

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

ÉTUDE QUALITATIVE DESCRIPTIVE SUR LA GÉNÉRALISATION DES ACQUIS EN
CONTEXTE D'INTERVENTION PSYCHOSOCIALE

MÉMOIRE DE MAÎTRISE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3168)

PAR
NICOLAS HEIDECKER

Sous la direction de
LINE LEBLANC Ph.D.

24 septembre 2021

Table des matières

<u>Liste des tableaux et figures</u>	v
REMERCIEMENTS	vi
<u>Résumé</u>	vii
1. Introduction	2
1.1 Problématique	3
1.2 Cadre conceptuel	6
1.2.1 Évolution de la conceptualisation de la généralisation des acquis	6
1.2.2 Définition et taxonomie de la généralisation des acquis	11
1.2.3 Pertinence de la généralisation des acquis pour la psychoéducation	13
1.3 Recension des écrits	14
1.3.1 Processus général de la généralisation des acquis	14
1.3.2 Techniques pour actualiser la généralisation des acquis	15
1.3.3 Conditions préalables à la généralisation des acquis	16
<i>Conditions liées aux caractéristiques des participants</i>	16
<i>Conditions liées aux intervenants</i>	18
<i>Conditions liées à l'environnement</i>	19
1.4 Description du programme entendeurs de voix dispensé au Centre Inter-Section	20
1.5 Contexte de la recherche	24
1.6 Questions et objectifs de recherche	25
2. Méthodologie	28
2.1 Postures épistémologique et méthodologique	28
2.2 Devis de recherche	29
2.3 Participants à l'étude et recrutement	32
2.4 Outils de collecte de données	33
2.4.1 Canevas d'entrevue semi-structurée et questionnaires	33
2.5 Processus d'analyse des données	35
2.5.1 Analyse des données qualitatives	35
2.5.2 Analyse des données quantitatives	37
2.6 Réponse aux enjeux éthiques	37
3. Résultats	40
Participant #1	40

<u>Participant #2</u>	40
<u>Participant #3</u>	41
<u>Participant #4</u>	41
<u>Participant #5</u>	41
<u>3.1 Interprétation globale</u>	42
<u>3.1.1 Apprentissages et application</u>	42
<u>3.1.2 Contexte d'apprentissage et d'application</u>	45
<u>3.1.3 Éléments supplémentaires</u>	45
<u>3.2 Soutien à la généralisation par les animateurs (n=3)</u>	47
<u>3.2.1 Questions fermées</u>	47
<u>3.2.2 Questions ouvertes</u>	48
<u>3.3 Soutien à la généralisation par les intervenants pivots (n : 3)</u>	49
<u>3.4 Synthèse des résultats provenant des questionnaires</u>	50
<u>3.5 Schématisation de la généralisation des acquis</u>	51
<u>3.5.1 Explication et analyse de la figure A1</u>	52
<u>4. Discussion</u>	57
<u>4.1 L'expérience de la généralisation des acquis par les participants au programme</u>	57
<u>4.1.1 Processus général et composantes de la généralisation des acquis</u>	57
<u>4.2 Techniques favorisant la généralisation des acquis utilisées par les animateurs</u>	59
<u>4.3 Conditions préalables à la généralisation des acquis</u>	60
<u>4.4 Réponses aux questions et objectifs de recherche et résumés des résultats</u>	63
<u>4.5 Retombées pour le programme « d'entendeurs de voix »</u>	64
<u>4.6 Forces et limites de l'étude</u>	65
<u>4.6.1 Limites de l'étude</u>	65
<u>4.6.2 Forces de l'étude</u>	66
<u>5. Conclusion</u>	69
<u>5.1 Implication des résultats pour la généralisation des acquis</u>	69
<u>5.2 Implications pour la psychoéducation et la pratique psychoéducative</u>	70
<u>5.3 Implication pour l'évaluation de programmes</u>	71
<u>5.4 Apport général de la recherche et considérations futures</u>	72
<u>Bibliographie</u>	74
<u>Annexe 1</u>	79

[Annexe 2](#)..... 81
[Annexe 3](#)..... 84
[Annexe 4](#)..... 87
[Annexe 5](#)..... 93

Liste des tableaux et figures

Tableau 1 - Évolution de la conceptualisation de la génération des acquis

Tableau 2 - Techniques et principes utilisées pour favoriser généralisation des acquis

Tableau 3 - Résultats soutien à la généralisation des acquis

Figure A1 - Modèle de la généralisation des acquis en intervention psychosociale

Figure A2 - Généralisation des acquis en contexte de programme d'entendeurs de voix

REMERCIEMENTS

J'aimerais commencer par remercier très sincèrement les nombreuses personnes qui m'ont aidé, appuyé et soutenu dans la réalisation de ce mémoire. Ma reconnaissance et ma gratitude vont en premier lieu à madame Line Leblanc Ph.D. qui a accepté de me diriger dans ce projet novateur et qui a eu confiance que je serais en mesure de mener ce projet à terme, malgré les défis imposants que cela exigeait. Je veux aussi remercier mes relecteurs : Wulf Heidecker, Esther Lapointe, Denise Lapointe, Simon Lapointe et Hugo Larouche-Trottier ainsi que les nombreuses personnes qui m'ont aidé dans mon processus de réflexion.

Mille mercis également au Centre Inter-Section pour m'avoir permis d'approcher leurs membres dans le cadre de cette étude ainsi que pour la participation des membres du personnel. Je tiens aussi à souligner la contribution essentielle des entendeurs de voix ayant participé à cette recherche malgré le tabou important entourant leur situation.

Résumé

Étude qualitative descriptive sur la généralisation des acquis en contexte d'intervention psychosociale

La généralisation des acquis, qui consiste à s'assurer que les apprentissages sont généralisés dans la vie quotidienne, est un phénomène complexe mais trop souvent étudié avec un modèle restreint centré sur la dimension comportementale (Goldstein et Martens, 2000). La taxonomie de la généralisation des acquis de Barnett et Ceci (2002) est un modèle plus complet permettant de mieux décrire et comprendre ce phénomène. L'utilisation de cette taxonomie comme modèle d'analyse de la généralisation des acquis est plus susceptible de mieux décrire ce phénomène complexe et multidimensionnel. Pour documenter comment s'actualise la généralisation des acquis et le soutien de ce processus, une étude qualitative descriptive a été réalisée auprès des participants et des animateurs du programme d'entendeurs de voix en s'appuyant sur la taxonomie de Barnett et Ceci. Il a été possible d'identifier et de catégoriser les éléments de cette taxonomie et de produire un schéma de la généralisation des acquis en contexte d'intervention psychosociale. Les résultats suggèrent que les éléments de la taxonomie de la généralisation des acquis se retrouvent dans le discours des participants et dans les réponses des animateurs et des intervenants pivots. Il serait intéressant de poursuivre les recherches pour faire en sorte que les concepteurs, animateurs, intervenants l'intègrent de manière structurée et coordonnée dans les programmes d'intervention psychosociale.

Mots clés : généralisation des acquis, entendeurs de voix, évaluation de programmes, utilisation, vécu éducatif partagé

Case study on generalization of acquisitions in a context of psychosocial intervention

The generalization of acquisitions in a context of psychosocial intervention is a complex phenomenon mostly studied with a narrow model (Goldstein and Martens, 2000). The taxonomy of generalization of acquisitions of Barnett and Ceci (2002) is a more complete model that describe and can understand more clearly and exactly this phenomenon. To document the actualization of the generalization of acquisitions, a qualitative study was realized in the context of a Hearing-Voices program. Using the taxonomy of generalization of acquisitions as a model to analyze the data is more accurate to describe this complex and multidimensional topic. It was possible to identify and categorize the elements from that taxonomy and produce a schematic of the generalization of acquisitions in a psychosocial intervention context. The results suggest that the elements of the taxonomy are present in the speech of the participant of the program and in the answers of the animators and the practitioners. It would be interesting to continue to research on the topic to make sure the creators, practitioners and animators of programs consider and build in the generalization of acquisitions in a coordinate and structured way in psychosocial intervention programs.

Key words : Generalization of acquisitions, generalization of therapeutic gains, hearing-voices, programm evaluation, psychoeducation

CHAPITRE 1

1. Introduction

L'anthropologue renommée Margaret Mead s'est fait demander à plusieurs reprises comment qualifier le début de la vie en société. Elle a répondu que la découverte des ossements d'une personne avec une attelle primitive l'a amenée à déduire qu'elle avait vécu longtemps après un accident. Cela impliquait fort probablement que les gens autour de cette personne prenaient soin d'elle. Dans le vaste domaine de la santé et des services sociaux, il existe des concepts similaires venant du plus profond de notre humanité : le désir de fournir un service de qualité, le désir d'aider la personne au maximum (de l'accompagner dans la résolution de ses problèmes) et d'avoir des interventions significatives dans le quotidien et l'environnement social de la personne. Or, l'aide apportée doit nécessairement s'exercer en tenant compte des besoins et des décisions exprimés par la personne, ainsi le pouvoir d'agir (empowerment) est mis de l'avant comme aspect central des interventions (Wallerstein, 2006). Il s'agit d'un premier jalon pour que la personne puisse s'approprier les apprentissages et les appliquer en contexte réel.

En psychoéducation, l'opération professionnelle qui consiste à s'assurer que les apprentissages sont généralisés dans la vie quotidienne de la clientèle est l'utilisation. Le recours à l'utilisation favorise l'approfondissement des apprentissages et conséquemment l'atteinte des objectifs d'intervention (Dionne, 1991). Il s'agit d'un levier important, non seulement en contexte de vécu éducatif partagé, mais aussi lors de programmes d'intervention structurés. Par exemple, un programme qui ne mène pas à des apprentissages pouvant être appliqués au quotidien par les participants et perdurer dans le temps aura une portée limitée. Or, selon Caouette et Pronovost (2013), l'utilisation est une opération professionnelle moins bien comprise, tant par les étudiants que les professionnels.

1.1 Problématique

Puisque les programmes de prévention et d'intervention se sont multipliés au sein de divers organismes, d'établissements de santé et de services psychosociaux et que ceux-ci comportent des objectifs d'apprentissage et des contenus précis, la généralisation des acquis devrait nécessairement être planifiée et évaluée de manière systématique. En effet, un programme prometteur et jugé efficace implique nécessairement que les personnes qui y participent appliquent les apprentissages dans leurs différents milieux de vie.

Les enjeux en lien avec la généralisation des acquis en contexte d'intervention psychosociale peuvent se résumer en trois niveaux, soit scientifique, théorique et pratique. Premièrement, la généralisation des acquis est peu étudiée en contexte d'intervention psychosociale comparativement aux apprentissages scolaires et professionnels. En effet, les études portant sur la généralisation des acquis ont surtout été menées dans des contextes éloignés de l'intervention psychosociale, tels que les problèmes d'arithmétique, la résolution de rebus, etc. (Barnett et Ceci, 2002). Ainsi, malgré l'intérêt de mieux tenir compte de la généralisation des acquis suite à la participation à un programme d'intervention, celle-ci n'est pratiquement pas étudiée, et plusieurs chercheurs en évaluation de programmes notent justement un manque à cet égard (Dannahy et al., 2011; Penn et al., 2009; Pinkham et al., 2004; Anna Ruddle, 2016; A Ruddle et al., 2014; Anna Ruddle et al., 2011; Wykes et al., 2005). On peut donc déduire que l'évaluation de programmes, une discipline relativement récente, possède les méthodes pour conclure à l'efficacité d'une intervention de manière rigoureuse, mais ne dispose pas nécessairement d'un cadre méthodologique permettant de déterminer dans quelle mesure les apprentissages sont retenus et appliqués à la suite de la participation à un programme. Il faut reconnaître que la généralisation des acquis est difficile à mesurer de par sa nature : elle se produit à l'extérieur des programmes, donc hors des cadres des études expérimentales conventionnelles. De plus, pour être observée dans sa totalité la généralisation

des acquis requiert plusieurs groupes de participants différents (proches, intervenants, animateurs, personnes ayant reçu les services), ce qui complexifie évidemment le devis de recherche. Il faut aussi considérer que les techniques pour favoriser la généralisation des acquis dans les domaines de l'éducation et du travail ne sont pas nécessairement adaptées aux personnes aux prises avec des difficultés d'adaptation psychosociale. En effet, celles-ci présentent des caractéristiques individuelles (i.e. cognitives, émotives et sociales) pouvant compromettre la généralisation des acquis (Dunkel-Jackson et Dixon, 2018). Par exemple, la sévérité des symptômes et l'âge d'apparition des phénomènes psychotiques pourraient influencer la généralisation des acquis puisqu'ils sont reliés au pronostic (Bird et al., 2018; Killackey et Yung, 2007).

Deuxièmement, les chercheurs ont tendance à s'appuyer sur une conceptualisation et des instruments de mesure où prédomine la dimension comportementale alors qu'il s'agit d'un phénomène multidimensionnel (cognitif, affectif, sociale, voire contextuel). Les chercheurs tardent à examiner la généralisation des acquis dans une perspective multidimensionnelle (Dannahy et al., 2011; Penn et al., 2009; Pinkham et al., 2004; Ruddle, 2016; Ruddle et al., 2014; Ruddle et al., 2011; Wykes et al., 2005). Une telle approche permettrait d'examiner la généralisation des acquis en considérant davantage la perspective des personnes qui tentent d'appliquer les apprentissages en contexte naturel et ceux et celles qui soutiennent ce processus.

Troisièmement, dans un contexte de performance et d'efficacité centré sur la réduction des symptômes et des effets directement reliés aux objectifs d'un programme, la généralisation des acquis risque d'être négligée. Monroe (1988) dénonçait déjà, il y a près de 30 ans, le manque de souci à cet égard. Cette situation s'explique en partie par les défis de conceptualisation et de mesure de la généralisation des acquis, de même que par la complexité de ses techniques comportementales exigeant une expertise pointue. Il en découle une sous-

utilisation de la part des cliniciens, des chercheurs et des concepteurs de programmes. Il serait important de surmonter ces défis puisque les efforts consentis à développer, implanter et évaluer des programmes seront compromis si les participants n'appliquent pas leurs apprentissages dans leurs milieux de vie. Il y a un souhait de généralisation des acquis dans le sens que personne n'est contre la vertu, mais concrètement, la généralisation des acquis n'est pas nécessairement prise en compte dans son entièreté et de manière explicite.

Dans ses travaux portant sur Boscoville (programmation psychoéducative), LeBlanc (1983) arrive à la conclusion qu'il est nécessaire d'accorder plus d'importance au concept de « permanence de changement » et d'avoir des études dites compréhensives à ce sujet. On parle alors d'études s'intéressant davantage au « comment », c'est-à-dire s'intéressant aux phénomènes plutôt qu'aux résultats uniquement. D'ailleurs, LeBlanc (1983) souhaite explicitement plus d'études allant « au-delà » de la réussite de base de l'intervention. En ce sens, Verret, Massé et Lagacé-Leblanc (2018) soutiennent que les stratégies qui consistent à offrir des occasions de pratique se rapprochant du contexte naturel représentent une condition d'efficacité d'un programme.

Force est de constater que la question de la généralisation des acquis est centrale, mais son actualisation demeure limitée puisqu'elle peut être confondue avec les effets des programmes d'intervention psychosociale. Compte tenu des enjeux théoriques, scientifiques et pratiques qui se rapportent à cette problématique, il convient de l'examiner de manière distincte en tant qu'entité, soit en termes de dimensions, de techniques et de conditions préalables et ainsi mieux clarifier le processus de la généralisation des acquis par rapport aux effets attendus d'un programme. Dans le cadre de ce mémoire, la généralisation des acquis sera étudiée en lien avec un programme à l'intention de personnes aux prises avec un trouble psychotique : le programme entendeur de voix. À cet égard, conformément aux théories sous-

jacentes à ce programme, la terminologie « entendeurs de voix » sera davantage utilisée pour faire référence aux personnes ayant un diagnostic de trouble psychotique.

Le présent mémoire est divisé en cinq chapitres. D'abord, le cadre conceptuel sera présenté, incluant l'historique et une taxonomie de la généralisation des acquis. Un comparatif entre l'opération professionnelle psychoéducative relative à l'utilisation et la généralisation des acquis et une recension des écrits menant aux objectifs et aux questions de recherche ainsi que la description du programme entendeur de voix complètera le premier chapitre. Le deuxième chapitre précisera la méthodologie y compris la posture épistémologique. Le troisième chapitre présentera les résultats et le quatrième chapitre proposera une discussion des résultats en référant à la littérature scientifique. Finalement, le cinquième chapitre sera une conclusion qui abordera les impacts de ce mémoire sur la psychoéducation, la généralisation des acquis et l'évaluation de programmes.

1.2 Cadre conceptuel

1.2.1 Évolution de la conceptualisation de la généralisation des acquis

Avant de présenter le cadre conceptuel, il est important de faire un court historique du développement de la conceptualisation de la généralisation des acquis. La généralisation des acquis n'a pas été autant étudiée dans le domaine des programmes d'intervention psychosociale, comparativement à celui de l'éducation et de la thérapie comportementale. Cette situation vient de la vision que la généralisation des acquis était considérée comme naturelle, dans le sens qu'elle va se produire automatiquement si les effets de l'intervention sont présents (Dutil, 2012). Toujours selon Dutil, (2012), de grands penseurs tel Carl Rogers (1951) faisaient partie des tenants de ce discours. Ford et Urban (1963) allaient même jusqu'à dire que si le changement se produisait en contexte thérapeutique, il était futile de penser qu'il ne se produirait pas en milieu naturel.

L'environnement de la recherche était dominé par cette idée préconçue. Ce n'est que vers les années 70 qu'on commence à se pencher sur le phénomène de la généralisation des acquis. Stokes et Baer (1977) seront parmi les premiers à parler de généralisation des acquis en considérant la nature active plutôt que passive de ce phénomène. La généralisation des acquis est présentée comme étant le résultat naturel d'un processus de changement en contexte de thérapie comportementale. Ils proposent une hiérarchie de neuf techniques pour programmer celle-ci sur la base de 120 études portant sur l'approche comportementale (*applied behavior analysis research*). Dans cette même perspective de processus de changement, Goldstein et Kanfer (1979) s'intéressent aux prérequis du changement de comportement en contexte clinique impliquant des approches complémentaires à l'approche comportementale, notamment l'alliance thérapeutique et la motivation.

Dans les années 80, Stokes, Baer et Monroe (1988) vont produire des connaissances sur les facteurs qui facilitent la généralisation des acquis (Stokes et Osnes, 1989). En 1991, Guberman et Greenfield ont aussi mené des travaux sur les conditions préalables à la généralisation des acquis servant de base à l'élaboration d'une théorie. Cela met en lumière une situation paradoxale où les conditions entourant la généralisation des acquis sont bien théorisées et en bonne partie appuyées empiriquement, alors que le concept même n'est pas encore pleinement défini.

En ce qui concerne l'intervention psychosociale, les travaux de Goldstein et Martens (2000) sont à souligner. Goldstein plus particulièrement a travaillé pendant près de 30 ans sur ce qu'il appelait la généralisation des gains thérapeutiques. Comme Gendreau, il s'intéressait aux jeunes contrevenants et il voulait s'assurer que les jeunes cristallisent bien les apprentissages pour qu'ils perdurent dans le temps. Mais il n'y avait pas de conceptualisation

claire et générale jusqu'à ce que Barnett et Ceci (2002) publient leur taxonomie de la généralisation des acquis.

Barnett et Ceci (2002) se basent sur les travaux entourant les conditions requises de la généralisation des acquis tout en spécifiant son essence : de quoi parle-t-on lorsque l'on réfère à ce phénomène. Leur taxonomie est globale. Elle n'est liée à aucun contexte d'intervention psychosociale, d'éducation, de thérapie, etc. Elle a donc un peu le défaut de sa qualité : soit d'être difficile à appliquer dans une situation particulière mais possédant l'avantage d'avoir une portée universelle. Plus récemment, une recension des écrits menée par Swan et al. (2016) poursuit le travail de Stokes et Baer (1977) visant à identifier les techniques de programmation, tout en considérant les médiateurs internes et externes pouvant influencer ce processus. Le tableau 1 illustre l'évolution de la conceptualisation de la généralisation des acquis.

L'approche comportementale a ainsi beaucoup influencé et influence encore toujours la conceptualisation de la généralisation des acquis et la compréhension de ce qui rend difficile le transfert des acquis en dehors du contexte dans lequel ils ont été dispensés. Une recension des écrits menée par Podlesnik et al. (2017) met en lumière trois phases décrivant le processus par lequel la généralisation des acquis se produit, soit a) une réponse apprise reliée à des stimuli contextuels, b) une réponse éteinte en présence de stimuli contextuels différents et c) le retour de la réponse malgré l'extinction, ce qui représente la transition à un nouveau contexte. Ainsi, la généralisation des acquis exige une phase intermédiaire d'adaptation qui mérite qu'on s'attarde si on veut produire le retour à la réponse acquise dans un contexte de formation. Dans cette perspective, Dixon et al. (2014) a proposé un système de formation (PEAK-G) qui permet de faire une analyse comportementale visant à détecter si la généralisation se produit ou non. Dunkel-Jackson et Dixon (2018) ont appliqué ce modèle pour promouvoir la généralisation des acquis auprès d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme et ayant besoin d'une stimulation du langage. Les résultats indiquent que deux des

trois enfants ayant participé à l'étude ont généralisé leurs acquis alors que pour le troisième enfant les résultats étaient plus limités. L'objectif de ces études est de savoir si la généralisation des acquis se produit. Une autre question centrale dans la littérature scientifique est : comment actualiser la généralisation des acquis?

Tableau 1 - Évolution de la conceptualisation de la génération des acquis

Auteurs	Contribution à la généralisation des acquis
Stokes et Baer (1977)	Première définition de la généralisation des acquis axée sur les techniques de programmation
Goldstein et Kanfer (1979)	Remise en question de l'approche strictement comportementale pour mener à des gains thérapeutiques.
Monroe (1988)	Définition plus précise et analyse des impacts du manque d'intérêt envers la généralisation des acquis
Stokes et Osnes (1989)	Démonstration empirique de principes facilitant la généralisation des acquis
Guberman et Greenfield (1991)	Conceptualisation et définition des conditions préalables à la généralisation des acquis
Barnett et Ceci (2002)	Taxonomie de la généralisation des acquis (contenu et contexte)
Swan et al (2016)	Recension des écrits portant sur les techniques de programmation et les médiateurs qui influencent la généralisation des acquis.

À la lumière de cet historique de la généralisation des acquis, la taxonomie de Barnett et Ceci (2002) sera utilisée comme pierre angulaire de cette recherche puisqu'elle s'intéresse aux dimensions permettant de mieux circonscrire ce phénomène (i.e. contenu et contexte). Une telle taxonomie est utile pour formuler des questions de recherche et sélectionner des instruments de mesure en lien avec la question importante reliée à l'actualisation de la généralisation des acquis. Pour cerner et décrire ce phénomène, il importe aussi de considérer deux autres aspects, soit les conditions préalables à la généralisation des acquis et les techniques la favorisant, notamment en s'appuyant sur les travaux de Guberman et Greenfield (1991), en raison de leur clarté et de leur appui empirique. De plus, les techniques qui favorisent la généralisation des acquis réfèrent aussi en partie à la validité sociale. Les personnes qui dispensent les enseignements et celles qui renforcent les acquis en contexte naturel plus particulièrement jouent un rôle important dans la généralisation des acquis.

1.2.2 Définition et taxonomie de la généralisation des acquis

Le concept central de ce mémoire est la généralisation des acquis. On peut le définir comme étant l'occurrence de comportements significatifs dans différents contextes non-thérapeutiques perdurant dans le temps (Stokes et Baer, 1977). En des termes psychoéducatifs, on fait référence aux nouveaux moyens adaptatifs acquis par la personne, qu'elle utilise dans ses environnements, suite à une intervention ou à un programme. On peut aussi étendre cette définition à des schèmes de pensées, des émotions et non juste à des comportements.

La généralisation des acquis, selon Monroe (1988), comporte deux types de résultats escomptés : les changements cliniquement significatifs (*clinical significance*) et la validité sociale (*social validity*). Les changements cliniquement significatifs renvoient aux résultats escomptés d'un programme appliqués dans le contexte naturel. La validité sociale, quant à elle, s'intéresse aux mêmes éléments, mais avec une optique différente, c'est-à-dire comment

les gens présents dans les divers environnements perçoivent ou soutiennent les changements cliniquement significatifs. À cet égard, le concept de vécu éducatif partagé renvoie à cette notion d'observation et de soutien aux apprentissages au moment où ils se produisent.

Cette première définition proposée par Monroe est toutefois incomplète pour ce qui est du domaine psychosocial. Par exemple, quelqu'un pourrait cliniquement avoir moins de phénomènes psychotiques, mais ne pas avoir généralisé les apprentissages prévus au programme. C'est ici que la taxonomie de la généralisation des acquis de Barnett et Ceci (2002) entre en jeu. La taxonomie de la généralisation des acquis a été élaborée par ces auteurs afin de la définir de manière plus opérationnelle. Barnett et Ceci (2002) proposent de séparer la généralisation des acquis en deux grandes composantes: contenu et contexte.

1.2.2.1 Contenu. Le contenu fait référence à ce qui sera généralisé et il se divise lui-même en trois sous-composantes, soit le concept de base appris en tant que tel (une procédure, une représentation ou un concept général), la performance avec la généralisation du concept de base (la vitesse, la précision ou la capacité de généralisation) et les exigences et conditions d'application que demande la généralisation de cet acquis (exécuter, exécuter et reconnaître ou se rappeler, reconnaître et exécuter).

1.2.2.2 Contexte. Le contexte fait référence au moment, au lieu et aux modalités d'apprentissage (classe, groupe, sur-le-champ, etc.). Barnett et Ceci (2002) décortiquent le contexte en plusieurs composantes. Toutes les composantes sont comparées selon la divergence entre le concept de base et le résultat escompté de la généralisation. On parle ainsi du domaine des connaissances, par exemple : la théorie cognitive comportementale, la gestion du stress, etc. Il est aussi question du contexte physique (dans le même environnement ou dans un environnement différent), du contexte temporel (délai entre l'utilisation du concept de base et la généralisation proprement dite (immédiatement ou plus tard), du contexte fonctionnel

(similarités quant à l'utilisation du concept dans l'environnement de base et celui généralisé), du contexte social (individuel, en équipe, groupe de travail, etc.) et finalement de la modalité (écrit, verbal, manuel, etc.).

La définition et les deux composantes de la taxonomie, soit le contenu et le contexte, permettent de décrire le phénomène de la généralisation des acquis et ainsi mieux le circonscrire. Les composantes de la taxonomie font ressortir la présence d'une interaction entre le sujet, l'intervenant et l'environnement, ce qui n'est pas sans rappeler les fondements de la psychoéducation. La généralisation des acquis est proche d'une des opérations professionnelles psychoéducatives, soit l'utilisation. Il importe donc de préciser ici en quoi ces deux concepts sont similaires et différents.

1.2.3 Pertinence de la généralisation des acquis pour la psychoéducation

Étant donné l'utilisation est une opération professionnelle psychoéducatrice qui vise la généralisation des acquis, une clarification de ces deux concepts s'avère nécessaire.

De manière très similaire à la généralisation des acquis, l'utilisation en psychoéducation s'intéresse au fait d'apprendre une technique dans un milieu d'apprentissage pour ensuite l'appliquer en contexte réel. L'utilisation en psychoéducation (Gendreau, 2001) peut jouer un grand rôle pour lier le contenu d'un programme et les représentations personnelles des participants. Il s'agit du « faire avec » la personne afin qu'ultimement elle le fasse seule, donnant ainsi un sens personnalisé à l'intervention, ce que souhaitait justement Gendreau (2001).

C'est pour cela que les deux concepts (i.e. utilisation et généralisation des acquis) sont similaires sans toutefois être identiques. La différence entre les deux réfère au fait que l'utilisation peut être appliquée à la fois au moment de l'intervention et en contexte réel, alors que la généralisation des acquis est l'application exclusivement en contexte réel. Plus

précisément, l'expérience d'utilisation mène à la généralisation des acquis car elle permet une prise de conscience qui favorisera celle-ci (Caouette et Pronovost, 2013). En d'autres termes, il faut d'abord que les participants à un programme puissent acquérir des connaissances, des attitudes et des habiletés avant de pouvoir généraliser leurs acquis en contexte réel.

Le souci de généraliser les acquis en rendant les apprentissages les plus proches possible de la réalité de la personne aidée représente l'essence du concept de vécu éducatif partagé qui, par l'accompagnement de la personne aidée, fait vivre au sujet des situations et des défis lui permettant d'acquérir de nouveaux moyens adaptatifs. À cet égard, c'est le concept de niveau de convenance entre le PAD (potentiel adaptatif) et le PEX (potentiel expérientiel) qui permet l'apprentissage (Gendreau, 2001). D'ailleurs, les conclusions des évaluations sur les défis et les difficultés de l'application du programme psychoéducatif à Boscoville (LeBlanc, 1983) révèlent justement que les jeunes ne semblaient pas garder leurs apprentissages une fois sortis, nommant comme grand responsable le fait que les institutions sont des milieux « artificiels » (LeBlanc, 1983). Sans être nommé comme tel, il y avait très clairement un enjeu de généralisation des acquis qui n'a pas été approfondi. Le rôle que la psychoéducation peut jouer dans la généralisation des acquis est donc très important et remonte jusqu'à son essence même. On peut maximiser l'apprentissage et la généralisation des acquis si l'accompagnement est optimal.

1.3 Recension des écrits

1.3.1 Processus général de la généralisation des acquis

La généralisation des acquis suit un certain processus général qui ressemble à un processus d'apprentissage traditionnel. Pour généraliser un acquis, il faut commencer par l'apprendre, que ce soit par un enseignement magistral, de manière autodidacte, etc. Ensuite, pour améliorer sa maîtrise de l'acquis, on peut l'utiliser ou le « pratiquer » (selon l'objet

d'apprentissage, la « pratique » changera). Puis, il peut s'ensuivre un « va et vient » entre un retour à l'apprentissage (pour perfectionner le savoir) et la pratique des notions apprises. Plus la maîtrise sera grande, plus la généralisation des notions ou objets d'apprentissage sera facile, c'est-à-dire que les personnes deviendront plus performantes dans l'utilisation des notions et que les conditions d'utilisation seront de moins en moins des obstacles (Barnett et Ceci, 2002 ; Goldstein et Martens, 2000). Le processus est directement lié aux deux dimensions (contenu et contexte) qui vont justement permettre de décrire comment le processus va s'actualiser. En plus, ce processus est influencé par des techniques spécifiques et par d'autres conditions préalables.

1.3.2 Techniques pour actualiser la généralisation des acquis

Une recension des écrits menée par Bain et al. (2004), qui visait à classifier les études en fonction des techniques de généralisation (Stokes et Baer, 1977), montre que celles-ci, malgré leur organisation hiérarchique, ne sont pas utilisées dans leur intégralité. Elles sont plutôt réparties entre les études selon le choix des chercheurs. Plus récemment, Walsh et al. (2019) ont examiné l'effet d'un programme d'habiletés sociales auprès d'adultes présentant un trouble du spectre de l'autisme en utilisant quatre techniques de généralisation des acquis, notamment la formation en milieu naturel, les contingences naturelles, les exemples multiples et l'intégration de situations sociales issues du contexte naturel au moment de la formation. Malgré des résultats positifs entre le pré et le post test, une variabilité a été observée d'un sujet à l'autre dans certaines études (Walsh et al., 2019), ce qui indique que d'autres facteurs seraient à considérer pour mieux comprendre le phénomène.

McMahon et al. (1981) se sont intéressés à l'intégration des principes de la théorie de l'apprentissage social plutôt qu'aux techniques, appliqués à un programme à l'intention de parents dont les enfants présentent des problèmes de comportement. La formation, qui visait à renforcer la généralisation des acquis comparativement à la formation sans l'ajout de cette

composante, a donné des résultats plus positifs, tant pour ce qui est de la perception de l'ajustement des enfants que de leur satisfaction. La généralisation des acquis étudiée en milieu de travail réfère également aux théories liées à l'apprentissage, telles que la théorie cognitive sociale (Bandura, 1983) et la théorie axée sur les buts (Locke et Latham, 1990). Plus récemment, Swan et al. (2016) ont examiné la proposition de Stokes et Osnes (1989) qui porte sur trois grands principes pour faciliter la généralisation et le maintien des gains thérapeutiques, soit les contingences fonctionnelles, la formation diversifiée et des médiateurs fonctionnels.

Il semble y avoir deux orientations en matière de programmation de la généralisation des acquis : une centrée sur les techniques et l'autre sur les principes issus des théories de l'apprentissage. Étant donné que les techniques comportementales utilisent un langage relativement hermétique, tels que « stimuli », « renforcements » et « contingences », et que leur application exige une expertise pointue, il est intéressant d'explorer d'autres avenues ayant un niveau de faisabilité plus élevé. C'est ce que l'étude menée par Gottlieb et al. (2005) propose par l'entremise d'un programme d'habiletés sociales à l'intention des personnes schizophrènes auquel a été ajouté un « *coaching* » individuel en milieu naturel.

1.3.3 Conditions préalables à la généralisation des acquis

Les travaux portant sur les conditions préalables à la généralisation des acquis peuvent être divisées en trois catégories : les conditions liées (1) aux caractéristiques des participants, (2) aux intervenants et à leurs techniques favorisant la généralisation et (3) à l'environnement.

Conditions liées aux caractéristiques des participants

Les travaux menés par Guberman et Greenfield (1991) concluent que, pour comprendre comment s'actualise la généralisation des acquis, il faut prendre en compte certains éléments, soit notre expérience d'éducation informelle et notre culture. Chaque culture

possède des éléments qui lui sont propres, des normes et des mœurs qui influencent les attitudes et les comportements individuels. Ces caractéristiques individuelles orientent comment nous apprenons et comment nous appliquons ce que nous avons appris. Cet énoncé peut paraître assez évident pour des cultures très différentes. Mais, même au sein d'une même communauté, ses membres vivent des expériences différentes qui modifieront leurs capacités et leurs méthodes d'apprentissage. Par exemple, les personnes jouant à des jeux vidéo ont tendance à avoir de meilleures aptitudes visuo-spatiales (McClurg et Chaillé, 1987). Les jeux vidéo ne faisant pas partie de la structure formelle d'apprentissage, ces jeunes ont donc appris de manière dite informelle.

De plus, les représentations personnelles (archétypes, valeurs, idéologies) ont aussi une influence sur la généralisation des acquis en ce sens qu'elles vont moduler la façon de réfléchir, de raisonner, de vivre les échecs et donc d'apprendre (Guberman et Greenfield, 1991; Dahlin, Chuang et Roulet, 2018). On peut lier cela directement aux trois niveaux de généralisation de la taxonomie de Barnett et Ceci (2002) : a) exécuter, b) reconnaître ou se rappeler et c) reconnaître et exécuter. Il faut accompagner les personnes, leur donner les moyens d'appliquer les notions, ou faire des liens avec leurs connaissances existantes acquises dans des contextes formels ou non.

De plus, Guberman et Greenfield (1991) promeuvent un élément très précis de la généralisation des acquis : les personnes ont plus tendance à utiliser un raisonnement pragmatique pour généraliser que l'inférence, la mémoire ou des expériences spécifiques. Le raisonnement pragmatique étant influencé par les représentations personnelles et les connaissances que la personne possède déjà, il y a ainsi une similarité entre le fait de généraliser un acquis et d'utiliser ce type de raisonnement. Les personnes sont donc plus habituées à utiliser ces processus mentaux. Il ne suffit pas de faire de l'utilisation de manière aléatoire ou de simplement réaliser des liens anodins entre, par exemple, le contenu d'un

groupe et le contexte. Suivre un raisonnement pragmatique aide spécifiquement à la généralisation des acquis (Guberman et Greenfield, 1991).

Enfin, les connaissances générales des personnes sont un des éléments les plus importants. Évidemment, une personne peut difficilement généraliser une habileté dans un contexte qu'elle ne connaît pas (Barnett et Ceci, 2002). Ainsi, plus une personne a déjà des ressources dans les autres sphères de sa vie, plus la généralisation devrait bien se faire.

Conditions liées aux intervenants

La généralisation des acquis comprend aussi des conditions liées aux intervenants. Premièrement, l'expertise de l'intervenant (capacité à faire de l'utilisation et de la généralisation des acquis) et une approche axée sur la personne sont des éléments essentiels à la réussite d'un programme (Ruddle et al., 2016, Wykes et al., 2005). Wykes et al. (2005) soulignent que l'expertise de l'intervenant fait une grande différence quant à la manière dont le contenu est rendu. Plus il maîtrisera son contenu, meilleurs seront les effets directs et les changements globaux. Il va de soi qu'en ayant le souci de la généralisation des acquis, l'intervenant réduit la distance entre l'habileté de base et ce que la personne pourra appliquer en contexte réel.

Deuxièmement, les interventions sont modulées en fonction des participants au programme joue aussi un grand rôle dans la généralisation des acquis. Penn et al. (2009) indiquent que les résultats sont meilleurs et davantage généralisés (meilleur fonctionnement social) lorsque la pleine conscience et le vécu des participants sont utilisés en plus de l'intervention comportementale de base (ex. techniques de gestion des voix). Dannahy et al. (2011) vont dans le même sens en rapportant que les interventions orientées vers la personne amènent une plus grande généralisation des acquis, mais ils apportent comme nuance que ce n'est pas nécessairement dû uniquement aux modalités des interventions

Troisièmement, la présence d'un intervenant dans l'environnement naturel peut maximiser la généralisation des acquis. À cet égard, Guberman et Greenfield (1991) font un lien très intéressant entre le soutien offert pour l'apprentissage (i.e. la validité sociale) et la zone proximale de développement (ZPD) (Vygotsky, 1980). Rappelons que l'idée de base de la ZPD est qu'une personne peut faire plus si elle est aidée que si elle est seule. Wass et Golding (2014) soulignent l'importance de l'enseignement et de l'enseignant dans la zone proximale de développement, ainsi que le fait que ses actions seront déterminantes sur les capacités d'apprentissage de ses élèves. Guberman et Greenfield (1991) font le parallèle avec l'apprentissage en général : les personnes significatives peuvent fortement aider à l'apprentissage. On retrouve la même idée dans l'intervention auprès de personnes psychotiques (Jacobs et al., 2014; Ruddle, 2016).

Conditions liées à l'environnement

Certains éléments favorisant la généralisation des acquis sont composés d'éléments structuraux ou administratifs : pour avoir une généralisation des acquis optimale, il faut que l'institution au sein de laquelle les interventions sont réalisées l'ait à cœur (Monroe, 1988). Par éléments pédagogiques ou administratifs, on fait référence autant à des éléments tels que les valeurs de l'institution et la charge de travail des animateurs et des intervenants ou leur formation. Il y a donc des conditions qui vont au-delà du programme qui sont à considérer pour favoriser la généralisation des acquis. On doit retrouver une réelle volonté et des moyens concrets pour que la généralisation des acquis se produise de manière optimale.

Le contexte implique plusieurs éléments à considérer. Les moyens concrets peuvent être regroupés en deux catégories, soit les éléments pédagogiques (i.e. nombre de participants, lieux, méthodes d'enseignement) et les éléments liés à l'apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition et l'application des apprentissages. On retrouve dans la littérature scientifique plusieurs aspects se rapportant à ces deux éléments. La présence d'un pair-aidant permet une

meilleure acquisition des stratégies (Ruddle, 2016). Le fait de pouvoir partager son vécu avec des gens qui vivent eux-mêmes des difficultés similaires aiderait au niveau du contexte d'apprentissage. Pinkham et al. (2004) ont étudié si la durée des groupes, de sept ou de vingt séances, faisait une différence. Les résultats montrent que de répéter deux fois le groupe de sept séances était mieux que d'exécuter une fois celui de vingt, et que les différences entre celui de vingt séances et celui de sept ne sont pas si significatives que cela. En effet, pouvoir répéter les aptitudes et les habiletés permettra de mieux les intégrer, donc de mieux les généraliser.

Le fait que les participants se sentent bien, compris et acceptés, donc un environnement optimal à l'apprentissage, aide grandement à la réussite des groupes (Corstens et al., 2014; Jones, Marino, & Hansen, 2016; Ruddle, 2016; Ruddle et al., 2014; Ruddle et al., 2011). De plus, un lieu accessible et sécurisant a un effet positif sur les interventions (Brondeel, et al., 2014).

Puisque la généralisation des acquis survient suite à la participation à un programme de formation ou d'intervention et que les caractéristiques des participants sont à considérer, la plupart des études examinent ce phénomène dans le cadre d'un programme spécifique. Dans le cadre de ce mémoire, le programme « entendeur de voix » dispensé par l'organisme le Centre Inter-Section a été ciblé pour étudier comment s'actualise la généralisation des acquis.

1.4 Description du programme entendeurs de voix dispensé au Centre Inter-Section

Au Centre Inter-Section, le programme suit les grandes lignes de ce qui est proposé par le mouvement des « entendeurs de voix » québécois. Le programme comprend dix séances à raison d'une par semaine de deux heures avec chacune un thème spécifique : typologie des voix, rétablissement, témoignage d'un ancien participant, stratégies de gestion des voix, etc. Plusieurs modalités d'enseignement sont utilisées (enseignement magistral,

lectures, vidéos, témoignages, groupes de discussion, etc.) et un grand nombre d'outils sont proposés (stratégies actives et passives des voix, outils TAISE (md), journal des voix, etc.).

Ce programme s'inscrit dans la lignée du mouvement « *Hearing Voices* ». Cette approche, préconisant en général la modalité de groupe, s'appuie sur le modèle d'intervention cognitive-comportementale (Romme et Morris, 2013). Cependant, les programmes développés diffèrent sur la base du diagnostic, du nombre de rencontres, de la formation des animateurs, de l'orientation théorique, etc., en présentant toutefois des similitudes. Pour ce qui est de l'orientation théorique, les techniques de gestion des phénomènes psychotiques peuvent s'inscrire dans une approche plus comportementale que cognitive.

Certains programmes ajoutent une composante plus humaniste en laissant une place à l'expression du vécu et à l'utilisation du vécu des participants à des fins d'intervention. Enfin, certains programmes ajoutent à cela une composante de pleine conscience, une approche intégrée de thérapie cognitive-comportementale de troisième génération. À titre d'exemple, Jacobs et al. (2014) proposent un guide pour cliniciens comprenant une approche intégrative et holistique pour le traitement de la psychose. Fort d'une centaine de références, ce guide comporte une multitude d'interventions. Cependant, il n'est pas fait mention une seule fois de la généralisation des acquis comme telle. En examinant le guide avec une vision teintée par la généralisation des acquis, on peut retrouver certains éléments s'y rapportant : rendre les techniques et les groupes le plus proche possible de la réalité des participants, faire de l'utilisation et avoir un objectif général, construire un plan de traitement visant une meilleure qualité de vie, l'accomplissement et l'épanouissement des participants et non simplement la réduction des symptômes psychotiques (Jacobs et al., 2014). La généralisation des acquis n'est pas non plus nommée explicitement dans un mémoire portant sur les effets des groupes « d'entendeurs de voix » dans les différentes sphères de vie (Breault-Ruel, 2013), mais

l'objectif de recherche est très proche d'une des composantes de la généralisation des acquis, soit l'utilisation de techniques dans des environnements différents.

Les effets escomptés des programmes sont variés, notamment la quantité de voix à la baisse, un sentiment de confiance augmenté, un nombre de jours à l'hôpital par année diminué, une anxiété et des symptômes dépressifs diminués, un contrôle des voix amélioré, un degré de détresse diminué, un insight amélioré, un meilleur coping général, des comportements prosociaux plus fréquents et une diminution du sentiment de désespoir (Dannahy et al., 2011; Anna Ruddle, Mason et Wykes, 2011). Certaines études vont même jusqu'à observer un meilleur fonctionnement social et une diminution de l'intensité des symptômes psychiatriques de manière générale (Penn et al., 2009; Wykes et al., 2005).

Une meilleure gestion des voix et des phénomènes psychotiques, une détresse diminuée et une meilleure estime de soi sont également des résultats récurrents (Dannahy et al., 2011; Dos Santos & Beavan, 2015; Newman Taylor, Harper, & Chadwick, 2009; Oakland & Berry, 2014; Penn et al., 2009; Pinkham, Gloege, Flanagan, & Penn, 2004; Ruddle, 2016; Ruddle et al., 2014; Ruddle et al., 2011; Wykes et al., 2005).

Au Centre Inter-Section, on vise comme résultat une meilleure connaissance générale de leurs phénomènes, l'apprentissage de diverses techniques et stratégies dans une optique d'amélioration de la qualité de vie et de rétablissement. Ces attentes sont donc de manière générale ceux des études présentées dans les deux paragraphes précédents. Autrement, les outils TAISE (md) sont uniques à leur programme et sont une création du Centre Inter-Section. Inspiré par la théorie des techniques d'impact, ces outils sont des objets physiques qui ont comme objectif d'aider à l'application des techniques en sollicitant les sens de la personne. Les outils sont assez petits pour qu'une personne puisse les avoir en permanence sur elle et puisse l'utiliser quand elle le souhaite peu importe où elle se trouve. Sans faire la liste

exhaustive des outils, il existe par exemple un « billet d'avion » pour envoyer les voix en voyage, il existe aussi un « téléphone » où les icones que seraient les applications sont en fait les diverses techniques de gestion des voix.

L'état actuel des connaissances théoriques et empiriques fait ressortir que la généralisation des acquis se rapporte au contenu du programme et au contexte d'apprentissage et que certaines conditions liées aux participants, aux intervenants et à l'environnement contribuent à favoriser son actualisation. Il s'agit d'un phénomène complexe et multidimensionnel qui a été circonscrit à l'aide d'une taxonomie. La généralisation des acquis doit donc être considérée comme une composante à part entière d'un programme afin qu'elle soit intégrée de manière systématique.

Un postulat ressort de la présente recension des écrits : le fait de s'intéresser à la généralisation des acquis dans le cadre de programmes peut contribuer à leur efficacité, sans toutefois identifier les mécanismes qui interviennent pour produire ce résultat en tenant compte de la perspective des différents acteurs impliqués. À notre connaissance, peu d'études ont intégré ces trois aspects de dimensions, techniques et conditions permettant de mieux cerner et décrire la généralisation des acquis. De plus, le point de vue de ceux qui dispensent les programmes de formation, ceux qui y participent et ceux qui le soutiennent, a été très peu examiné de manière simultanée. Il est évidemment très important et pertinent de s'intéresser de manière directe aux personnes concernées par la généralisation des acquis. En 2021, considérant l'importance de l'autonomie, des approches et des définitions globales des concepts de santé et d'adaptation, nous ne pouvons plus occulter le point de vue des personnes bénéficiant des programmes et celles impliquées dans le programme ou envers la personne.

L'application en milieu naturel des apprentissages issus des programmes à l'intention des personnes aux prises avec des difficultés d'adaptation psychosociale est au cœur de la pratique psychoéducative. Les chercheurs et les cliniciens s'entendent pour dire que la pertinence d'un programme est liée au fait que les acquis seront maintenus et vont perdurer dans le temps. Cependant cet objectif ne peut pas être atteint sans que des efforts systématiques soient consentis. Pour être en mesure de favoriser la généralisation des acquis dans le cadre de programme d'intervention psychosociale, nous avons besoin de mieux comprendre les mécanismes spécifiques à travers lesquels ce phénomène se produit (Barnett et Ceci, 2002). Certaines études ont été réalisées auprès de clientèles spécifiques comme les personnes ayant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme, ou les parents d'enfants ayant des difficultés comportementales (Dunkel-Jackson et Dixon 2018 ; Dixon et al. 2014). Toutefois, ces études utilisent un devis de recherche de type pré test et post test avec suivi de trois ou six mois pour démontrer que leurs acquis se maintiennent dans le temps. Bien que pertinente et utile, cette approche en continuité avec l'évaluation de programmes limite les réponses à la question des mécanismes sous-jacents à la généralisation des acquis en s'appuyant sur les théories existantes. En d'autres mots, les résultats de ces études (ex : amélioration ou non des habiletés de communication et utilisation des techniques apprises) ne permettent pas de discuter de généralisation des acquis de manière globale et en contexte naturel. Les enjeux théoriques, scientifiques et pratiques mentionnés précédemment pointent en faveur d'études qualitatives où la perspective des participants aux programmes est mise de l'avant pour décrire de manière plus approfondie comment les acquis sont généralisés et comment soutenir ce processus.

1.5 Contexte de la recherche

Il y a donc un manque important de données empiriques (particulièrement des données récentes) permettant de mieux cerner et de décrire l'actualisation de la conceptualisation de la

généralisation des acquis pour les programmes d'intervention psychosociale. Par exemple, il n'existe pas de lignes directrices spécifiques en ce qui a trait à la généralisation des acquis pour des programmes à l'intention des « entendeurs de voix ». De plus, peu d'études portent sur la généralisation des acquis en considérant à la fois les participants à un programme et le soutien qui leur est offert. À la lumière des recherches existantes, il est possible de conclure à la pertinence d'étudier le phénomène dans le domaine de l'intervention psychosociale. Ce phénomène est actuellement sous-représenté dans la littérature scientifique, particulièrement en matière d'examen du processus de généralisation en termes de dimensions, de techniques et de conditions préalables.

La pertinence de mener une étude permettant de mieux cerner et de décrire l'actualisation de la généralisation des acquis du point de vue des personnes qui l'ont expérimentée est aussi justifiée par le fait que ce type de données permettrait de mieux saisir ce phénomène comparativement aux études qui examinent la généralisation des acquis sous l'angle de l'efficacité à long terme des programmes. Cela permettrait de fournir des données susceptibles d'éclairer les enjeux reliés aux niveaux théoriques, scientifiques et pratiques.

Par conséquent, le choix d'une approche qualitative s'impose pour mener à une compréhension plus fine et précise de ce phénomène important qui donne un sens à la participation à un programme allant au-delà de l'efficacité de celui-ci.

1.6 Questions et objectifs de recherche

L'objectif général de recherche à laquelle va répondre le présent mémoire est de cerner et décrire dans quelle mesure la généralisation des acquis se produit dans le cadre d'un programme à l'intention des « entendeurs de voix », du point de vue des participants, des animateurs et des intervenants pivots.

De manière spécifique, ce projet tentera de répondre à deux questions qui découlent de la taxonomie (Barnett et Ceci, 2002) :

(1) Comment s'actualise la généralisation des acquis chez des personnes ayant participé à un programme « d'entendeurs de voix »?

(2) Quel est le soutien apporté par les intervenants pivots et les animateurs du programme pour favoriser la généralisation des acquis des participants?

La première question de recherche sera étudiée du point de vue de l'expérience des participants au programme lors de l'application des apprentissages en contexte réel. Il est question ici d'une approche compréhensive considérant l'importance accordée au vécu des participants. Il s'agit de donner la chance aux personnes de s'exprimer pour mettre en relief la richesse de leur vécu et, fort possiblement des aspects que les méthodes quantitatives ne peuvent permettre d'approfondir. Considérant que la question de recherche vise la meilleure compréhension possible d'un phénomène : la généralisation des acquis du point de vue des participants au programme, la recherche qualitative devenait l'option à privilégier (Gaudet et Robert, 2018).

Puisque l'actualisation de la généralisation des acquis implique l'apport des animateurs du programme et le soutien des intervenants pivots, la deuxième question concerne la validité sociale de la généralisation des acquis. Pour cette question, l'approche quantitative a été privilégiée en raison de la nature des questions à poser.

CHAPITRE 2

2. Méthodologie

2.1 Postures épistémologique et méthodologique

Le chercheur a adopté une posture épistémologique davantage constructiviste que positiviste, plus précisément le constructivisme pragmatique, considérant qu'il s'agit d'une analyse d'une théorie à travers la réalité subjective de sujets (Miles et Huberman, 2003). Albert et Avenier (2011) mentionnent que cette posture vise à centrer la recherche sur le vécu des participants, sur leur expertise expérientielle d'une problématique. Évidemment, étant donné la complexité de l'objectif de recherche et la nécessité de recueillir des données sur l'expérience des participants, la méthode qualitative est la méthode qui permet d'obtenir ce type d'information (Baribeau et Germain, 2007).

La méthode qualitative était la plus appropriée pour répondre à la première question et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, la démarche est itératif et non-linéaire : l'analyse ne cherche pas à valider des variables « pures » et, lors de la collecte de données, il y a place à ce que les sujets amènent des connaissances hors de ce qui avait été prévu (Gaudet et Robert, 2018). Cette flexibilité de la méthode qualitative est importante particulièrement dans le contexte où il existe très peu de donnée et où il est donc très difficile d'avoir des hypothèses claires quant aux résultats attendus. Se doter de ce type d'objectif permet de ne pas être coincé par une analyse trop restrictive qui ne permettrait pas de refléter la réalité (Gaudet et Robert 2018).

Ces autrices mentionnent également que la méthode qualitative est justifiée lorsque l'objet de recherche est : complexe, multidimensionnel et historiquement situé. La généralisation des acquis répond à ces trois critères puisqu'elle se produit en dehors du programme (complexité), elle comporte deux composantes (contenu et contexte) et son évolution conceptuelle est repérable dans le temps. En somme, l'avantage indéniable de la

méthode qualitative est qu'elle peut porter sur l'expérience humaine dans son ensemble et permet de préserver la complexité des situations vécues (Baribeau et Royer, 2012).

2.2 Devis de recherche

Dans le cadre de cette étude, la méthode qualitative descriptive (cerner et décrire) (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006; Onwuegbuzie et Corrigan, 2014) a été privilégiée à l'aide d'entrevues individuelles auprès des participants du programme « entendeurs de voix ». La généralisation des acquis étant un processus interne et propre à la personne mais influencée par les autres et par l'environnement, il importe d'examiner à la fois les acquis de base (ceux qu'on aimerait voir généralisés), et dans quelle mesure ces acquis ont effectivement été généralisés, tout en analysant le contexte et les conditions dans lesquelles la généralisation se produit.

En raison de l'utilisation de la taxonomie de la généralisation des acquis comme cadre conceptuel tout en recentrant le moins possible les participants lors de l'entrevue, la méthode qualitative utilisée se situe entre, d'une part, les études purement inductives sans référence à une théorie et, d'autre part, celles qui visent à analyser un phénomène avec des concepts préétablis.

En plus de s'intéresser au contenu et au contexte tel que le stipule la taxonomie, il importe aussi d'examiner la validité sociale (soutien à la généralisation des acquis lors de la participation au programme et en contexte réel) (question de recherche 2) (Barnett et Ceci, 2002; Monroe 1988). À cet égard, le point de vue des animateurs et des intervenants pivots est requis pour établir l'importance accordée à la généralisation des acquis et à ce qu'ils font concrètement pour la soutenir. Cette perspective s'ajoute à celle des participants qui vont appliquer leurs acquis en dehors du programme.

Ce choix est aussi justifié puisqu'il permet une triangulation des données entre ce que les participants expriment comme opinion et les moyens utilisés par les animateurs du programme.

En résumé, la centration de la recherche est le vécu des participants au programme qui a été exploré à l'aide de la méthode qualitative (question 1). Une méthode quantitative permettra de décrire comment les animateurs et les intervenants accompagnant les participants ont offert le soutien favorisant la généralisation des acquis (question 2).

Le présent devis a suivi un processus similaire dans son élaboration. Le devis de recherche choisi est l'étude qualitative descriptive, ce qui permet d'observer le vécu de participants sous l'angle d'une situation donnée à l'aide d'outils semi-structurés ou non-structurés (Gaudet et Robert, 2018; Miles et Huberman, 2003). Ce devis de recherche permet d'apporter un éclairage sur un phénomène connu depuis très longtemps mais peu étudié dans le contexte précis d'un programme à l'intention de personnes vivant avec un trouble psychotique. Il manque actuellement de données et d'exemples de ce qu'est la généralisation des acquis en contexte d'intervention psychosociale, et c'est aussi pour cela que ce devis de recherche a été choisi.

De plus, la présence de plusieurs dimensions d'intérêt pour décrire un phénomène actuel mais peu exploré en plus d'une théorie centrale à la recherche, dans ce cas-ci la taxonomie de la généralisation des acquis, sont deux conditions compatibles avec l'étude qualitative descriptive (Latzko-Toth, 2009 ; Yin, 2013). La présente étude permettra de mettre à l'épreuve ce cadre conceptuel. Il est possible que les données de l'étude qualitative descriptive soient ou ne soient pas en accord avec la théorie, ce qui fait en sorte que ce type d'étude représente un test de validité (Latzko-Toth, 2009). Il s'agit aussi d'un élément très important : le fait d'examiner la pertinence de la taxonomie est justifié par le besoin d'arriver

éventuellement à un langage commun de la généralisation des acquis en contexte d'intervention psychosociale.

Finalement, la complexité de la généralisation des acquis et des objectifs de recherche visant à rendre compte d'une expérience d'apprentissage (i.e. la description d'un phénomène construit individuellement) pointe en faveur de l'étude qualitative descriptive. Cela est tout à fait en accord avec la méthode qualitative descriptive dans une optique constructiviste. Sur le plan de la faisabilité, l'étude qualitative descriptive possède l'avantage de permettre de simplifier la recherche en limitant le contexte dans lequel un programme est implanté. Évidemment, ce choix a des conséquences sur la possibilité de généraliser les résultats, mais ces inconvénients sont tout à fait contrebalancés par le fait de pouvoir produire un devis de recherche réalisable.

Le cœur de cette étude est l'analyse qualitative du discours des participants. Ceci dit, la méthode quantitative a été utilisée pour les animateurs et les intervenants pivots. Même si cela peut, à première vue, avoir l'air contradictoire avec ce qui a été mentionné antérieurement, la méthode quantitative était plus conviviale en ce qui concerne le deuxième objectif. Cela est dû au fait que le soutien à la généralisation des acquis se rapporte à des stratégies connues pouvant être identifiées en mentionnant leur fréquence d'utilisation. Il était donc plus cohérent de l'étudier quantitativement (Millsap et Maydeu-Olivares, 2009).

En outre, la méconnaissance théorique de la généralisation des acquis aurait pu rendre ardue la réponse aux questions portant sur un sujet que les sujets ne connaissent pas. En adoptant une méthode quantitative et des questions plus concrètes et précises, on s'assurait d'être en mesure d'obtenir des données pertinentes et analysables. Au final, on pourrait peut-être parler d'un devis mixte concomitant mais avec une très grande majeure qualitative, mais le quantitatif ne servant qu'à venir simplifier une partie du processus de la méthode descriptive

de cerner et décrire (Creswell et al, 2011). Cela étant dit, même si les deux méthodes venaient étudier le même sujet pour apporter des données complémentaires, elles n'ont pas étudié le même groupe de participants à l'étude. Il semble donc moins pertinent de parler de devis mixte de ce cas-ci vu que nous sommes loin des devis mixtes standards concomitant tels que décrits par Creswell et al (2011). Selon Pluye (2019), le fait que nous ne soyons pas en comparaison entre le qualitatif et quantitatif mais bien plus en support (avec un peu de validation) ne permet pas de dire que nous sommes dans un devis mixte. Pour ces raisons, cette recherche est donc considérée comme une recherche qualitative descriptive de type cerner et décrire.

2.3 Participants à l'étude et recrutement

La présente étude de cas vise trois groupes distincts, soit les participants au programme, les animateurs de celui-ci et les intervenants pivots qui accompagnent au quotidien les participants au programme. Pour être en mesure d'évaluer toutes les sphères de la généralisation des acquis discutées précédemment, l'étude réfère à un échantillon de convenance. Les sujets de l'étude (n : 5) étaient des participants au programme « d'entendeurs de voix » du Centre Inter-Section qui ont complété leur participation au programme il y a plus de trois mois ainsi que des animateurs de ce programme (n : 3) et des intervenants pivots (n : 3) assurent un suivi auprès des participants au programme.

La direction du Centre Inter-Section qui offre ce programme a été contactée pour former un échantillon de convenance. Les cinq sujets étaient trois hommes et deux femmes âgés entre 41 ans et 57 ans. Ils avaient tous un suivi de type psychosocial lors de leur participation au programme.

Les trois animateurs du programme ont été sollicités pour répondre au questionnaire, de même que trois intervenants qui assurent un suivi dans la communauté auprès des participants au programme. Ces derniers ont complété un questionnaire différent de celui des

animateurs, étant donné qu'ils étaient davantage présents dans le quotidien des participants au programme. Finalement, il y a eu tentative de recruter des proches significatifs des participants du programme, mais malheureusement aucun n'a accepté de participer à l'étude.

2.4 Outils de collecte de données

2.4.1 Canevas d'entrevue semi-structurée et questionnaires

En ce qui a trait au volet qualitatif, une entrevue semi-structurée a été réalisée (annexe 1). Le canevas a été conçu par l'étudiant et sa directrice de recherche en se basant sur la taxonomie de la généralisation des acquis de Barnett et Ceci (2002) et certains éléments informatifs du guide d'entrevue de Breault-Ruel (2013) portant sur la gestion des voix. Le canevas d'entrevue a ensuite été validé par un professionnel qui intervient avec la clientèle ciblée pour s'assurer que le niveau de langage est adapté et que les questions seraient compréhensibles pour les participants. Les questions portent sur l'utilisation des techniques utilisées dans un ou plusieurs milieux, la facilité de s'en rappeler ou non, la facilité de les utiliser, leur efficacité et les modalités d'enseignement favorisant l'application de leurs apprentissages, etc. Les entrevues ont duré entre 15 et 30 minutes.

Il faut aussi rappeler que cette taxonomie ayant été élaborée en fonction du domaine de l'éducation et des apprentissages académiques ainsi que thérapeutiques, certains concepts ont dû être adaptés à un programme d'intervention psychosociale. Considérant que les sujets des entrevues sont des personnes vulnérables, nous avons regroupé certains éléments qui ont permis de réduire la longueur du canevas d'entrevue et de construire des questions plus faciles à comprendre.

En ce qui a trait au volet quantitatif, les deux questionnaires (annexes 2 et 3) ont été réalisés selon la même logique. Le questionnaire pour les animateurs (21 questions) et celui des intervenants (18 questions) sont légèrement différents étant donné le rôle distinct de ces

personnes, mais l'optique demeure la même. Le questionnaire comprend 18 et 15 questions respectivement auxquelles on doit répondre à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 à 3. Les réponses pour les questionnaires animateurs et intervenants allaient de très peu (1), la plupart du temps (2) et le plus souvent possible (3). De plus, des questions ouvertes sont présentes à la fin pour le questionnaire des animateurs (deux questions). On retrouve aussi des questions d'ordre sociodémographique d'usage dans les deux questionnaires. Les questions concernant les données sociodémographiques ont été limitées aux informations de base tels que le sexe et l'âge, sauf dans le cas des animateurs à qui nous avons demandé leur niveau d'étude complété et leur nombre d'années de pratique clinique.

Considérant le faible nombre de participants, les deux questionnaires n'ont pas fait l'objet d'une analyse psychométrique. Toutefois, ils ont été construits selon les dimensions de la taxonomie de la généralisation des acquis : le contenu, le contexte et la validité sociale. Le questionnaire des intervenants pivots porte surtout sur la validité sociale (étant donné que les intervenants agissent auprès des personnes dans leur quotidien). Le questionnaire animateur porte sur le contenu (type de techniques présentées, méthodes d'enseignement, utilisation de plusieurs médiums, etc.) ainsi que sur le contexte (s'en soucier et faire des liens avec le vécu des participants). Enfin, les questions ouvertes portent sur ce que les animateurs faisaient pour soutenir la généralisation des acquis et les raisons pour lesquelles la généralisation des acquis est importante.

En dernier lieu, tel que suggéré par Mukamurera et al. (2006), tous les canevas d'entrevues, les questionnaires et la grille de codage (matrice) sont présentés en annexe. C'est pour répondre aux meilleures pratiques en termes d'étude de cas que le processus d'analyse de données sera présenté de manière exhaustive. Cela est aussi fait dans une optique de transparence tel que proposé par Creswell et Guetterman (2019), et c'est dans cette idée de transparence que le processus d'analyse des données sera présenté en détail.

2.5 Processus d'analyse des données

2.5.1 Analyse des données qualitatives

La taxonomie de Barnett et Ceci (2002) a servi de classification et de base pour la matrice de codage (annexe 5). La taxonomie n'a pas été utilisée intégralement puisqu'elle comprend un nombre élevé d'échelles et de sous-échelles. Il y a donc eu regroupement de sous-échelles pour se créer une grille de codification plus fonctionnelle et utilisable.

Les codes étaient définis et les codeurs s'étaient entendus sur l'interprétation des codes, un processus très important pour assurer la validité de l'analyse (Mukamurera et al., 2006). Le choix d'une grille de codage théorique s'est fait sur la base de l'intention exploratoire de l'étude, mais aussi sur la base du manque de données théoriques et scientifiques en lien avec la généralisation des acquis. En ouvrant la porte à l'émergence d'un maximum d'information, plus les chances sont grandes de pouvoir cerner et décrire le phénomène dans toute son ampleur (Mukamurera et al., 2006). Considérant le fait que la généralisation des acquis a été peu examinée en contexte d'intervention psychosociale, la production de données suite à l'analyse est en soit l'objectif pour permettre l'avancement des connaissances (Proulx, 2019).

Plus précisément, la procédure de codage suivante a été mise en place pour l'analyse qualitative des entrevues. Deux codeurs (NH et LL) ont réalisé séparément le codage à l'aide de la matrice (annexe 5) et un travail comparatif a ensuite été fait pour obtenir un accord inter-juge. Mais au-delà de cette entente, il y a eu un travail d'analyse et de réflexion en équipe, ce que Mukamurera et al. (2006) disent être souhaitable et très riche pour ce type de recherche. Ce travail émane de l'aspect itératif et non-linéaire présenté précédemment. Une fois les données obtenues et le codage réalisé, une comparaison entre les résultats du codage et le modèle de généralisation des acquis a eu lieu afin de répondre aux questions de recherche.

Pour les questions ouvertes du questionnaire des animateurs, elles ont été divisées en deux catégories et l'ensemble des réponses a été analysé. Il n'y a donc pas eu de procédure de codage pour les questions ouvertes vu la faible quantité de réponses.

Enfin, de manière globale, une analyse critique du processus d'analyse des données a été réalisée dans le but de documenter dans quelle mesure les dimensions de la généralisation des acquis sont applicables dans le cadre d'un programme. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Mukamurera et al. (2006), Onwuegbuzie et Corrigan (2014) et Robert et Gaudet (2018). Finalement, considérant que des enjeux de rigueur existent dans plusieurs études qualitatives descriptives quant à l'analyse des résultats et les conclusions, la checklist du CASP (*critical appraisal skills program*) a été utilisée comme outil de vérification pour s'assurer de la validité des conclusions tirées (annexe 3).

Yin (2013) mentionne plusieurs éléments très importants pour s'assurer que les données provenant d'une étude de cas soient valides. Dans le cas qui nous concerne ici, le fait de lier les résultats à une théorie (la généralisation des acquis) et d'argumenter de manière logique et rationnelle les résultats a permis de renforcer le processus de validation. La logique utilisée ici a été délibérative, vu que nous avons une théorie sur laquelle nous appuyer (Mukamurera et al., 2006). De plus, considérant le caractère inédit de cette étude, les résultats seront généralisés de manière théorique et non empirique, tel que le recommanderaient Ritchie et Lewis (2013). L'objectif étant descriptif en voulant rendre compte de l'application des apprentissages provenant de la participation à un programme en contexte réel, il était tout à fait logique de se baser sur le modèle pour produire les instruments de mesure, faire la passation, et ensuite retourner à la théorie pour soutenir l'analyse tout en restant ouvert à de nouvelles explications provenant des participants (Gaudet et Robert, 2018). Enfin, pour aider à la compréhension de l'analyse et illustrer certains points, des extraits du discours seront présentés, tout comme un schéma résumé dans le chapitre 3 (Creswell et Guetterman, 2019).

2.5.2 Analyse des données quantitatives

En ce qui a trait à l'analyse des données quantitatives, des moyennes et des pourcentages ont été faits. Les items ont été regroupés par catégories pour le questionnaire animateurs : les questions portant sur les actions et gestes en lien avec la généralisation des acquis, l'utilisation de diverses modalités d'enseignement et l'utilisation du vécu des participants pour illustrer les exemples. Pour celui des intervenants les catégories étaient : le soutien à l'utilisation du contenu, la discussion et la vulgarisation du contenu ainsi que l'implication dans la généralisation des acquis.

Pour ce qui est des réponses aux questions ouvertes du questionnaire animateurs, les données ont été regroupées en deux thèmes : la connaissance de la généralisation des acquis et le soutien à la généralisation des acquis. Les données ont été utilisées comme complément aux résultats quantitatifs dans le but d'obtenir des exemples concrets pour soutenir l'analyse et la discussion des résultats.

Cette étude étant une étude de cas avec un petit nombre de sujets, la triangulation des données quantitatives et qualitatives a été privilégiée. En d'autres termes, interroger les animateurs à l'aide d'un questionnaire a permis de bonifier les données qualitatives provenant des entrevues avec les participants pour mieux comprendre ce qui les a aidés à généraliser leurs acquis.

2.6 Réponse aux enjeux éthiques

Considérant qu'il s'agit d'une première recherche qualitative sur la généralisation des acquis appliquée à un programme d'intervention psychosociale, il est pertinent de donner toute la place aux sujets c'est-à-dire les personnes qui possèdent le savoir expérientiel. Il y a aussi une intention éthique à l'approche qualitative (Gaudet et Robert, 2018) : les décisions des personnes souffrant de troubles mentaux graves peuvent parfois être moins prises en compte,

limitant ainsi leur autonomie et leur pouvoir d'agir. Le fait d'utiliser une approche participative plutôt que basée sur l'expertise pourrait renforcer la vision que les participants peuvent exprimer leurs opinions et que celles-ci seront entendues et utiles. En leur donnant pleinement la parole, nous leur redonnons du pouvoir d'agir et allons dans le même sens que les données probantes (Drake et al., 2010; Ramon, 2013; Rapp et Goscha, 2006).

Pour nous assurer de l'obtention du consentement libre et éclairé, le formulaire de consentement a été lu à tous les participants et vulgarisé au besoin. Les objectifs de la recherche et la démarche ont aussi été clairement expliqués. Il a été mentionné aux participants qu'ils étaient libres de mettre fin à l'entrevue en tout temps. Une liste de ressources psychosociales disponibles a également été fournie aux participants du programme.

Enfin, tel que mentionné au chapitre 1, un langage déstigmatisant et non oppressant a été utilisé dans la rédaction du présent mémoire par respect pour les participants à cette étude et à la philosophie du programme d'« entendeurs de voix ».

CHAPITRE 3

3. Résultats

Les résultats qui ont été obtenus sont présentés en fonction des deux questions de recherche, impliquant des données respectivement qualitatives et quantitatives. Les résultats issus de l'analyse des données provenant des entrevues (n : 5) se rapportent aux thèmes explorés à partir de la taxonomie de la généralisation des acquis : contenu (concept de base, exigences et conditions d'application) et contexte, mais aussi de toutes les conditions préalables. L'interprétation des données qualitatives est d'abord présentée pour chacun des cinq sujets, suivie d'une interprétation globale.

Participant #1

La généralisation des acquis s'est produite grâce aux multiples modalités d'apprentissage et au soutien à la généralisation faits par les animateurs. Les outils TAISE (marque déposée) ont aussi joué un grand rôle : le fait de pouvoir les appliquer, peu importe le milieu, évite en bonne partie la difficulté de devoir l'adapter en fonction de contextes et modalités différents. Le contenu du programme est facilement généralisable en milieu naturel selon le sujet #1, ce qui a favorisé l'utilisation au moment opportun des apprentissages acquis dans le cadre du programme. Les conditions d'utilisation simples étaient aussi un élément facilitant la généralisation des acquis.

Participant #2

Le sujet #2 a parlé spécifiquement du principe de discrimination, d'un certain « essai-erreur » dans les techniques dans le but d'identifier celles qui fonctionnent le mieux pour lui. Il a aussi beaucoup été question du fait que le programme se déroule dans un espace sécurisant dans lequel le partage des connaissances et des techniques était bien vu. Cela a favorisé l'appropriation des techniques. La simplicité du contenu, des exigences et des conditions d'utilisation a aussi été un élément facilitant la généralisation des acquis.

Participant #3

Encore une fois, la variété des techniques et le fait qu'elles soient utilisables de manière similaire dans différents milieux sont ressortis comme des éléments importants quant à la possibilité de généraliser ses acquis. Le sujet #3 a amené des exemples de son vécu et des changements majeurs dans sa vie à la suite de sa participation au programme, telle la capacité à utiliser le transport en commun et à être confortable dans des lieux publics. Le sujet #3 a aussi affirmé que le fait de savoir, de manière très générale, que le rétablissement est possible était un élément important dans son adhésion au groupe. Il y avait donc ici le lien entre un paradigme plus large et des techniques d'intervention concrètes. À cet égard, le partage entre les participants a été aidant.

Participant #4

Le sujet #4 a aussi mentionné plusieurs éléments. Il était important pour cette personne de connaître la théorie sous-jacente au programme, d'en connaître la philosophie et d'y adhérer. C'est à cause de cela qu'il a participé au programme. La multitude de techniques enseignées, le fait d'avoir des techniques qui s'utilisent de la même façon, peu importe le milieu, sont les éléments qui ont permis la généralisation des acquis. Un autre élément important est la vitesse d'utilisation des techniques et leur efficacité : dans le discours, on peut pratiquement voir une analyse fonctionnelle de type A-B-C. Les voix surviennent, la personne s'en rend compte immédiatement, une technique est utilisée, les voix disparaissent.

Participant #5

Le sujet #5 a lui aussi donné des réponses très similaires, mais il a davantage insisté sur le contexte de groupe. Pour lui, le fait d'entendre la manière dont les autres participants utilisaient les techniques, et d'entendre parler de leur vécu de manière générale était aidant, vu que cela lui donnait accès de manière indirecte à plusieurs autres contextes. Dans sa manière de décrire l'expérience, il était possible d'observer le processus de généralisation dans

l'acquisition des techniques : comprendre les techniques (leur modalité d'utilisation, leurs exigences ainsi que les conditions requises) pour ensuite les appliquer.

3.1 Interprétation globale

L'interprétation globale se rapporte aux dimensions de la taxonomie de la généralisation des acquis, notamment le contenu (concepts de base, performance, conditions d'application) et le contexte. Il est important de spécifier que le terme « performance » renvoie à la capacité d'utiliser les apprentissages : autant l'application de manière simple que l'acuité et l'habileté avec lesquelles l'apprentissage est appliqué. Les quatre premiers aspects réfèrent alors aux apprentissages et à leur application. Ils ont été analysés séparément du contexte pour bien illustrer les distinctions entre les dimensions.

3.1.1 Apprentissages et application

Les connaissances acquises dans le cadre du programme et leur application en contexte réel ont été décrites en référant à plusieurs procédures d'utilisation des techniques détaillant le processus par lequel la généralisation des acquis s'opère. Il ressort également que l'approche par les forces et le rétablissement qui se rapportent à la philosophie du programme ont retenu l'attention des sujets.

3.1.1.1 Concept de base. Les participants ont nommé des connaissances, des techniques et des principes généraux appris lors du programme qu'ils ont généralisés. Certains ont même pu citer des éléments marquants, ce qui représente une preuve de mémorisation, ainsi que des exemples plus personnels qui démontrent une appropriation de la philosophie du programme. Il est intéressant de constater que les trois niveaux de contenu possible (connaissance, technique, philosophie) semblent tout aussi important pour les participants.

Voici un extrait d'un principe du programme qui a été nommé par un participant comme un concept de base important :

« On est plusieurs dans ma tête, mais c'est moi le chef ».

3.1.1.2 Performance relativement à la généralisation des acquis. Concernant la performance relativement à la généralisation des acquis, tous les participants ont mentionné comme caractéristique particulière du programme le fait que les techniques marchent rapidement ou de manière immédiate, particulièrement les outils TAISE (md). Il semble que le fait d'avoir un outil physique utilisable dans une très grande variété de contextes joue un grand rôle dans la généralisation des acquis. En d'autres termes, une fois qu'une personne a reconnu qu'elle vivait une situation nécessitant l'application de connaissances venant du programme, elle peut référer à l'objet réel pour l'utiliser. Voici un extrait le reflétant :

« Les mettre dans des tiroirs ça m'a beaucoup aidé. On a pensé aussi à débobiner une cassette parce que ça se répétait souvent. Ça, ça m'a beaucoup aidé aussi »

Les aspects de la généralisation des acquis qui consistent à se rappeler et à exécuter semblent plus faciles à faire si la personne peut référer à un objet physique. Il ressort que sans objet, la personne doit compter uniquement sur sa mémoire et ses processus mentaux.

Dans le même sens, plusieurs participants ont dit que certaines techniques marchaient mieux que d'autres et que certaines ne fonctionnaient pas du tout. On a eu plusieurs réponses parlant du processus d'essais des techniques dans le but de discriminer celles qui fonctionnaient de celles qui ne fonctionnaient pas. Voici un extrait l'illustrant :

« [Le] Billet d'avion, euh, ça fonctionne, l'entrée pour un fonctionne, le stop ça fonctionne pas pour moi, les bouchons ça fonctionne pas pour moi, le reste non plus, mais les billets d'avion et l'admission pour un ça fonctionne très très bien »

Enfin, le niveau de performance portait aussi sur la vitesse et l'acuité de l'application. En effet, le fait d'avoir des techniques « rapidement accessibles » semble avoir rendu leur exécution plus facile. L'extrait suivant est un exemple clair :

« Quand je me rends compte que je dis des choses négatives, soit sur moi ou soit sur d'autres, je me dis : non, stop! »

3.1.1.3 Exigences et conditions d'application. Les participants ont mentionné à plusieurs reprises le fait de « se rappeler » comme étant une condition d'application, ce qui est évidemment la base de tout apprentissage. Cela implique que les techniques sont simples et reliées à des objets physiques et accessibles et qu'elles ont été des éléments importants facilitant leur application. Le programme est donc structuré de manière à avoir des exigences et des conditions d'application simples pour rendre la généralisation la plus facile possible. Il est aussi ressorti que les discussions dans le cadre du programme portant sur l'utilisation des techniques dans le quotidien ont joué un rôle déterminant en permettant de mieux illustrer comment utiliser les apprentissages en contexte réel. Voici un extrait:

« Les techniques dont je me souviens le plus c'est les techniques dont les autres ont parlé, que y'ont appliqué certaines techniques et que ça marchait pour eux, alors là ça renforce ce que tu as déjà entendu et tu t'en souviens vraiment ».

Les outils TAISE (md) ont été un aspect déterminant dans la réduction des exigences et des conditions d'application, tout comme dans la facilitation de la performance. Le fait de pouvoir amener le contenu du programme avec soi dans les différents environnements a permis de briser une barrière. Cet élément a donc aidé les participants à utiliser les techniques et, comme on peut le voir dans l'exemple de l'extrait suivant, a eu selon eux, un impact sur leur vie. Voici deux extraits typiques des entrevues pour illustrer concrètement :

« M'identifier à certaines personnes que d'autres. Pi je me disais si ça a fonctionné pour cette personne là ça peut fonctionner pour moi ».

« Oui, le téléphone, en autobus, quand j'étais en autobus j'avais beaucoup d'angoisse, fait que là j'avais de la difficulté et je débarquais n'importe où et ça m'a pris du temps à prendre l'autobus et me rendre où il fallait que j'aille, fait que ça faisait long à prendre l'autobus parce que je faisais deux arrêts et je marchais le reste. Fait que j'ai appris à prendre mon téléphone et le mettre en vibration et parler au téléphone sans que le monde sache que je parlais pas vraiment à quelqu'un ».

3.1.2 Contexte d'apprentissage et d'application

L'analyse révèle que le fait de pouvoir s'identifier aux autres participants au programme, l'ambiance générale et les discussions portant sur les techniques lors du programme sont ressortis comme un élément du contexte ayant favorisé la généralisation des acquis (non-jugement, déstigmatisation). Ces discussions donnaient indirectement accès à plusieurs environnements (chaque participant ayant évidemment un quotidien différent) desquels les participants pouvaient apprendre. Enfin, le contexte des groupes était, selon les participants, assez optimal et le lien de confiance s'est donc créé. Même si ce n'est pas clairement dit dans la théorie de la généralisation des acquis, il est raisonnable de croire que cet élément a favorisé l'adhésion des participants au contenu du programme et les a rendus enthousiastes à utiliser et tester les techniques et à devenir de plus en plus performants dans leur utilisation.

3.1.3 Éléments supplémentaires

Même si cela ne fait pas partie intégralement de la taxonomie, il est intéressant d'analyser les défis rencontrés lors de la généralisation et le lien avec les conditions préalables. Un des défis était d'identifier au départ quelle technique allait fonctionner. Il s'agit d'une période d'ajustement qui implique la mémorisation et l'adéquation entre les outils et les situations. La

personne peut donc avoir besoin de soutien, particulièrement durant les semaines qui suivent la participation au programme. De plus, les participants ont tous dit qu'ils auraient voulu que le programme soit plus long, c'est-à-dire qu'il comprenne plus de séances. Il est effectivement possible de supposer que plus de séances permettraient plus d'enseignement, plus de partage, plus d'occasion de pratiquer, etc. Finalement, il faut dire que plusieurs participants ont vécu comme grand défi le fait de ne pas pouvoir en parler à leurs proches. Les problèmes de santé mentale sont encore tabous, les phénomènes psychotiques encore plus, et cela peut limiter la portée de la validation sociale par les proches.

Une autre question qui se pose est celle des conditions préalables à la généralisation des acquis. Les éléments nommés dans le contexte d'apprentissage (non-jugement) et le contenu du programme (notions enseignées) répondent aux conditions préalables, dont la principale était que les participants ne savaient pas qu'existait ce type d'intervention ou de solution à leurs difficultés et que, comme mentionné précédemment, le grand tabou entourant les phénomènes dit psychotiques fait en sorte que les gens sont très peu enclins à participer à ce type de programme. Les participants ont mentionné que le groupe a permis de passer outre ce genre d'éléments. Autrement, les résultats ne permettent pas de dégager de tendances claires, le vécu de chaque participant étant hautement différent, mais, encore une fois, la simplicité d'utilisation du contenu et de tous les éléments contextuels ont fait en sorte que, peu importe les conditions préalables, la généralisation s'opère.

Finalement, un dernier élément ressort des entrevues : plusieurs participants ont proposé qu'être impliqué dans la création des outils pourrait les aider (1) à s'approprier lesdits outils mais aussi (2) à leur permettre de se créer leurs propres outils ou d'adapter plus facilement les outils proposés.

3.2 Soutien à la généralisation par les animateurs (n=3)

3.2.1 Questions fermées

En ce qui a trait au questionnaire à l'intention des animateurs, les résultats font ressortir un constat intéressant. Les trois répondants ont tous répondu « la plupart du temps » ou « le plus souvent possible » sur une échelle allant de « très peu » à « le plus souvent possible » (échelle de Likert trois choix de réponse), pour la catégorie portant sur les actions en lien avec la généralisation des acquis (questions 4,5,7,9,12,16,18). Tous les animateurs ont aussi rapporté soit « la plupart du temps » ou « le plus souvent possible » en ce qui a trait aux catégories suivantes : l'utilisation de diverses modalités d'enseignement (questions 2,3,6,8,13,14,15) et l'utilisation du vécu des participants pour illustrer les exemples (questions 1,10,17). Cependant, tous ont répondu à la question portant spécifiquement sur la connaissance de la généralisation des acquis ne pas savoir ou connaître ce que c'est.

Tableau 2- Techniques et principes utilisés pour favoriser la généralisation des acquis

Catégories regroupant les items	Très peu		La plupart du temps		Le plus souvent possible	
	F	%	F	%	F	%
Action (7 items : 21 réponses)	0	0%	4	19,05%	17	80,95%
Utilisation de diverses modalités d'enseignement (7 items : 21 réponses)	0	0%	5	23,81%	16	76,19%
Utilisation du vécu des participants (3 items : 9 réponses)	0	0%	1	11,11%	8	88,89%

3.2.2 Questions ouvertes

Les réponses aux questions ouvertes sont complémentaires aux données recueillies auprès des participants au programme lors des entrevues. Elles se regroupent en deux thèmes : connaissance de la généralisation des acquis et principes et techniques favorisant la généralisation des acquis.

La connaissance de la généralisation (son objectif et ses modalités de manière générale) était bien connue des animateurs. Sans utiliser les termes exacts de la taxonomie ils

ont pu nommer intuitivement plusieurs éléments se rapportant au contenu et au contexte, tout en donnant une définition générale de celle-ci. Par exemple : le fait d'avoir des techniques simples et faciles à mémoriser, avoir plusieurs modalités d'enseignement, faire des liens entre le vécu, l'environnement et les notions abordées, etc.

En lien avec les principes et les techniques, les trois animatrices ont mentionné que le fait d'avoir des techniques facilement utilisables était un élément du programme favorisant la généralisation des acquis vu que ces techniques peuvent être pratiquées et comprises facilement et adaptées aux divers environnements et contextes de vie des participants.

3.3 Soutien à la généralisation par les intervenants pivots (n : 3)

Les intervenants pivots rapportent soutenir les personnes face à l'utilisation du contenu du programme dans leurs milieux de vie et autres environnements pertinents (questions 6,7,12,13,15). De plus, ils ont tous discuté et vulgarisé des techniques et fait de l'utilisation (questions 2,5,10). Enfin, ils ont tous dit s'être impliqués et avoir encouragé la personne à généraliser les acquis (questions 1,3,4,9,11). Dans tous les cas, les réponses étaient soit « à quelques reprises » soit « le plus souvent possible ». Le tableau suivant présente les résultats provenant des réponses aux questions par les intervenants pivots.

Tableau 3 – Résultats soutien à la généralisation des acquis

Catégories regroupant les items	Rarement		À quelques reprises		Le plus souvent possible	
	F	%	F	%	F	%
Soutien à l'utilisation du contenu (5 items : 15 réponses)	0	0%	3	20%	12	80%
Discussion et vulgarisation du contenu (3 items : 9 réponses)	0	0%	2	22,22%	7	77,88%
Implication et encouragements (5 items : 15 réponses)	0	0%	0	0%	15	100%

3.4 Synthèse des résultats provenant des questionnaires

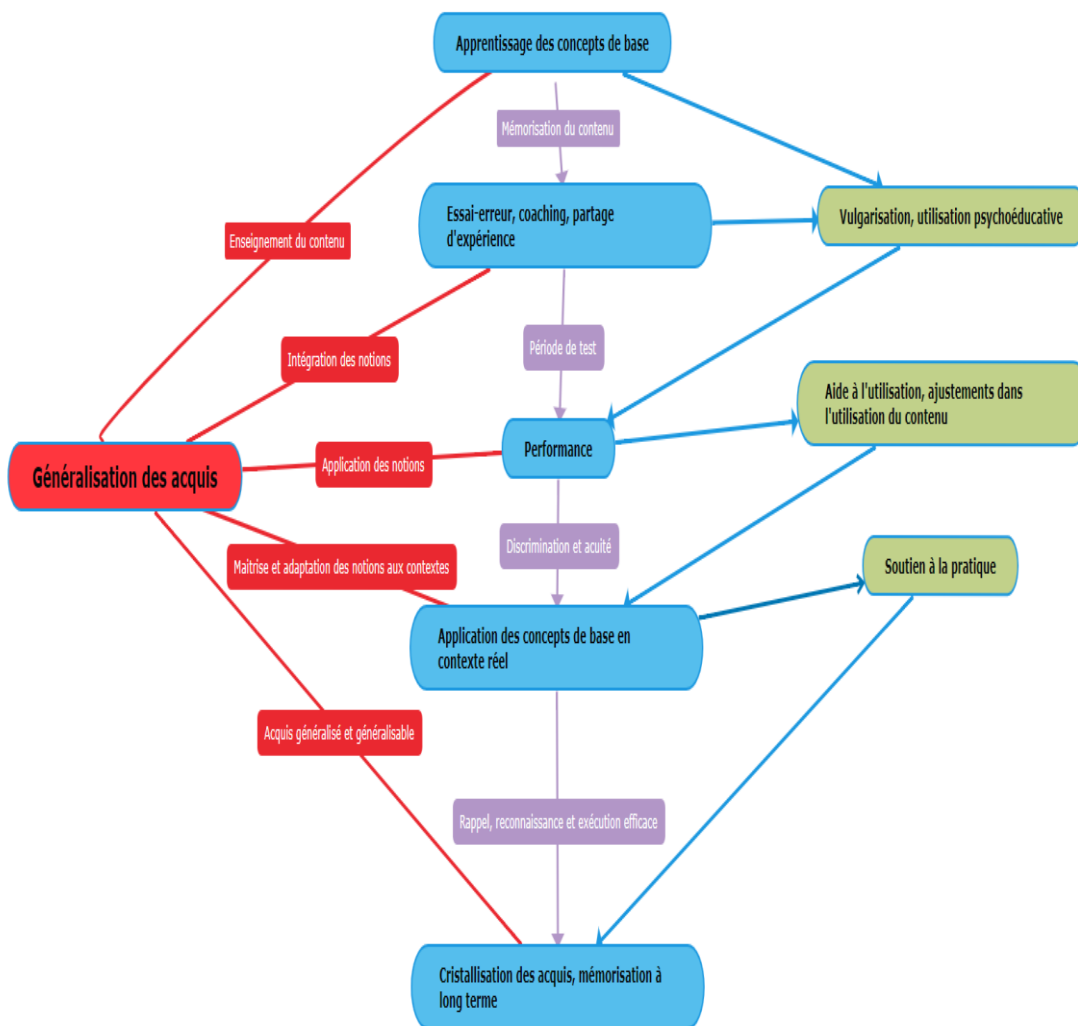
À la lumière des résultats, les animateurs et intervenants pivots indiquent soutenir la généralisation des acquis. Il semble évident que le programme, notamment son fonctionnement, les thèmes abordés et les outils présentés, rend la généralisation des acquis plus aisée. Tel que mentionné précédemment, le fait de mettre l'accent sur le partage entre les participants, la capacité de pratiquer les techniques en groupe et le fait d'avoir des outils

tangibles que les personnes peuvent apporter avec elles facilitent la performance lors de l'utilisation des apprentissages en contexte naturel. Il était plus facile de se rappeler quelle stratégie utiliser dans telle ou telle situation et de l'exécuter. Les animateurs et les intervenants semblent avoir joué leur rôle de vulgarisateur et de soutien à la généralisation des acquis en étant présents directement ou en discutant du processus pour favoriser la performance. L'animation est un élément clé pour créer un climat propice à l'apprentissage et aux échanges qui, par la suite, aura un effet sur la capacité de généraliser les acquis, et ce processus est renforcé par la présence des intervenants pivots. Enfin, il ne semble pas avoir eu particulièrement de contacts entre les intervenants pivots et les animateurs. Les intervenants ont soutenu la généralisation des acquis en se basant sur ce que les participants leur rapportaient.

3.5 Schématisation de la généralisation des acquis

La figure suivante (A1) représente le processus général de généralisation des acquis en contexte d'intervention, plus spécifiquement dans le contexte d'une intervention de programme. La figure a été réalisée à partir de manière générale alors que la figure A2 est plus spécifiquement reliée au programme « d'entendeurs de voix ».

Figure A1 – Modèle de la généralisation des acquis en intervention psychosociale



3.5.1 Explication et analyse de la figure A1

La figure A1 comprend trois colonnes distinctes représentant chacune une étape de la généralisation des acquis : en rouge (à gauche), les composantes de la généralisation des acquis, en bleu (au centre), le processus de la généralisation des acquis et en vert (à droite),

le soutien à la généralisation des acquis (qui peut venir de l'animateur, de l'intervenant pivot, etc.). On retrouve aussi en mauve (au centre), les habiletés requises pour la généralisation afin d'être en mesure de passer d'une étape à l'autre. Ce modèle reprend la taxonomie de Barnett et Ceci (2002), mais au lieu de diviser les éléments en deux composantes et de multiples sous-composantes difficiles à appliquer au niveau pratique, la figure est par étapes et propose une certaine chronologie de la généralisation des acquis.

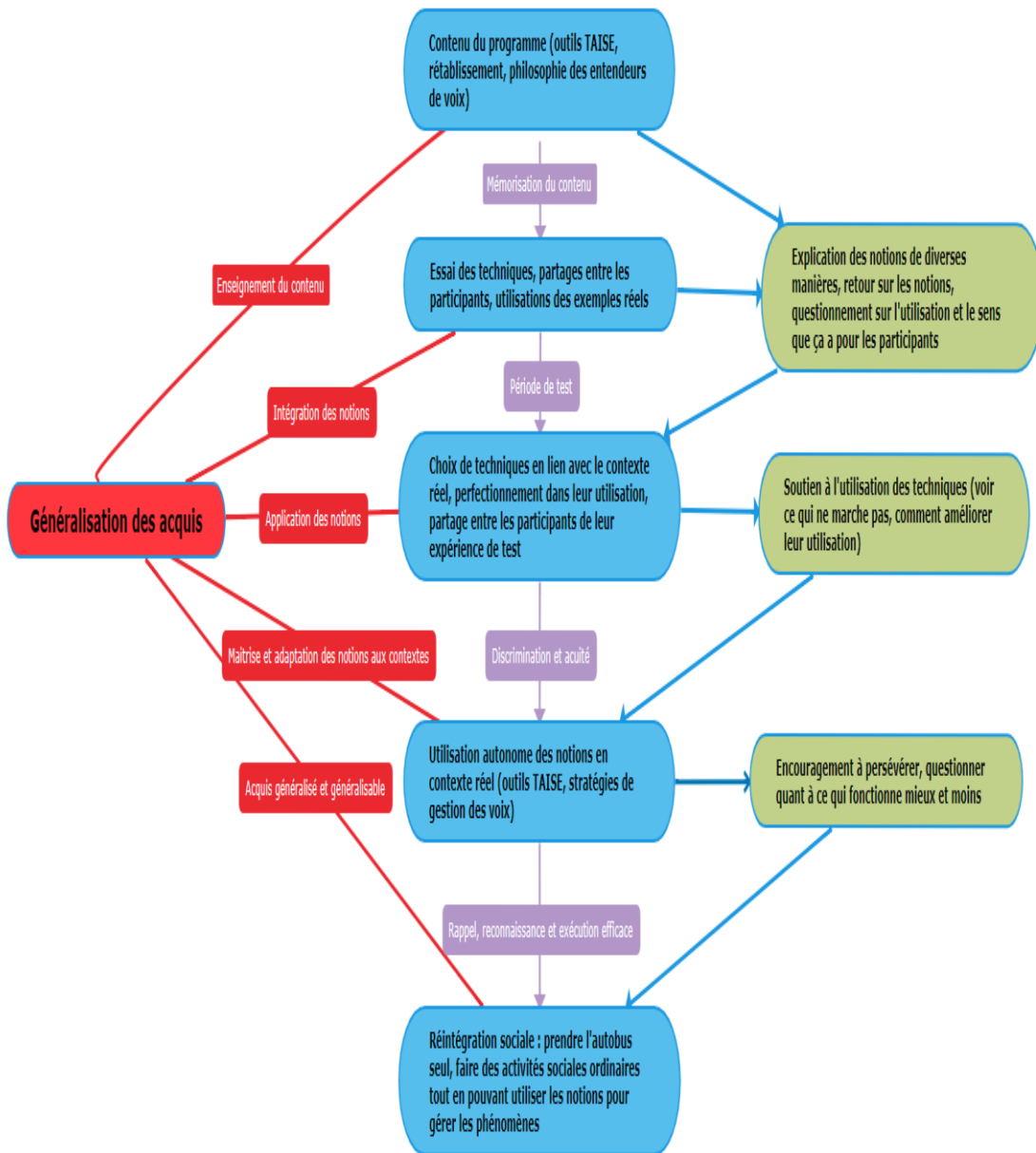
Il est important de préciser que cette figure ne s'actualise pas toujours dans cet ordre et n'est pas nécessairement linéaire. Il est tout à fait raisonnable de penser qu'un participant peut rapidement décider d'appliquer une technique en contexte réel, mais se rend compte qu'il doit retourner à l'apprentissage de base du contenu pour mieux l'exécuter. Cette structure est donc dynamique et, dans le contexte d'un programme d'intervention comprenant de multiples aspects, le participant peut être à différents niveaux de la figure en même temps.

Ainsi, de manière générale, le processus se fera dans cet ordre : il faut commencer par apprendre le concept, le maîtriser pour ensuite l'appliquer. C'est à force d'appliquer que l'acquis se cristallise. En ce sens, si on analyse un programme à l'aide de cette figure, il faut se demander si le programme comprend des éléments à chaque étape pour favoriser la généralisation des acquis : l'apprentissage des notions (contenu), l'intégration des notions, l'application des notions, la maîtrise et l'adaptation des notions et la cristallisation des apprentissages. Si on utilise cette figure pour un participant, on peut placer les éléments dans les cases appropriées pour comprendre le processus de généralisation des acquis.

Dans le cas de la présente étude, voici la figure A2, qui est la version appliquée au programme « entendeurs de voix » de la figure A1. Les éléments sont tirés autant de données provenant des animateurs, que des participants et des intervenants pivots. Évidemment, les exemples les plus clairs ont été choisis pour rendre le tableau lisible. Il serait théoriquement

possible de dresser la liste de tous les éléments dans chaque case de la figure, ce qui pourrait être pertinent dans une analyse approfondie du programme.

Figure A2 – Généralisation des acquis en contexte de programme d’entendeurs de voix



CHAPITRE 4

4. Discussion

La suite du présent chapitre sera divisée en fonction des trois aspects de la généralisation des acquis abordés dans l'introduction, soit le processus général et les composantes, les techniques et les conditions préalables. La discussion se terminera avec un résumé des réponses aux questions de recherche, les forces et limites de l'étude ainsi que les recherches futures.

4.1 L'expérience de la généralisation des acquis par les participants au programme

4.1.1 Processus général et composantes de la généralisation des acquis

L'étude a richement illustré le processus général et les composantes de la généralisation des acquis telles qu'expérimentées par les participants au programme. Pour ce qui est du processus général, Goldstein et Martens (2000) avançaient que la généralisation des acquis est plus que du « essai-erreur ». Les résultats obtenus montrent que « l'essai-erreur » fait partie du processus de la généralisation des acquis, mais que ce n'est pas tout. La pertinence du contenu du programme (connaissance, technique, philosophie) et un climat d'apprentissage sécurisant ressortent comme étant des conditions favorables à la généralisation des acquis.

Pour ce qui est de la pertinence du contenu et des techniques, tous les participants ont mentionné que la facilité d'utilisation, autant des outils que des techniques d'intervention, est un élément clé de la généralisation. Ils ont aussi mentionné le fait de pouvoir apporter les outils et de les avoir en leur possession en tout temps les aidaient à se rappeler qu'ils existent, et ainsi les utiliser en contexte réel. Ce constat est en conformité, avec le fait qu'il est plus facile d'apprendre et d'utiliser un élément simple plutôt que compliqué (Barnett et Ceci, 2002).

Un autre point concernant les techniques qui fut apprécié des participants est la possibilité de les pratiquer et de pouvoir en essayer plusieurs : d'avoir des alternatives. Cela va dans le sens de la taxonomie (Barnett et Ceci, 2002) qui prévoit une période de

« discrimination » lors de laquelle il y a développement de la performance comme la vitesse d'exécution, l'acuité, etc. Évidemment, il y a un lien entre performance et facilité d'utilisation. Il est plus facile d'appliquer correctement des techniques simples qu'on peut apprendre rapidement que des techniques complexes et longues à apprendre. Cette simplicité peut probablement aussi expliquer le fait qu'aucun participant ne semble s'être découragé quand certaines des techniques ne fonctionnaient pas. Ils pouvaient alors passer aisément à l'essai d'une autre technique. Il a semblé également en résulter une confiance dans la période « essai-erreur », malgré le fait qu'il s'agisse ici de situations hautement stressantes et souffrantes pour plusieurs d'entre eux.

La philosophie ou paradigme du programme a aussi été importante vu qu'il s'agit d'une habileté générale permettant de donner un sens aux techniques (Barnett et Ceci, 2002; Jones et al., 2016; Swan et al., 2016). En effet, le fait d'avoir des apprentissages plus globaux telle la découverte de soi ou la spiritualité, en plus des techniques de gestion des voix aide les participants (Jones et al., 2016). Que cela influence positivement la généralisation des acquis n'est pas surprenant : en allant chercher ce qui est important pour le développement de la personne (spiritualité, croissance personnelle), l'appropriation des techniques se fait plus aisément. Ce faisant, le niveau de convenance des techniques correspond davantage aux besoins de la personne et la généralisation des acquis devient plus adaptée.

L'apprentissage en contexte de groupe semble jouer un rôle non négligeable pour favoriser la généralisation des acquis. En effet, la plupart des participants ont nommé la présence de témoignages et la possibilité d'échanger en groupe comme des éléments ayant favorisé leur généralisation des acquis. Cela concorde aussi avec la taxonomie de la généralisation des acquis (Barnett et Ceci, 2002) : en ayant la matière présentée de plusieurs façons, il y a plus de chance d'en avoir une qui va être davantage proche de la réalité du participant et qui sera donc plus facilement généralisable. Les échanges en groupe ont aussi,

selon les participants, eu cet effet, mais ont aussi aidé à la discrimination des techniques. Par exemple, d'entendre qu'un camarade a utilisé telle technique dans tel contexte et que cela a fonctionné était utile pour les participants. Il semble que la généralisation des acquis s'inscrive dans un processus relationnel s'éloignant d'une vision mécanique initialement proposée dans la littérature. Alors que le programme permet d'acquérir des connaissances et des techniques, l'expérience interpersonnelle permet d'aider la personne à se remémorer et appliquer les acquis face aux situations de la vie quotidienne.

Finalement, deux éléments ne se retrouvant pas dans la taxonomie ressortent. Premièrement, participer à la création des outils n'est pas présent dans la taxonomie de la généralisation des acquis comme telle. Comme l'ont dit les participants, participer à la création, donnera plus de connaissances de type « méta-connaissance ». Cet élément nommé par les participants amène à se demander s'il n'y a pas un quatrième niveau de contenu possible : en plus des savoirs, des techniques et des philosophies, est-ce que les « métacognitions » feraient partie de la généralisation des acquis? Cet aspect serait à considérer dans un contexte de bonification de la grille. Deuxièmement, Il est intéressant de noter que la notion de sens du contenu soit ressortie pour les animateurs, mais cet élément ne fait pas partie de la généralisation des acquis. Cette notion existe dans la taxonomie dans l'optique des participants (que le contenu ait un sens pour eux), mais il est logique de penser qu'il va de même pour l'animateur. Un animateur sera évidemment plus enclin à enseigner des notions qu'il apprécie et a clairement plus de chance de développer un intérêt et une expertise de ces dites notions que s'il ne croyait pas en leur potentiel.

4.2 Techniques favorisant la généralisation des acquis utilisées par les animateurs

Les résultats quantitatifs montrent que les animateurs ont posé plusieurs actions susceptibles de favoriser la généralisation des acquis. Par exemple, la variété des modalités d'apprentissage, la présence d'outils concrets, la variété du type de contenu, etc. Un fait

intéressant est que les animateurs ont souligné des éléments dans leur réponse aux questions ouvertes qui se rapportent à la taxonomie (Barnett et Ceci, 2002), alors que les notions comportementales de Stokes et Baer n'étaient pas présentes. Par exemple, les animateurs s'entendent pour dire qu'il est important de réduire les écarts entre l'apprentissage et leur application en concordance avec la taxonomie de Barnett et Ceci (2002). Il faut toutefois tenir compte du fait que les questions fermées de type Likert précédaient les questions ouvertes, il est possible que celles-ci aient influencé les réponses aux questions ouvertes. Il n'en demeure pas moins qu'une taxonomie dont le langage est moins hermétique est plus susceptible de correspondre aux discours des animateurs d'un programme.

Un autre élément à considérer est que l'approche du programme ainsi que ses objectifs (dans notre cas, un programme basé sur le rétablissement et l'approche par les forces) devrait être compatible avec la généralisation des acquis. Il semble que les techniques enseignées dans le programme entendeurs de voix favorisent la généralisation des acquis. Ce programme a un souci de mieux-être global de la personne ce qui est plus compatible avec la taxonomie de Barnett et Ceci (2002), comparativement à l'approche comportementale proposée par Stokes et Baer (1977). De manière conséquente, les concepteurs de programmes devraient s'interroger sur le potentiel de généralisation des acquis de celui-ci, ce qui exige d'aller au-delà de l'atteinte des objectifs visés par le programme.

4.3 Conditions préalables à la généralisation des acquis

Les conditions préalables se rapportent aux caractéristiques des participants, aux intervenants et aux intervenants pivots. L'élément que les participants du programme ont le plus abordé est la question du bagage de connaissances antérieures, notamment l'expérience d'éducation informelle et la culture (Guberman et Greenfield, 1991). Les participants ont dit faire des liens entre leur vécu et les techniques, et cela semble avoir influencé leur participation et l'utilisation du contenu du programme. Le fait que cet élément ait été important pour les

participants est en concordance avec les approches centrées sur la personne et le rétablissement (Drake, Deegan et Rapp, 2010; Rapp et Gosha, 2006, Ramon 2013). Se servir du vécu des participants n'est pas seulement appréciable pour l'intervention de manière générale, mais aussi spécifiquement pour la généralisation des acquis. Cela va aussi dans le sens de ce que disaient Goldstein et Kanfer (1979) quand ils parlaient de l'importance de l'alliance thérapeutique et de l'adhésion des participants pour favoriser la généralisation des acquis. On peut supposer que la généralisation des acquis diffère substantiellement entre les personnes ayant reçu le même programme et qu'il importe de moduler les interventions en fonction des caractéristiques individuelles (Dannahy et al. 2011).

Les conditions préalables impliquent aussi que les animateurs connaissent la généralisation des acquis. En effet, une meilleure connaissance de celle-ci est susceptible de la favoriser (Barnett et Ceci, 2002). Cependant, les animateurs disaient ne pas être familiers avec le concept de généralisation des acquis. Il y a ici la démonstration de ce qu'affirmait Monroe (1988), soit la méconnaissance de la généralisation des acquis, même chez les cliniciens les plus rigoureux. Les résultats obtenus viennent toutefois apporter une nuance : il ne semble pas nécessaire de connaître la terminologie de la généralisation des acquis à proprement dite et de son langage pour le mettre en œuvre; connaître intuitivement ses composantes et avoir un souci de généralisation semblent suffisants.

Le partage et les discussions entre les participants font aussi partie des conditions préalables qui se rapportent aux animateurs. Cela va de pair avec la zone proximale de développement (Vygotsky, 1980) : le fait « d'avancer ensemble », que le collectif a une plus-value, semble bien présent lorsque la généralisation des acquis est rapportée. Dans le même sens, l'apprentissage social (Bandura, 1986) émet l'hypothèse de l'influence des pairs sur l'apprentissage. Même si ces deux théories n'ont pas comme objet la généralisation des acquis, les résultats amènent à penser que l'apprentissage en contexte de groupe est une

stratégie pouvant jouer un rôle pour favoriser la généralisation des acquis. Lorsque le vécu des participants sont utilisés en plus des techniques enseignées (ex. techniques de gestion des voix), la généralisation des acquis est meilleure (Penn et al. 2009). L'objectif poursuivi est de réduire l'écart entre ce qui est vu dans le programme et le contexte réel (Barnett et Ceci, 2002 ; Guberman et Greenfield, 1991). Cet aspect semble avoir été compris des animateurs qui mentionnent avoir renforcé le vécu des participants et les avoir encouragés à amener des exemples concrets de leur vécu et de leur quotidien.

Finalement, l'environnement est aussi à considérer pour favoriser la généralisation des acquis. Les intervenants pivots ont rapporté soutenir les apprentissages, vulgariser et expliciter fréquemment les notions apprises dans le cadre du programme. Ils ont répondu avoir aidé les participants à utiliser les notions en contexte réel, d'une manière similaire au coaching que décrivent Gottlieb et al. (2005). Cet aspect est intéressant en ce sens qu'il permet de préciser davantage ce que veulent dire Goldstein (2000) et Barnett et Ceci (2002) à l'« essai-erreur », qui oui fait partie du processus de généralisation mais que c'est plus que simplement cela. Il faut d'ailleurs souligner que les participants ayant un intervenant pivot ont mentionné qu'il les a aidés à vulgariser les notions et à les appliquer, ce qui correspond bien au coaching de Gottlieb et al. (2005).

En résumé, l'interaction dynamique entre les caractéristiques des participants, l'expertise des animateurs et la présence active de l'intervenant pivot dans l'environnement naturel peut permettre de réunir un ensemble de conditions préalables non négligeables. À cela s'ajoute le fait que les techniques doivent être simples, adaptées et enseignées dans un contexte social et un soutien peut être requis lors de l'application en contexte réel (i.e. utilisation, discussion, encouragements).

4.4 Réponses aux questions et objectifs de recherche et résumés des résultats

Les questions et objectifs de recherche s'attardaient à : (1) l'actualisation de la généralisation des acquis chez les participants et (2) le soutien à la généralisation des acquis par les animateurs et les intervenants pivots.

Sans refaire la présentation de l'analyse des résultats, les résultats indiquent que la généralisation des acquis s'actualise chez les participants du programme « d'entendeurs de voix ». Cette généralisation s'est faite selon les paramètres de la taxonomie ce qui apporte une validation de celle-ci dans le contexte d'un programme d'intervention psychosociale. Ces résultats sont importants puisque malgré les symptômes des personnes aux prises avec des troubles mentaux, il est possible d'actualiser la généralisation des acquis. De plus, les conditions et exigences d'utilisation semblent avoir été l'élément le plus important dans l'actualisation de la généralisation des acquis, autant selon les participants que les animateurs. Cela n'est pas particulièrement surprenant. L'adéquation entre les conditions, les exigences et les capacités des participants est une condition *sine qua non* pour que la généralisation de tout apprentissage devienne possible (Barnett et Ceci, 2002). Celles-ci ne doivent être ni trop élevées, ni trop basses, mais ajustées aux besoins faisant écho ici à la notion de déséquilibre dynamique central à la psychoéducation.

Enfin, le même constat est observable pour ce qui est du soutien. En cohérence avec la taxonomie de la généralisation des acquis (Barnett et Ceci, 2002), le soutien offert par les animateurs et les proches a été un élément important pour la favoriser. Les participants ont répondu en donnant des exemples variés de la disponibilité des animateurs, qu'ils prenaient le temps de discuter des situations qu'ils vivaient ou qu'ils répondaient aux questions précises et contextuelles des participants. Ce fut un élément clé de la généralisation des acquis et plus simplement de l'apprentissage et de l'expérience positive à l'égard du programme.

4.5 Retombées pour le programme « d'entendeurs de voix »

L'étude qualitative descriptive étant menée dans le cadre d'un programme précis, les conclusions sont rattachées à celui-ci. Les données obtenues et l'analyse réalisée permettent de conclure que le programme, tel que dispensé par le Centre Inter-Section, contient des éléments favorisant la généralisation des acquis et que c'est en grande partie grâce à ceux-ci que les participants ont rapporté son actualisation. Cependant, on dénombre peu de contact entre les intervenants et les animateurs. Cela ne semble pas avoir nui à la généralisation des acquis, mais cette observation pourrait être une piste d'amélioration pour soutenir la généralisation des acquis de façon concertée, tout comme la participation de proches significatifs. Il serait intéressant dans des études futures d'inclure les proches tout en tenant compte des défis de recrutement que pose cette catégorie de participants.

Les résultats obtenus et le discours des participants sont comparables à ceux qu'on retrouve dans la recherche plus générale au niveau des « entendeurs de voix » (Romme et Morris, 2013). Il est donc raisonnable de penser que les programmes d'entendeurs de voix font bonne figure en matière de généralisation des acquis. Par contre, il y a un élément contextuel très important à prendre en compte ici : les outils TAISE (md). Ces outils développés par le Centre Inter-Section ont été unanimement qualifiés d'aidants et de pertinents par les participants. Ces outils étant uniques à cet organisme, on peut émettre l'hypothèse que le programme du Centre Inter-Section favorisent la généralisation des acquis. Il serait intéressant de mener des recherches ultérieures pour valider cette hypothèse en comparant différents programmes.

Il est intéressant de noter que plusieurs des participants au programme ont mentionné que de pouvoir collaborer au processus de création d'outils les aiderait et leur permettrait d'élaborer des outils encore plus adaptés à leur réalité. Cette proposition est à retenir dans les

domaines de l'élaboration et de l'évaluation de programmes puisqu'elle rejoint la notion de pouvoir d'agir et de pertinence des techniques.

4.6 Forces et limites de l'étude

4.6.1 Limites de l'étude

Cette étude de cas comporte des limites qu'il convient d'identifier pour mieux saisir la portée des résultats obtenus et de leur interprétation. En premier lieu, il y a des limites concernant l'échantillonnage. Le faible nombre de participants, particulièrement pour le volet quantitatif, n'a pas permis de valider la qualité métrique du questionnaire utilisé. C'est également à cause de cette limite que cette recherche a dû viser principalement sur une validation théorique. Enfin, le choix d'un échantillon de convenance renforce la faisabilité de l'étude, mais diminue la transférabilité des résultats à d'autres contextes. Il faut demeurer prudent et utiliser les résultats de cette étude comme étant un point de départ pour en mener d'autres avec un devis de recherche menant à une généralisation plus solide des résultats. Par contre, cette limite découle du choix méthodologique (qualitatif descriptif) d'accorder une grande importance au contexte et à la place du chercheur, ce qui est souhaitable (Proulx, 2019)

En deuxième lieu, la validité sociale n'a pu être mesurée entièrement tel que prévu. Il avait été planifié d'avoir un quatrième groupe de sujets constitué de proches significatifs. Malheureusement, il n'a pas été possible d'en recruter un seul. Ils auraient également pu apporter de l'information quant à la « *clinical significancy* » (Monroe, 1988). Outre la personne elle-même, ce sont les proches qui voient le plus les changements liés aux apprentissages en contexte réel. Les données concernant la validité sociale proviennent donc de la perception des participants, des animateurs et des intervenants, uniquement. Cela a tout de même permis de nous distinguer des autres études qui ont tendance à privilégier l'un ou l'autre de ces acteurs.

4.6.2 Forces de l'étude

Aux niveaux scientifiques et théoriques, le fait d'avoir choisi de faire une étude qualitative descriptive, malgré les limites énoncées, a permis de créer un devis de recherche sur un phénomène de manière plus complète (Mukamurera et al., 2006, Creswell et Guetterman, 2019). Une des forces de cette étude est d'avoir été capable de circonscrire un phénomène complexe décrit par des théories relativement divergentes et de l'observer au sein d'un groupe précis. Le choix de la taxonomie de Barnett et Ceci (2002) répond à la demande de Monroe (1988) dans son appel à avoir des études globales sur le sujet.

Au niveau théorique, le fait d'avoir produit une étude qualitative en lien avec un enjeu de la catégorie « santé et services sociaux » est en soi une force. Kohn et Christiaens (2014) mentionnent à juste titre que la recherche basée sur les données probantes n'offre pas toujours de réponses à ce que nous avons besoin de savoir, dans ce cas-ci cela signifie aller au-delà de l'atteinte des objectifs du programme en s'intéressant au processus d'apprentissage. La force de cette étude est donc de produire des données compréhensives sur la généralisation des acquis dans un contexte précis. Le choix de la méthode qualitative visait à obtenir des données fiables au sens de la réalité des groupes étudiés (Jeffrey, 2005, Proulx, 2019). C'était particulièrement pertinent dans le contexte d'une étude sur la généralisation des acquis considérant que les études récentes sont dans une optique comportementale et expérimentale plutôt que qualitative, tel que présenté en introduction. Le fait d'avoir placé la perspective des participants au programme au cœur de cette étude a mené à une compréhension fine et à une schématisation du processus de la généralisation des acquis.

En résumé, malgré les limites émanant de la méthodologie choisie, l'originalité du sujet de recherche est intéressante. Cette étude a permis de fournir des données utiles pour la pratique, mais sa force réside dans le fait d'avoir démontré qu'il est possible d'étudier la généralisation des acquis avec la taxonomie de Barnett et Ceci (2002) en contexte

d'intervention psychosociale. Le dernier chapitre abordera justement sur les retombées potentielles dans le domaine de la conception et de l'évaluation de programmes et en psychoéducation.

CHAPITRE 5

5. Conclusion

En évaluant la généralisation des acquis, on peut voir avec plus de détails et de précisions ce que les participants à programme d'intervention apprennent et utilisent comme techniques dans leur environnement naturel. Considérant les analyses présentées dans la section discussion (chapitre 4), nous pouvons répartir les implications de cette recherche en trois implications :

- 1- La première implication est qu'il est possible d'observer l'actualisation de la généralisation des acquis en considérant l'ensemble des dimensions proposées dans la taxonomie utilisée pour la présente étude.
- 2- La deuxième implication est que la pratique psychoéducative contemporaine aurait avantage à recourir de manière systématique à la généralisation des acquis.
- 3- La troisième implication est que les devis d'évaluation de programme devraient inclure à la fois les effets à long terme et la généralisation des acquis proprement dite.

5.1 Implication des résultats pour la généralisation des acquis

Tel que mentionné à de multiples reprises dans ce texte, déjà en 1988 Monroe déplorait le manque d'études au niveau de la généralisation des acquis en contexte d'intervention psychosociale. À notre connaissance, cette étude est la première qui porte sur la généralisation des acquis en contexte d'intervention psychosociale se basant principalement sur la taxonomie de Barnett et Ceci (2002) et par conséquent d'une approche globale et non pas strictement comportementale telle que proposée par Stokes et Baer (1977). Il ne faut cependant pas oublier qu'à l'époque où Stokes et Baer (1977) menaient leurs recherches: les théories systémiques et écosystémiques n'en n'étaient qu'à leurs balbutiements.

Cette recherche démontre qu'en d'optant pour une vision davantage systémique, il est possible de schématiser le processus dynamique et interpersonnel de la généralisation des acquis. Ce faisant, la description de ce phénomène est effectuée de manière plus complète, plus juste, plus moderne, plus applicable et, de ce fait, plus généralisable. Cela a permis d'obtenir un portrait plus exhaustif, ce que Goldstein mentionnait déjà en 1980. En ce sens, la figure A1 de la généralisation des acquis est une contribution théorique et pratique de ce mémoire. À notre connaissance, il s'agit de la première fois que la généralisation des acquis est schématisée à des fins d'intervention psychosociale.

Les résultats ont aussi révélé des aspects venant enrichir la taxonomie, notamment la question de la « métacognition » suscitée par la participation à la création d'outils. Il serait intéressant d'étudier davantage cet aspect, autant pour tenter de bonifier la taxonomie que dans une optique de recherche participative et d'empowerment. Il y a là une opportunité d'impliquer réellement les personnes concernées lors de l'élaboration du contenu d'un programme. La présente étude qualitative descriptive appliquée à la généralisation des acquis a permis d'illustrer comment la généralisation des acquis s'actualise et la méthode utilisée pourra servir de base à de futurs travaux.

5.2 Implications pour la psychoéducation et la pratique psychoéducative

Les résultats de cette étude comprennent des résultats intéressants dans le contexte actuel où la psychoéducation vit une période de redéfinition, particulièrement depuis le projet de loi 21. La question du rôle-conseil est venue chambouler la perspective classique de l'utilisation et du vécu éducatif partagé (Pronovost et Caouette, 2013). La généralisation des acquis est intéressante parce qu'elle se produit dans le contexte naturel, comparativement à l'utilisation qui est une opération professionnelle réalisée par l'intervenant en présence du participant. Or, les psychoéducateurs en rôle conseil ne sont pas nécessairement impliqués directement auprès du sujet. En outre, le psychoéducateur en rôle-conseil pourrait suggérer à

l'intervenant terrain de choisir des techniques ou des modalités d'interventions favorisant la généralisation des acquis et ainsi pousser plus loin l'exercice de l'utilisation.

En s'intéressant à la généralisation des acquis, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur serait en mesure de mieux préparer la personne à exercer de manière autonome les apprentissages issus du contexte d'intervention ou de mettre à contribution les proches significatifs dans le but de soutenir la personne dans ses efforts de généralisation des acquis. Il y a évidemment un gain potentiel important au niveau de l'empowerment et de l'autonomie : plus une personne peut généraliser des acquis par elle-même, plus le principe d'autonomie sera respecté, sans toutefois négliger l'interdépendance essentielle à la prise de décision peu importe que la personne ait des difficultés ou non. L'objectif ultime de l'intervention psychoéducative étant une meilleure adaptation de la personne à ses environnements sociaux, on peut penser que le souci de la généralisation des acquis permettrait de renforcer cette visée.

Finalement, il serait intéressant pour la pratique psychoéducative de s'approprier davantage le champ de la généralisation des acquis bien qu'il soit possible de le faire sans en avoir explicitement conscience. Les similarités et les concordances entre la psychoéducation et la généralisation des acquis font en sorte que les psychoéducatrices et psychoéducateurs seraient très bien placés pour se l'approprier. Peut-être que si cette appropriation était plus explicite et consciente, il y aurait plus de recherche scientifique sur la généralisation des acquis.

5.3 Implication pour l'évaluation de programmes

Les résultats de cette étude soulèvent un questionnement quant à la place de la généralisation des acquis lors d'évaluation de programmes. Par exemple, est-ce que le programme a proposé des moyens concrets pour que la généralisation des acquis se produise de manière optimale? Est-ce que les effets se produisent en contexte naturel et est-ce qu'ils soient durables. La taxonomie de la généralisation des acquis peut amener les évaluateurs à

se poser des questions supplémentaires lors de la démarche de planification et d'évaluation de programmes et mieux distinguer les effets à long terme versus la généralisation des acquis. La taxonomie de Barnett et Ceci (2002) ainsi que la schématisation proposée dans la présente étude pourraient faciliter la distinction entre ces deux concepts.

Force est de constater que le même type de raisonnement que Rogers (1951) appliquait à la généralisation des acquis, soit vue comme allant de soi, est encore actuel en étant souvent confondue avec les effets à long terme des programmes. L'objectif de cette sous-section était de démontrer que la généralisation des acquis est bien plus que seulement l'application de connaissances dans un contexte donné comme le disait Goldstein (2000). La présente étude amène à conclure que l'apprentissage et leur utilisation dans le milieu naturel sont importants, mais l'espace entre les deux est vraiment ce qui vient déterminer si la généralisation aura lieu ou pas. Cet espace implique nécessairement un processus interpersonnel de même que le sens donné aux apprentissages tant pour les participants à un programme, les animateurs que pour les intervenants pivots.

5.4 Apport général de la recherche et considérations futures

En résumé, l'apport de cette étude se situe dans la définition et l'exploration de la généralisation des acquis en contexte d'intervention psychosociale. Cela a permis d'apporter un angle nouveau, une analyse globale de la généralisation des acquis et pas uniquement dans une approche strictement comportementale. Cette étude a permis d'observer, dans le cas très précis du programme « entendeurs de voix », comment la généralisation des acquis s'actualise et qu'elle est le rôle du soutien à cet égard. Cette étude qualitative descriptive a également permis, dans une certaine mesure, une validation de la taxonomie de la généralisation des acquis en contexte d'intervention psychosociale. Cet angle nouveau n'est pas anodin. Pour être actualisée, la généralisation des acquis doit se produire sur la base d'efforts systématiques. C'est elle qui permet réellement aux changements ou objectifs

thérapeutiques de se produire en contexte réel et ainsi d'améliorer la qualité de vie des personnes. La généralisation des acquis, au-delà des résultats d'un programme ou d'une intervention, vient indiquer dans quelle mesure les résultats sont pertinents pour les personnes. Il est aussi clair que l'étude de la généralisation des acquis ne peut se faire sans les acteurs concernés. Dans une société où les personnes aux prises avec des troubles mentaux subissent de la discrimination, il importe de leur donner la parole. En plaçant les personnes réellement au centre de nos actions, il y a un gain éthique et humain important à conceptualiser et mesurer la généralisation des acquis à sa juste valeur. Les études qualitatives descriptives ayant comme objectif la validation théorique sont, somme toute, rares dans le domaine de la généralisation des acquis. C'est fort dommage car elles pourraient donner la chance aux gens de s'exprimer sur une situation vécue, et de ce fait donner un sens à des chiffres ou des théories. Considérant les avancées ayant eu lieu au cours des vingt dernières années dans la méthode qualitative (Proulx, 2019), il serait vraiment intéressant que ce type de recherches en psychoéducation reçoivent plus de reconnaissance.

Il serait également pertinent de continuer la recherche en lien avec la généralisation des acquis et l'intervention dans une optique systémique. Il reste encore bien plus de questions que de réponses. Il serait aussi intéressant d'étudier précisément les liens entre la psychoéducation et la généralisation des acquis pour faire avancer la discussion autour de l'utilisation et du vécu éducatif partagé. D'avoir encore davantage de données aux niveaux scientifiques et théoriques permettra de faire avancer cette discussion clinique et pratique.

Bibliographie

- Albert, M. N., & Avenier, M. J. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22-47.
- Alharthi, A. M. (2020). *Dual Language Learners' Peer Relationships: A Qualitative Exploration on the Perceptions of Kindergarten Teachers and Parents*. Oakland University.
- Andrew, E. M., Gray, N. S., & Snowden, R. J. (2008). The relationship between trauma and beliefs about hearing voices: a study of psychiatric and non-psychiatric voice hearers. *Psychological Medicine*, 38(10), 1409-1417. doi:10.1017/S003329170700253X
- Bain, S. K., Rheams, T. A., Lee, Y. J., & McCallum, E. B. (2004). Generalization and maintenance efforts in social interaction interventions for preschool and kindergarten aged children. *Journal of Applied School Psychology*, 20(1), 103-130.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. *Aggression: Theoretical and empirical reviews*, 1, 1-40.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2007). Panorama du développement de la recherche qualitative : analyse critique des thèses produites en sciences humaines et sociales depuis dix ans (1996-2005), en langue française dans les universités francophones au Québec. *Recherches qualitatives*, 27(2), 28-57.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612-637. doi:10.1037/0033-2909.128.4.612
- Berry, C., & Hayward, M. (2011). What Can Qualitative Research Tell Us about Service User Perspectives of CBT for Psychosis? A Synthesis of Current Evidence. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 39(4), 487-494. doi:10.1017/S1352465811000154
- Bird, V., Premkumar, P., Kendall, T., Whittington, C., Mitchell, J., & Kuipers, E. (2010). Early intervention services, cognitive-behavioural therapy and family intervention in early psychosis: systematic review. *The British Journal of Psychiatry*, 197(5), 350-356.
- Bird, V., Premkumar, P., Kendall, T., Whittington, C., Mitchell, J., & Kuipers, E. (2018). Early intervention services, cognitive-behavioural therapy and family intervention in early psychosis: systematic review. *British Journal of Psychiatry*, 197(5), 350-356. doi:10.1192/bjp.bp.109.074526
- Booth, N. R. (2020). *Traditional Masculinity Ideology, Conformity, Gender Role Conflict, and Protective Traits: A Testable Model Based on the Gender Role Strain Paradigm*. University of South Alabama.
- Breault-Ruel, S. (2013). Les effets de l'approche offerte au Pavois auprès des entendeurs de voix: la combinaison de l'intervention de groupe et du suivi individualisé axé sur les forces.
- Brébion, G., David, A. S., Bressan, R. A., Ohlsen, R. I., & Pilowsky, L. S. (2009). Hallucinations and two types of free-recall intrusion in schizophrenia. *Psychological Medicine*, 39(6), 917-926. doi:10.1017/S0033291708004819
- Brondeel, R., Weill, A., Thomas, F., & Chaix, B. (2014). Use of healthcare services in the residence and workplace neighbourhood: the effect of spatial accessibility to healthcare services. *Health & place*, 30, 127-133.
- Caouette, M., & Pronovost, J. (2013). L'utilisation psychoéducative: une compétence du psychoéducateur. *Revue de psychoéducation*, 42(2), 281-297.

- Corstens, D., Longden, E., McCarthy-Jones, S., Waddingham, R., & Thomas, N. (2014). Emerging Perspectives From the Hearing Voices Movement: Implications for Research and Practice. *Schizophrenia Bulletin*, 40(Suppl_4), S285-S294. doi:10.1093/schbul/sbu007
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Sixth). Pearson.
- Creswell, J. W., & Hirose, M. (2019). Mixed methods and survey research in family medicine and community health. *Family Medicine and Community Health*, 7(2).
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Dahlin, K. B., Chuang, Y.-T., & Roulet, T. J. (2018). Opportunity, Motivation, and Ability to Learn from Failures and Errors: Review, Synthesis, and Ways to Move Forward. *Academy of Management Annals*, 12(1), 252-277. doi:10.5465/annals.2016.0049
- Dannahy, L., Hayward, M., Strauss, C., Turton, W., Harding, E., & Chadwick, P. (2011). Group person-based cognitive therapy for distressing voices: Pilot data from nine groups. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(1), 111-116. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2010.07.006>
- Dillon, J., & Hornstein, G. A. (2013). Hearing voices peer support groups: a powerful alternative for people in distress. *Psychosis*, 5(3), 286-295. doi:10.1080/17522439.2013.843020
- Dionne, J. (1991). La supervision centrée sur les opérations professionnelles: un outil de gestion de la qualité des interventions. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 20(2), 109-121.
- Dixon, M. R., Belisle, J., Whiting, S. W., & Rowsey, K. E. (2014). Normative sample of the PEAK relational training system: Direct training module and subsequent comparisons to individuals with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(11), 1597-1606.
- Dos Santos, B., & Beavan, V. (2015). Qualitatively exploring hearing voices network support groups. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 10(1), 26-38. doi:10.1108/JMHTEP-07-2014-0017
- Drake, R. E., Deegan, P. E., & Rapp, C. (2010). The promise of shared decision making in mental health. *Psychiatric rehabilitation journal*, 34(1), 7. doi:10.2975/34.1.2010.7.13
- Dunkel-Jackson, S. M., & Dixon, M. R. (2018). Promoting Generalized Advanced Language Skills of Children in Intensive Behavioral Intervention with Promoting the Emergence of Advanced Knowledge Generalization Module (PEAK-G). *Behavior analysis in practice*, 11(4), 289-306.
- Dutil, M.-È. (2012). Le suivi des jeunes contrevenants dans la communauté: les interventions favorisant la généralisation des acquis suite au Programme alternatives à la violence.
- Eccles, M. P. and B. S. Mittman (2006). *Welcome to implementation science*, Springer.
- Ford, D. H., & Urban, H. B. (1963). Systems of psychotherapy: A comparative study.
- Fukui, S., Goscha, R., Rapp, C. A., Mabry, A., Liddy, P., & Marty, D. (2012). Strengths Model Case Management Fidelity Scores and Client Outcomes. *Psychiatric Services*, 63(7), 708-710. doi:10.1176/appi.ps.201100373
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: Du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal: Éditions Sciences et culture.
- Goldstein, A. P. and F. H. Kanfer (1979). Maximizing treatment gains: Transfer enhancement in psychotherapy, Academic Press.
- Goldstein, A. P., & Martens, B. K. (2000). *Lasting change: Methods for enhancing generalization of gain*: Research Press.

- Gottlieb, J. D., Pryzgoda, J., Neal, A., & Schuldberg, D. (2005). Generalization of skills through the addition of individualized coaching: Development and evaluation of a social skills training program in a rural setting. *Cognitive and Behavioral Practice, 12*(3), 324-337.
- Guberman, S. R., & Greenfield, P. M. (1991). Learning and transfer in everyday cognition. *Cognitive Development, 6*(3), 233-260.
- Jacobs, A. M., Hopton, J., Davies, D., Wright, N. P., Kelly, O. P., & Turkington, D. (2014). *Treating Psychosis a Clinician's Guide to Integrating Acceptance and Commitment Therapy, Compassion-Focused Therapy, and Mindfulness Approaches within the Cognitive Behavioral Therapy Tradition*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Jeffrey, D. (2005). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de sa production scientifique. *Recherches qualitatives, Hors-série, (1)*, 115-127
- Jones, N., Marino, C. K., & Hansen, M. C. (2016). The Hearing Voices Movement in the United States: Findings from a national survey of group facilitators. *Psychosis, 8*(2), 106-117. doi:10.1080/17522439.2015.1105282
- Killackey, E., & Yung, A. R. (2007). Effectiveness of early intervention in psychosis. *Current Opinion in Psychiatry, 20*(2).
- Killackey, E., & Yung, A. R. (2007). Effectiveness of early intervention in psychosis. *Current Opinion in Psychiatry, 20*(2), 121-125.
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé: apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique, 53*(4), 67-82.
- Langdon, R., Jones, S. R., Connaughton, E., & Fernyhough, C. (2009). The phenomenology of inner speech: comparison of schizophrenia patients with auditory verbal hallucinations and healthy controls. *Psychological Medicine, 39*(4), 655-663. doi:10.1017/S0033291708003978
- Latzko-Toth, G. (2009). *L'étude de cas en sociologie des sciences et des techniques* (pp. 2009-03). CIRST.
- Lawrence, C., Jones, J., & Cooper, M. (2010). Hearing Voices in a Non-Psychiatric Population. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 38*(3), 363-373. doi:10.1017/S1352465810000172
- LeBlanc, M. (1983). *Boscoville: la rééducation évaluée*: Hurtubise HMH Montréal, Canada.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- McClurg, P. A., & Chaillé, C. (1987). Computer games: Environments for developing spatial cognition?. *Journal of educational computing research, 3*(1), 95-111.
- McMahon, R. J., Forehand, R., & Griest, D. L. (1981). Effects of knowledge of social learning principles on enhancing treatment outcome and generalization in a parent training program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49*(4), 526.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational researcher, 13*(5), 20-30.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*: De Boeck Supérieur.
- Millsap, R. E., & Maydeu-Olivares, A. (2009). *The SAGE handbook of quantitative methods in psychology*. Sage Publications.
- Monroe, J. E. (1988). Generalization and maintenance in therapeutic systems: Analysis and proposal for change. *Professional Psychology: Research and Practice, 19*(4), 449-453. doi:10.1037/0735-7028.19.4.449
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26*(1), 110-138.
- Newman, T. K., Harper, S., & Chadwick, P. (2009). Impact of mindfulness on cognition and affect in voice hearing: evidence from two case studies.

- Oakland, L., & Berry, K. (2014). "Lifting the veil": a qualitative analysis of experiences in Hearing Voices Network groups. *Psychosis*, 1-11. doi:10.1080/17522439.2014.937451
- Onwuegbuzie, A. J., & Corrigan, J. A. (2014). Improving the quality of mixed research reports in the field of human resource development and beyond: A call for rigor as an ethical practice.
- Penn, D. L., Meyer, P. S., Evans, E., Wirth, R. J., Cai, K., & Burchinal, M. (2009). A randomized controlled trial of group cognitive-behavioral therapy vs. enhanced supportive therapy for auditory hallucinations. *Schizophrenia Research*, 109(1-3), 52-59. doi:<https://doi.org/10.1016/j.schres.2008.12.009>
- Peterman, J. S., Read, K. L., Wei, C., & Kendall, P. C. (2015). The Art of Exposure: Putting Science Into Practice. *Cognitive and Behavioral Practice*, 22(3), 379-392. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.cbpra.2014.02.003>
- Petrakis, M., Wilson, M., & Hamilton, B. (2013). Implementing the Strengths Model of Case Management: Group Supervision Fidelity Outcomes. *Community Mental Health Journal*, 49(3), 331-337. doi:10.1007/s10597-012-9546-6
- Pinkham, A. E., Gloege, A. T., Flanagan, S., & Penn, D. L. (2004). Group cognitive-behavioral therapy for auditory hallucinations: A pilot study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 11(1), 93-98. doi:[https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(04\)80011-7](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(04)80011-7)
- Pluye, P. (2019). L'intégration en méthodes mixtes. Cadre conceptuel pour l'intégration des phases, résultats et données qualitatifs et quantitatifs. In *Évaluation des interventions de santé mondiale. Méthodes avancées*. Sous la direction de Valéry Ridde et Christian Dagenais, pp. 187-212. Québec : Éditions science et bien commun et Marseille : IRD Éditions.
- Podlesnik, C. A., Kelley, M. E., Jimenez-Gomez, C., & Bouton, M. E. (2017). Renewed behavior produced by context change and its implications for treatment maintenance: A review. *Journal of applied behavior analysis*, 50(3), 675-697.
- Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*: G. Morin.
- Poupart, J. (2012). L'entretien de type qualitatif. Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1(1).
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Ramon, S. (2013). *The Strengths Model: A Recovery Oriented Approach to Mental Health Services*. C. A. Rapp and R. J. Goscha: New York: Oxford University Press. 3rd ed., 2012, 352 pages (Vol. 16, pp. 232-233): Taylor & Francis Group.
- Rapp, C. A., & Goscha, R. J. (2006). *The strengths model : case management with people with psychiatric disabilities* (2nd ed. ed.). Oxford New York: Oxford University Press.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal: Sciences et culture.
- Ritchie, J. L. (2013). J., Nicholls, CM and Ormston, R. eds.,". *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*.
- Romme, M., & Morris, M. (2013). The recovery process with hearing voices: accepting as well as exploring their emotional background through a supported process. *Psychosis*, 5(3), 259-269.
- Ruddle, A. (2016). Qualitative evaluation of a cognitive behaviour therapy Hearing Voices Group with a service user co-facilitator. *Psychosis*, 1-13. doi:10.1080/17522439.2016.1185453
- Ruddle, A., Mason, O., & Wykes, T. (2011). A review of hearing voices groups: Evidence and mechanisms of change. *Clinical Psychology Review*, 31(5), 757-766. doi:10.1016/j.cpr.2011.03.010
- Sapey, B., & Bullimore, P. (2013). Listening to voice hearers. *Journal of Social Work*, 13(6), 616-632. doi:10.1177/1468017312475278
- Snape, D., & Spencer, L. (2013). In Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, CM, & Ormston, R. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*.

- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization 1. *Journal of applied behavior analysis, 10*(2), 349-367.
- Stokes, T. F., & Osnes, P. G. (1989). An operant pursuit of generalization. *Behavior Therapy, 20*(3), 337-355.
- Swan, A. J., Carper, M. M., & Kendall, P. C. (2016). In Pursuit of Generalization: An Updated Review. *Behavior Therapy, 47*(5), 733-746. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.beth.2015.11.006>
- Tuerk, C. (2020). Social competence in early childhood: An empirical validation of the social model. *Journal of Neuropsychology*.
- Verret, C., Massé, L., & Lagacé-Leblanc, J. (2018). Implantation et évaluation d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales chez les enfants ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, 28*(3), 103-113.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*: Harvard university press.
- Wallerstein N (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report; <http://www.euro.who.int/Document/E88086.pdf>, accessed September 15, 2009).
- Walsh, E., Holloway, J., Lydon, H., McGrath, A., & Cunningham, T. (2019). An exploration of the performance and generalization outcomes of a social skills intervention for adults with autism and intellectual disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 3*(4), 372-385.
- Wass, R., & Golding, C. (2014). Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development. *Teaching in Higher Education, 19*(6), 671-684.
- Wyder, M., & Bland, R. (2014). The Recovery Framework as a Way of Understanding Families' Responses to Mental Illness: Balancing Different Needs and Recovery Journeys. *Australian Social Work, 1*-18. doi:10.1080/0312407X.2013.875580
- Wykes, T., Hayward, P., Thomas, N., Green, N., Surguladze, S., Fannon, D., & Landau, S. (2005). What are the effects of group cognitive behaviour therapy for voices? A randomised control trial. *Schizophrenia Research, 77*(2-3), 201-210. doi:<https://doi.org/10.1016/j.schres.2005.03.013>
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation, 19*(3), 321-332.

Annexe 1



Entrevue semi-structurée pour les participants aux groupes d'entendeurs de voix

Facteurs sociodémographiques

Quel est votre âge : _____

Quel est votre sexe : féminin Masculin

Entrevue

Introduction de l'entrevue au participant

Je vous rappelle que ma recherche décrit la généralisation des acquis auto rapportée et soutenu par les intervenants et les proches en lien avec le programme d'entendeurs de voix dispensé au Centre Inter-Section. Je m'intéresse à ce que ce groupe vous a apporté et comment vous utilisez les apprentissages au quotidien. Je veux également vous assurer à nouveau que tout ce qui se dira lors de l'entrevue restera strictement confidentiel et que je ne révélerai aucune information personnelle que vous m'aurez partagée. Vous êtes également libre de ne pas répondre à certaines questions et d'arrêter l'entretien en tout temps. Maintenant, êtes-vous prêt à commencer l'entretien?

Contexte entourant votre participation au programme

Participation au groupe d'hiver 2018 ou automne 2018: _____

1-Étiez-vous suivi par un intervenant autre que l'animateur durant la période où vous avez participé au groupe? Combien d'intervenant et de quels organismes?

2-J'aimerais savoir comment avez-vous été informé de la possibilité de participer au groupe d'entendeurs de voix du Centre Inter-Section?

3-Qu'est-ce qui vous a motivé à participer au groupe?

Application et apprentissages

4-Qu'est-ce que la participation au groupe vous a appris?

5-Quelles connaissances et techniques appliquez-vous dans votre quotidien? Et qu'est-ce que vous n'appliquez pas?

6-Qu'est-ce que les animateurs devraient faire pour favoriser davantage l'application des apprentissages au quotidien?

7-Est-ce que vous vous sentez plus capable de gérer les voix suite à votre participation au groupe, expliquez pourquoi?

8-Est-ce que le programme (moment, lieu, durée) et les autres participants ont favorisé vos apprentissages et leur application?

Soutien de la part des animateurs et des proches

9-Est-ce que le contenu du programme propose des techniques concrètes et utiles? Si oui donnez des exemples

10-Selon votre expérience, quelles méthodes d'enseignement vous ont aidé à mettre en pratique vos apprentissages? SVP donnez des exemples

11-Est-ce que l'animateur vous a encouragé à appliquer les connaissances et les techniques dans d'autres milieux? Si oui comment

12-Est-ce que vos proches vous ont aidé à appliquer les connaissances ou les techniques durant le programme? Comment, sinon pourquoi

Conclusion

13-Est-ce que les connaissances et techniques vues dans le cadre de ce programme ont eu une influence qui dépasse la gestion des voix ? Si oui, quelles sont les améliorations... si non pourquoi?

14-Est-ce qu'il y a autres choses que je n'ai pas mentionné (s) qui vous ont aidé dans l'utilisation des techniques et la généralisation des acquis?

Annexe 2



Questionnaire pour les animateurs des groupes d'entendeurs de voix.

Je vous rappelle que ma recherche décrit la généralisation des acquis auto rapportée par les participants aux groupes d'entendeurs de voix et soutenue par les intervenants et les proches en lien avec le programme. Les questionnaires sont anonymes et complétés sur une base volontaire.

Veillez répondre aux questions selon votre perception du degré avec lequel vous avez soutenu la généralisation des acquis lors de votre animation du groupe d'entendeurs de voix. Veuillez répondre à chaque question. Pour la première section, les choix sont 1 (très peu), 2 (à quelques reprises), 3 (le plus souvent possible). Pour la deuxième section, veuillez répondre au meilleur de vos connaissances, des exemples pourrait être donnés.

#	Questions section 1	Réponses : 1-très peu 2-la plupart du temps 3-le plus souvent possible
1	Avez-vous tendance à encourager la personne à utiliser les techniques dans son quotidien?	1 2 3
2	Avez-vous tendance à faire des liens entre le programme et les situations rapportées par les participants?	1 2 3
3	Avez-vous tendance à reprendre à plusieurs occasions les notions abordées dans une séance?	1 2 3
4	Avez-vous tendance à présenter des techniques simples et concrètes?	1 2 3
5	Avez-vous tendance à présenter des principes plus généraux?	1 2 3
6	Avez-vous tendance à faire des liens entre des principes plus abstraits (ex : prendre soin de soi) et des techniques concrètes (ex : stratégies de gestion de voix actives)?	1 2 3
7	Avez-vous tendance à utiliser des exemples de la vie quotidienne pour illustrer les notions?	1 2 3
8	Avez-vous tendance à vulgariser les notions pour faciliter la compréhension des participants?	1 2 3
9	Avez-vous tendance à pratiquer les techniques avec les participants durant les séances?	1 2 3
10	Avez-vous tendance à communiquer avec des proches (amis, famille, autres intervenants impliqués dans le	1 2 3

	dossier) dans le but de favoriser les apprentissages et l'utilisation des techniques au quotidien?	
11	Avez-vous des connaissances en ce qui a trait à la généralisation des acquis?	1 2 3
12	Avez-vous tendance à utiliser ce que la personne sait déjà pour expliquer les notions vues dans le programme?	1 2 3
13	Avez-vous tendance à utiliser différentes modalités (écrite, orale, visuelle) pour enseigner les notions?	1 2 3
14	Avez-vous tendance à enseigner les notions en considérant que les participants doivent se rappeler d'une technique précise au moment de l'utiliser?	1 2 3
15	Avez-vous tendance à enseigner des techniques s'utilisant dans divers contextes (seul, en famille, lors de loisirs, au travail, à l'école, etc.)?	1 2 3
16	Avez-vous tendance à faire en sorte que les acquis réalisés par les participants perdurent dans le temps?	1 2 3
17	Avez-vous tendance à vous soucier de la généralisation des acquis?	1 2 3
18	Est-ce que le programme d'entendeurs de voix que vous utilisez propose des outils pour soutenir la généralisation des acquis?	1 2 3

Questions section 2

19. Pouvez-vous illustrer par quels moyens vous soutenez la généralisation les acquis? (Techniques, etc.)

20. Pourquoi devrait-on se soucier de la généralisation des acquis?

21. Des informations professionnelles et personnelles

Combien de groupes avez-vous animé? _____

Quel est le plus haut niveau d'étude que vous avez complété (secondaire, collégial, baccalauréat, maîtrise, doctorat)? Et dans quel domaine?

Depuis combien d'années pratiquez-vous auprès des personnes présentant un trouble de santé mentale? _____

Quel est votre âge : _____

Quel est votre sexe : féminin Masculin

Merci de votre temps et participation

Annexe 3



Questionnaire pour les intervenants des personnes ayant participées aux groupes d'entendeurs de voix.

Je vous rappelle que ma recherche décrit la généralisation des acquis auto rapportée et soutenu par les intervenants et les proches de l'approche offerte au Centre Inter-Section. Je m'intéresse au soutien que vous avez pu apporter à la généralisation des acquis faite par la personne participant au groupe.

Veillez répondre aux questions selon votre perception de ce que vous avez fait ou non auprès de la personne ayant participé au groupe d'entendeur de voix. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Veillez répondre à chaque question. Pour la première section, les choix sont 1 (très peu), 2(à quelques reprises), 3(le plus souvent possible), 4(beaucoup). Pour la deuxième section, veuillez répondre au meilleur de vos capacités, des exemples de réponses attendues pourrait-être donnée.

#	Questions section 1	Réponses 1(très peu) 2(à quelques reprises) 3(le plus souvent possible)
1	À quel point avez-vous encouragé la personne à utiliser les techniques apprises dans le programme d'entendeurs de voix?	1 2 3
2	À quel point avez-vous parlé avec la personne de ce qui a été discuté lors des séances?	1 2 3
3	À quel point réutilisez-vous ce qui a été discuté lors des séances (par exemple suggérer à la personne d'utiliser une technique dont elle vous a parlé qu'elle a vu lors des groupes)?	1 2 3
4	À quel point diriez-vous que vous avez soutenu la personne dans sa gestion des voix?	1 2 3
5	À quel point avez-vous vulgarisé les notions à la personne?	1 2 3
6	À quel point avez-vous aider la personne à faire des liens entre ce qu'elle voyait dans les séances et les situations vécues au quotidien?	1 2 3
7	À quel point avez-vous pratiqué les techniques vues dans le groupe avec la personne?	1 2 3

8	À quel point pensez-vous que le groupe d'entendeurs de voix peut être aidant pour la personne?	1	2	3
9	À quel point vous êtes-vous impliqué auprès de la personne pour qu'elle utilise les techniques apprises?	1	2	3
10	À quel point questionnez-vous la personne sur les notions apprises lors des séances?	1	2	3
11	À quel point avez-vous encouragé la personne à participer au groupe d'entendeur de voix?	1	2	3
12	À quel point avez-vous aider la personne à faire en sorte que les apprentissages perdurent?	1	2	3
13	À quel point avez-vous aidé la personne à utiliser les techniques dans divers contextes (contexte social, à l'épicerie, chez elle, etc.)?	1	2	3
14	Avez-vous eu des échanges avec l'animateur du groupe?	1	2	3
15	À quel point vous sentiez-vous outillé pour aider la personne à généraliser les acquis à la suite de sa participation au programme?	1	2	3

Questions section 2

Des informations professionnelles et personnelles

16. Quel type de suivi avez-vous avec la personne? (SIV, thérapie, etc.)

17. Quel est le plus haut niveau d'étude que vous avez complété (secondaire, collégial, baccalauréat, maîtrise, doctorat)? Et dans quel domaine?

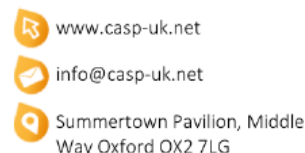
18. Depuis combien d'années pratiquez-vous auprès des personnes présentant un trouble de santé mentale? _____

Quel est votre âge : _____

Quel est votre sexe : féminin Masculin

Merci de votre temps et participation

Annexe 4



CASP Checklist: 10 questions to help you make sense of a **Qualitative** research

How to use this appraisal tool: Three broad issues need to be considered when appraising a qualitative study:

- ▶ Are the results of the study valid? (Section A)
- ▶ What are the results? (Section B)
- ▶ Will the results help locally? (Section C)

The 10 questions on the following pages are designed to help you think about these issues systematically. The first two questions are screening questions and can be answered quickly. If the answer to both is “yes”, it is worth proceeding with the remaining questions. There is some degree of overlap between the questions, you are asked to record a “yes”, “no” or “can’t tell” to most of the questions. A number of italicised prompts are given after each question. These are designed to remind you why the question is important. Record your reasons for your answers in the spaces provided.

About: These checklists were designed to be used as educational pedagogic tools, as part of a workshop setting, therefore we do not suggest a scoring system. The core CASP checklists (randomised controlled trial & systematic review) were based on JAMA 'Users' guides to the medical literature 1994 (adapted from Guyatt GH, Sackett DL, and Cook DJ), and piloted with health care practitioners.

For each new checklist, a group of experts were assembled to develop and pilot the checklist and the workshop format with which it would be used. Over the years overall adjustments have been made to the format, but a recent survey of checklist users reiterated that the basic format continues to be useful and appropriate.

Referencing: we recommend using the Harvard style citation, i.e.: *Critical Appraisal Skills Programme (2018). CASP (insert name of checklist i.e. Qualitative) Checklist. [online] Available at: URL. Accessed: Date Accessed.*

©CASP this work is licensed under the Creative Commons Attribution – Non-Commercial-Share A like. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/> www.casp-uk.net

Paper for appraisal and reference:

Section A: Are the results valid?

1. Was there a clear statement of the aims of the research?

Yes	<input type="checkbox"/>
Can't Tell	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

HINT: Consider

- what was the goal of the research
- why it was thought important
- its relevance

Comments:

2. Is a qualitative methodology appropriate?

Yes	<input type="checkbox"/>
Can't Tell	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

HINT: Consider

- If the research seeks to interpret or illuminate the actions and/or subjective experiences of research participants
- Is qualitative research the right methodology for addressing the research goal

Comments:

Is it worth continuing?

3. Was the research design appropriate to address the aims of the research?

Yes	<input type="checkbox"/>
Can't Tell	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

HINT: Consider

- if the researcher has justified the research design (e.g. have they discussed how they decided which method to use)

Comments:

4. Was the recruitment strategy appropriate to the aims of the research?

Yes	<input type="checkbox"/>
Can't Tell	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

- HINT: Consider
- If the researcher has explained how the participants were selected
 - If they explained why the participants they selected were the most appropriate to provide access to the type of knowledge sought by the study
 - If there are any discussions around recruitment (e.g. why some people chose not to take part)

Comments:

5. Was the data collected in a way that addressed the research issue?

Yes	<input type="checkbox"/>
Can't Tell	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

- HINT: Consider
- If the setting for the data collection was justified
 - If it is clear how data were collected (e.g. focus group, semi-structured interview etc.)
 - If the researcher has justified the methods chosen
 - If the researcher has made the methods explicit (e.g. for interview method, is there an indication of how interviews are conducted, or did they use a topic guide)
 - If methods were modified during the study. If so, has the researcher explained how and why
 - If the form of data is clear (e.g. tape recordings, video material, notes etc.)
 - If the researcher has discussed saturation of data

Comments:

6. Has the relationship between researcher and participants been adequately considered?

Yes	<input type="checkbox"/>
Can't Tell	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

- HINT: Consider
- If the researcher critically examined their own role, potential bias and influence during (a) formulation of the research questions (b) data collection, including sample recruitment and choice of location
 - How the researcher responded to events during the study and whether they considered the implications of any changes in the research design

Comments:

Section B: What are the results?

7. Have ethical issues been taken into consideration?

Yes	<input type="checkbox"/>
Can't Tell	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

- HINT: Consider
- If there are sufficient details of how the research was explained to participants for the reader to assess whether ethical standards were maintained
 - If the researcher has discussed issues raised by the study (e.g. issues around informed consent or confidentiality or how they have handled the effects of the study on the participants during and after the study)
 - If approval has been sought from the ethics committee

Comments:

8. Was the data analysis sufficiently rigorous?

Yes	<input type="checkbox"/>
Can't Tell	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

HINT: Consider

- If there is an in-depth description of the analysis process
- If thematic analysis is used. If so, is it clear how the categories/themes were derived from the data
- Whether the researcher explains how the data presented were selected from the original sample to demonstrate the analysis process
- If sufficient data are presented to support the findings
 - To what extent contradictory data are taken into account
- Whether the researcher critically examined their own role, potential bias and influence during analysis and selection of data for presentation

Comments:

9. Is there a clear statement of findings?

Yes	<input type="checkbox"/>
Can't Tell	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

HINT: Consider whether

- If the findings are explicit
- If there is adequate discussion of the evidence both for and against the researcher's arguments
- If the researcher has discussed the credibility of their findings (e.g. triangulation, respondent validation, more than one analyst)
- If the findings are discussed in relation to the original research question

Comments:

Section C: Will the results help locally?

10. How valuable is the research?

HINT: Consider

- If the researcher discusses the contribution the study makes to existing knowledge or understanding (e.g. do they consider the findings in relation to current practice or policy, or relevant research-based literature)
- If they identify new areas where research is necessary
- If the researchers have discussed whether or how the findings can be transferred to other populations or considered other ways the research may be used

Comments:

Annexe 5

Grilles de codage Entrevues avec les participants au groupe d'entendeurs de voix

1. Grille de codage contenu

1.1 Concept de base

#	CODES ET SOUS-CODES	DÉFINITION	PRÉCISIONS
1.1.1	PROCÉDURE	ACTIONS CONCRÈTES DANS SITUATIONS CONCRÈTES	OUTILS TAISE, TECHNIQUES DE GESTIONS DES VOIX SIMPLES
1..1.2	REPRÉSENTATION	TECHNIQUES	COMPRÉHENSION DES OUTILS, LOGIQUE DERRIÈRE LES OUTILS
1.1.3	PRINCIPE HOLISTIQUE	PHILOSOPHIE, PRINCIPE D'INTERVENTION	RÉTABLISSEMENT, MIEUX-ÊTRE, CROIRE QU'IL EST POSSIBLE DE GÉRER LES VOIX

1.2 Changement attendu dans la généralisation

#	CODES ET SOUS-CODES	DÉFINITION	PRÉCISIONS
1.2.1	VITESSE	PLUS RAPIDEMENT OU EFFICACEMENT	AGIR DIRECTEMENT QUAND LES VOIX SURVIENNENT
1.2.2	PRÉCISION	DE MANIÈRE PLUS EFFICACE, PLUS COMPLÈTE	CERNER TECHNIQUES QUI FONCTIONNENT
1.2.3	CAPACITÉ DE GÉNÉRALISATION	APPLIQUER DANS PLUS DE CONTEXTES	GESTION DES VOIX FAITES DANS PLUSIEURS CONTEXTES

1.3 Demande de la généralisation (en entonnoir)

#	CODES ET SOUS-CODES	DÉFINITION	PRÉCISIONS
1.3.1	EXÉCUTER	FAIRE L'ACTION DE 1.1	UTILISER UNE TECHNIQUE
1.3.2	RECONNAITRE	IDENTIFIER LES CONTEXTES D'APPLICATION DE 1.1	IDENTIFIER CONTEXTE DANS LESQUELS TECHNIQUES SONT UTILISABLES ET LES UTILISER
1.3.3	SE RAPPELER	MÉMORISER LE POTENTIEL DE 1.1	SE RAPPELER DES TECHNIQUES OU PRINCIPES POUR POURVOIR LES UTILISER DANS LES SITUATIONS IDENTIFIÉES

2. Grille de codage du contexte

#	CODES ET SOUS-CODES	DÉFINITION	PRÉCISIONS
2.1	DOMAINE DE CONNAISSANCE	DE QUEL DOMAINE ON VA VERS LEQUEL	PROCHE OU ÉLOIGNÉ
2.2	CONTEXTE PHYSIQUE	MÊME ENVIRONNEMENT OU NON	ÉQUIVALENT OU NON
2.3	CONTEXTE TEMPOREL	DÉLAI ENTRE UTILISATION DES CONCEPTS	NE PAS CODER, LE DÉLAIS ÉTANT TRÈS COURT
2.4	CONTEXTE FONCTIONNEL	SIMILARITÉ DANS L'UTILISATION SELON L'ENVIRONNEMENT	EST-CE QUE LES ENVIRONNEMENTS SONT SIMILAIRES OU NON
2.5	CONTEXTE SOCIAL	INDIVIDUEL, ÉQUIPE	CODER DE MANIÈRE QUALITATIVE (COMMENT ÉTAIT-CE D'ÊTRE EN GROUPE ET D'ÊTRE SEUL POUR L'APPLIQUER)
2.6	MODALITÉ	ÉCRIT, VERBAL, MANUEL	OUTILS PHYSIQUES, TECHNIQUES PSYCHOLOGIQUES INTEERNES