avec conviction. On note également qu'elle établit un lien entre ses efforts scolaires et son souhait d'une reconnaissance/récompense de la part de sa mère. La responsabilisation n'est encore pas intégrée et reste soumise à la récompense. Johanne se démobilise vite dans l'action lorsque des émotions plus négatives l'envahissent.

### **Hypothèse (en fonction des besoins du sujet)**

Le besoin de Johanne est la reconnaissance. Johanne souhaitait que sa mère reconnaisse ses efforts et l'accueille chez elle; l'annulation de la visite d'intégration chez celle-ci suscite chez elle de la colère, de la déception, du découragement et elle se met en situation d'échec dans une sphère du développement habituellement libre de conflit.

### **Défi adaptatif (à quoi le sujet ciblé doit faire face).**

Présenter et remettre ses travaux scolaires même dans un contexte affectif chargé. (Déployer ses compétences dans un contexte émotif difficile.)