

Council of Chairs of Training Councils (CCTC)

CCTC 2020 : Boîte à outils de la responsabilité sociale dans l'enseignement et la formation à la psychologie des services de santé

Council of Chairs of Training Councils (CCTC)

CCTC 2020 : Boîte à outils de la responsabilité sociale dans l'enseignement et la formation à la psychologie des services de santé

Membres du comité directeur

Ayşe Çiftçi, Ph.D. (co-présidente)

Université Purdue
Council of Counseling Psychology Training
Programs (CCPTP)

Allison N. Ponce, Ph.D. (co-présidente)

Faculté de médecine de l'Université Yale
Association of Psychology Postdoctoral and
Internship Centers (APPIC)

Natasha Maynard-Pemba, Ph.D.

Université de Floride
Association of Counseling Center Training
Agencies (ACCTA)

Lavita Nadkarni, Ph.D.

Université de Denver
National Council of Schools and Programs of
Professional Psychology (NCSPP)

William Stiers, Ph.D.

Université Johns Hopkins
Council of Rehabilitation Psychology
Postdoctoral Training Programs (CRPPTP)

Amy Reynolds, Ph.D.

Université de Buffalo, Université d'État de
New York
Council of Counseling Psychology Training
Programs (CCPTP)

Leticia Flores, Ph.D.

Université du Tennessee, Knoxville
Association of Psychology Training Clinics
(APTC)

Sara Hagstrom, Ph.D.

Northern Ontario Psychology Internship Consortium, St. Joseph's Care
Group, Thunder Bay, Ontario
Conseil canadien des programmes de psychologie professionnelle
(Canadian Council of Professional Psychology Programs, CCPPP)

Matthew Zimmerman, Psy.D.

Université de Virginie
Association of Counseling Center Training Agencies (ACCTA) Association of
Psychology Postdoctoral and Internship Centers (APPIC)

Tim Cavell, Ph.D.

Université de l'Arkansas
Council of University Directors of Clinical Psychology (CUDCP)

Ara Schmitt, Ph.D.

Université de Duquesne
Council of Directors of School Psychology Programs (CDSPP)

Catherine Grus, Ph.D.

American Psychological Association

Allison Gillens, MPS

American Psychological Association

Conseils membres du CCTC

Council of Chairs of Training Councils (CCTC)

Debra J. Bell

Association of Counseling Center Training Agencies (ACCTA)

Carmen Cruz
Cecilia Sun
Diane Sobel
Daniela Burnworth
Randal Boldt
Deb Broderick
Mari Diaz
Jay Manalo
Durriya Meer
Jen Petro
Bethany Riddle
Mark Sampson
Jod Taywaditep
Charisse Williams

Academy of Psychological Clinical Science (APCS)

Cindy Yee-Bradbury
Susan South
Joanne Davila
Stacy Frazier
Irene Tung

Association of Psychology Postdoctoral and Internship Centers (APPIC)

Greg Keilin
Barbara Garcia-Lavin
Jeff Baker
Allison Aoesved
Shona Vas
Daniel Hurley
Mary Mendoza-Newman
Eugene D'Angelo
Wayne Siegel
Teri Simoneau
Brittany Carbaugh
Stephanie Garcia
Anna Hayburn
Mariella Self
Kimberly Hill

Association of Psychology Training Clinics (APTC)

Stephanie McWilliams
Linda McWhorter
Colleen Byrne
Heidi Zetzer
Linda McWhorter
Saneya H. Tawfik
Dani Keenan-Miller

Clinical Child and Pediatric Psychology Training Council (CCaPPTC)

Bonnie Klein-Tasman
Sara Pardej

Council for Clinical Health Psychology Training Programs (CCHPTP)

Sharon Berry
Don Nicholas
Serina Neumann
Dwain Fehon
John Sellinger
Bernadette Heckman
Nancy Hamilton
Mark Vogel
Elena Reyes
Leslie Robinson
Michael Alexander Rodriguez

Consortium of Combined-Integrated (C-I) Doctoral Programs in Psychology (CCIDPIP)

Aaron Gubi

Conseil canadien des programmes de psychologie professionnelle (Canadian Council of Professional Psychology Programs, CCPPP)

Lesley Lutes
Sue Vandermorris
Cathy Costigan
Kerri Ritchie Amanda Maranzan
Elena Bilevicius
Jacquie Cohen
Cara Samuel
Rozen Alex

Council of Counseling Psychology Training Programs (CCPTP)

Maria Riva
Lali McCubbin
Chiachih DC Wang
Lynn Gilman
Yolanda « Evie » Garcia
Julia Roncoroni
Cindy Juntunen
Alex Pieterse
Joseph Arugete

Council of Directors of School Psychology Programs (CDSPP)

Kisha Radliff
Janay Sander
Scott Napolitano
Markeda Newell
Julie Herbstrith
Vincent Alfonso
Sam Song
Franci Crepeau-Hobson
Renee Hawkins
Adrianna Caballero
Tamara Starling
Frank Worrell
Tammy Hughes
Celeste Malone
Perna Arora
Amanda Sullivan

Council of Professional Geropsychology Training Programs (CoPGTP)

Allison Jahn
Lindsey Jacobs
Valeria Abel

Council of Rehabilitation Psychology Postdoctoral Training Programs (CRPPTP)

Quinn Kellerman
Jenn Irish
Laura (Kiki) Hachiya
Katelyn Heyrman
Angela Kuemmel
Cait Campbell

Council of University Directors of Clinical Psychology (CUDCP)

Jason Washburn
Rebecca Ready
Tammy Barry
Jennifer Callahan
Mark A. Lumley
Tim Strauman
Amy H. Peterman
Jorge G. Varela
Edward A. Selby
Jennifer Boland
Erica Szkody
Katie Daniel
Pankhuri Aggarwal

National Council of Schools and Programs of Professional Psychology (NCSPP)

Brenda Nash
Megan O'Banion
Kathi Borden
Gilbert Newman
Francine Conway
Jude Bergkamp
Radhika Krishnamurthy
Alette Cobble-Temple
Leihua Edstrom
Diana Concannon
Adrienne Hilliard

VA Psychology Training Council (VAPTC)

Joseph Fineman
Jessica Fulton
Madeleine Goodkind
Kimberly Hiroto
Christopher Holland-Deguire
Jamylah Jackson
Kristin Rodzinka
Amy Silberbogen
Sam Wan
Andrea Zartman

American Board of Professional Psychology (ABPP)

David R. Cox

Association of State and Provincial Psychology Boards (ASPPB)

Michelle G. Paul Jacqueline B. Horn

American Psychological Association, Committee on Early Career Psychologists (CECP)

Abbey Hughes

American Psychological Association Commission on Accreditation (CoA)

Georita Frierson

American Psychological Association of Graduate Students (APAGS)

Nadika Paranamana

American Psychological Association Board of Educational Affairs (BEA)

A. Jordan Wright

Société canadienne de psychologie (Canadian Psychological Association, CPA)

Stewart Madon

Deborah Dobson

Alejandra Botia

National Register of Health Service Psychologists (NRHSP)

Morgan T. Sammons

Partenaires du CCTC 2020

American Psychological Association

Board of Educational Affairs de l'APA

16e division de l'APA : School Psychology

18e division de l'APA : Psychologists in Public Service

53e division de l'APA : Society of Clinical Child and Adolescent Psychology

Association of Psychology Postdoctoral and Internship Centers

Association of State and Provincial Psychology Boards

Association for University and College Counseling Center Directors

National Register of Health Service Psychologists

The Trust

TABLE DES MATIÈRES

Déclaration de consensus de la Conférence du Council of Chairs of Training Councils (CCTC) 2020 sur l'enseignement et la formation socialement responsables à la psychologie des services de santé

1

Introduction	2
Module 1 : Diversification de la filière « psychologie des services de santé »	4
Module 2 : Révision de notre structure de programme en vue d'une gouvernance partagée accrue	32
Module 3 : Affranchissement et transformation de notre curriculum pour favoriser la responsabilité sociale à tous les niveaux de formation	46
Module 4 : Cap sur la responsabilité sociale dans la formation à la recherche en psychologie des services de santé	75
Module 5 : Éthique et professionnalisme en matière de responsabilité sociale	87
Module 6 : Justice sociale et défense des droits	96
Module 7 : Engagement communautaire	107
Module 8 : Évaluation socialement responsable des étudiants, de la faculté et des superviseurs	122
Module 9 : Apprentissage tout au long de la vie	137

Déclaration de consensus sur l'enseignement et la formation socialement responsables à la psychologie des services de santé

Pendant la Conférence 2020 du CCTC, les divers conseils de la formation en psychologie se sont employés à accomplir de concert ce qu'un seul ne saurait faire tout seul. Cette concertation était essentiellement un appel à l'action pour la communauté de la formation en psychologie des services de santé. Les participants ont recensé des moyens par lesquels les programmes de formation pouvaient s'attaquer aux préoccupations de longue date que sont les inégalités en matière de santé, l'injustice sociale, le racisme systémique, mais aussi le rôle des privilèges passés sous silence. Il s'agissait de faire évoluer les normes, structures et pratiques de l'enseignement et de la formation en psychologie des services de santé pour s'assurer que les formateurs/superviseurs sont aptes à inculquer la responsabilité sociale à la prochaine génération de psychologues. Dans une démarche d'humilité culturelle, nous reconnaissons pleinement le caractère non définitif du présent document et convenons que des voix et des perspectives importantes peuvent ne pas y avoir été parfaitement représentées.

La *responsabilité sociale* suppose l'utilisation de nos rôles professionnels pour lutter activement contre les grands problèmes qui touchent le public, et ce, en partant de l'interdépendance inhérente de toutes les parties prenantes et en reconnaissant l'interaction entre nos valeurs professionnelles, les structures institutionnelles et les préjugés personnels. La CCTC 2020 a adopté le terme « *responsabilité sociale* » afin d'élargir et de contextualiser ce travail par rapport à d'autres concepts, comme la justice sociale, la défense des droits, l'inclusion et l'engagement communautaire.

Les participants à la conférence, répartis en groupes spécialisés, ont élaboré des principes généraux et des recommandations ciblées, et ont proposé des outils et des stratégies pour chacun des domaines de formation suivants :

- Diversification de la filière « psychologie des services de santé »
- Révision de notre structure de programme en vue d'une gouvernance partagée accrue
- Affranchissement et transformation de notre curriculum à tous les niveaux de formation
- Cap sur la responsabilité sociale dans la formation à la recherche en psychologie des services de santé
- Éthique et professionnalisme en matière de responsabilité sociale
- Justice sociale et défense des droits
- Engagement communautaire socialement responsable
- Évaluation socialement responsable des étudiants, du corps professoral et des programmes
- Apprentissage socialement responsable tout au long de la vie

Nous sommes les chefs de file de l'enseignement et de la formation des psychologues des services de santé et, en cette qualité, estimons le moment venu d'agir collectivement et urgemment pour promouvoir une mission commune et transformatrice de responsabilité sociale. Cet effort nécessite un changement paradigmatique dans la formation en psychologie des services de santé à tous les échelons et dans tous les programmes. Nous considérons cette déclaration de consensus et les produits de travail générés par les participants à la Conférence 2020 du CCTC comme des mesures concrètes. Nous invitons les autres à réfléchir à la meilleure façon d'utiliser ces ressources pour poursuivre la croissance vers un enseignement et une formation socialement responsables dans le secteur de la psychologie des services de santé.

Introduction

Il peut être difficile d'apporter des changements substantiels à l'enseignement et à la formation dans le secteur de la psychologie des services de santé. La prise en compte des différentes parties prenantes, la volonté d'investissement et la capacité à faciliter le changement sont autant de composantes importantes qui se croisent et concourent au tableau d'ensemble et à la réussite globale. La déclaration de consensus reflète une vision commune de ces changements importants et constitue donc l'un des éléments les plus utiles de cette boîte à outils. La façon dont le changement s'opérera sera aussi unique et variée que les individus qui travaillent, se forment et bénéficient de notre formation en psychologie.

Par conséquent, le Comité directeur de la CCTC 2020 offre respectueusement les présentes recommandations générales importantes aux Conseils de formation en psychologie des services de santé, assorties de leur champ d'action, de leur portée et de leurs ressources, ainsi que des recommandations pour les programmes de formation individuels, dont la capacité à impulser un changement à l'échelle de la profession peut commencer par une seule mesure. Les changements à l'échelle du programme sont ceux qui peuvent être mis en œuvre par les directeurs de formation, le corps professoral, les superviseurs, les résidents postdoctoraux, les stagiaires et les étudiants diplômés.

RECOMMANDATIONS DESTINÉES AUX CONSEILS DE FORMATION

Les conseils de formation et les groupes de liaison en psychologie des services de santé sont particulièrement bien placés pour atteindre un large public. Ils ont donc des possibilités remarquables de diffuser l'information et d'aider la communauté de l'enseignement et de la formation à devenir plus socialement responsable. Dans cette optique, il est possible d'envisager de nombreuses mesures concrètes, qui peuvent être prises isolément ou sous la forme d'un ensemble d'interventions.

- Pensez à soutenir publiquement la déclaration de consensus de la CCTC 2020 et à la distribuer aux membres du conseil de formation et ailleurs.
- Lors de vos réunions ordinaires de gouvernance et lors des conférences des membres, consacrez du temps à l'examen, à la discussion et à la présentation des documents figurant dans la boîte à outils.
- Recherchez un partenariat et une compréhension mutuelle avec les services de l'éducation de l'American Psychological Association (APA) et de la Canadian Psychological Association (CPA) pour une distribution plus large de la boîte à outils à l'ensemble de la communauté de l'enseignement et de la formation en psychologie. Il pourrait s'agir de formuler des recommandations pour les directives de certification ou de conclure un partenariat commun pour la diffusion des éléments de la boîte à outils.
- Quant aux conseils de formation dotés de ressources financières, ils peuvent envisager d'offrir des subventions ou un capital d'amorçage à leurs programmes membres ou à leurs membres individuels afin de tester les outils, de les évaluer et de partager largement leurs résultats avec d'autres communautés de formation.

RECOMMANDATIONS DESTINÉES AUX PROGRAMMES

Il peut être passionnant, mais aussi intimidant, de se plonger dans cette riche boîte à outils. Au moment d'envisager la mise en œuvre des différents outils de la boîte, les programmes devront considérer leur propre degré d'investissement, de préparation et de réceptivité au changement. Selon Bridges et al. (2017), les programmes de formation devraient commencer par déterminer le niveau d'investissement ou d'engagement qu'ils peuvent consentir, lequel peut aller d'une simple « prise de température » à un « engagement définitif » (p. 169).

- Évaluer l'état de préparation du programme et l'engagement en faveur du changement (un ou deux employés, ou un engagement plus généralisé).
- Estimer les ressources que requiert le programme pour faciliter les changements souhaités.
- Charger un groupe de travail au sein de votre programme de superviser les changements indiqués.
- Examiner les suggestions ci-dessous concernant la stratégie de mise en œuvre souhaitée (changements progressifs vs de vastes changements au programme).

Vous trouverez ci-dessous plusieurs exemples hypothétiques de la manière dont les programmes peuvent commencer à évoluer vers une formation en psychologie socialement responsable des services de santé. Ce type de changement est particulièrement bienvenu et productif lorsqu'il est réalisé dans un esprit de responsabilité partagée entre les enseignants/superviseurs et les stagiaires. L'adoption d'un processus collaboratif de changement permet aux programmes de s'assurer que les transformations programmatiques sont éducatives en soi.

Changements progressifs. Les programmes qui préfèrent apporter des changements progressifs à l'enseignement et aux formations qu'ils proposent pourraient commencer par un seul aspect de la formation au lieu de procéder à des modifications radicales à l'échelle du programme. Comme point de départ, ils pourraient procéder à de petits changements qu'il serait possible de mettre en œuvre et d'évaluer périodiquement, de sorte à éclairer les décisions concernant les investissements futurs. Il pourrait s'agir d'un engagement à examiner et à adapter à votre programme particulier un seul outil d'un seul module lors de chaque réunion de développement des superviseurs. Vous pourriez également demander et obtenir l'engagement d'un seul membre du corps professoral/superviseur à examiner la boîte à outils et à faire des suggestions, ou confier un outil du module à chaque membre du corps professoral/superviseur pour qu'il l'examine et le signale au programme de formation au cours d'une année universitaire. Chacun des modules peut être utilisé de manière autonome et offre de nombreuses possibilités que les programmes peuvent aborder à leur propre rythme.

Grandes modifications du programme. Les programmes désireux d'investir davantage dans une formation socialement responsable en psychologie des services de santé devraient d'abord évaluer l'état de préparation de leur corps professoral/leurs superviseurs ainsi que la mesure dans laquelle les changements prévus font l'objet d'un consensus. L'élaboration d'un énoncé de mission du programme destiné à orienter les efforts futurs vers une formation socialement responsable dans le domaine de la recherche en psychologie des services de santé pourrait servir de point de départ. Une autre façon de promouvoir un éventail plus large de changements au sein de vos programmes pourrait consister à établir des objectifs concrets et des compétences en matière de formation socialement responsable en psychologie des services de santé.

Merci de l'intérêt que vous portez à la boîte à outils de la CCTC 2020. Votre engagement continu à rendre notre enseignement et nos formations plus socialement responsables est essentiel si nous voulons bien servir nos étudiants et le public. Le changement doit commencer par nous, en tant que corps professoral, et exige de notre part, en tant que communauté de formation, une autoréflexion critique.

Bridges, A. J., Cavell, T. A., Ojeda, C. A., Gregus, S. J., & Gomez, D. (2017). Training in integrated behavioral health care: Dipping a toe or diving in. *The Behavior Therapist, 40*(5), 169-180.

Mention proposée pour la boîte à outils

Council of Chairs of Training Councils (2021). *CCTC 2020 : Boîte à outils de la responsabilité sociale dans l'enseignement et la formation à la psychologie des services de santé*. <https://www.cctcpsychology.org>

MODULE 1 :

Diversification de la filière « psychologie des services de santé »

Diversification de la filière « psychologie des services de santé »

APERÇU

La capacité de la psychologie des services de santé à servir un public diversifié passe par la diversification des voix et des perspectives dans toute la gamme des formations. À ce jour, les efforts déployés pour diversifier les filières de la psychologie des services de santé à tous les niveaux de la formation n'ont pas porté leurs fruits, ce qui limite la capacité de notre domaine à comprendre et à répondre de manière exhaustive à la souffrance psychologique de diverses communautés et personnes. Selon les indications disponibles, les niveaux inacceptables de diversité dans la psychologie des services de santé seraient imputables au manque de recrutement et de rétention d'étudiants et de professeurs provenant de diverses origines, à des problèmes liés au curriculum, et à des systèmes et structures monolithiques. Assurer la qualité des prestations de santé dans le domaine de la psychologie nécessite une démarche globale et exhaustive de diversification de la formation et de l'enseignement au sein de notre secteur. Pour y parvenir, il nous faut un cadre multidimensionnel qui aborde chaque niveau du parcours de formation des programmes, mais aussi la psychologie des services de santé dans son ensemble.

OBJECTIF

Les lignes directrices recommandées ont pour objectif de diversifier la filière à tous les niveaux de la formation en psychologie des services de santé, et ce, de manière exhaustive. Elles contribueront à la diversité au sein des programmes de doctorat, d'internat et de postdoctorat en abordant les aspects suivants : a) le recrutement et la rétention de cohortes de stagiaires issus d'origines diverses, b) le recrutement et la rétention, pour le secteur, de professeurs et formateurs issus d'origines diverses, c) l'introduction dans les programmes d'études de changements qui mettent en relation et soutiennent les étudiants issus de groupes traditionnellement sous-représentés, d) la réduction des obstacles financiers, qui pèsent de manière disproportionnée sur les étudiants issus de ces groupes, et e) l'atmosphère des programmes. Des lignes directrices portant sur la création de plateformes permettant aux étudiants issus d'un large éventail de milieux et d'identités de recevoir un soutien social de la part de mentors et de pairs au sein des programmes et entre eux sont également abordées.

RESSOURCE DE LA CCTC 2020 :

Recommandations/Ressources/Informations

1. **Étudiants diplômés**
2. **Internats**
3. **Résidence postdoctorale/poste d'enseignant-chercheur**
4. **Soutien virtuel à l'ensemble de la filière**

Diversification de la filière « psychologie des services de santé »

GRILLE DE PRODUITS

	Études universitaires du premier cycle	Études universitaires du deuxième cycle	Internat	Postdoctoral
Recrutement des étudiants	Marketing aux étudiants de premier cycle Recrutement dans le premier cycle de psychologie	Recrutement virtuel, contact des candidats, bonnes pratiques, normalisation	Recrutement de stagiaires	Réduction des obstacles financiers et relatifs aux études
Rétention des étudiants	Soutien virtuel par les pairs et consultation sans rendez-vous	Programme de mentorat - Diplômé/étudiant de deuxième cycle à étudiant de premier cycle Parcours de rétention, soutien scolaire/social Soutien virtuel par les pairs et consultation sans rendez-vous	Développement et amélioration de la qualité du curriculum diversité, équité et inclusion en internat Soutien virtuel par les pairs et consultation sans rendez-vous	Réduction des obstacles financiers et relatifs aux études Soutien virtuel par les pairs et consultation sans rendez-vous
Recrutement du corps professoral	Recrutement d'un corps professoral provenant d'origines diverses	Recrutement d'un corps professoral provenant d'origines diverses	Recrutement et rétention d'enseignants pour les programmes d'internat	Recrutement du corps professoral postdoctoral (mêmes principes)
Rétention du corps professoral	Recrutement d'un corps professoral provenant d'origines diverses	Recrutement d'un corps professoral provenant d'origines diverses	Recrutement et rétention d'enseignants pour les programmes d'internat	Recrutement du corps professoral postdoctoral (mêmes principes)
Modifications du programme d'études	Combinaison des programmes, « DocTalks », ressources	[Voir le module 3]	Développement et amélioration de la qualité du curriculum diversité, équité et inclusion en internat	Réduction des obstacles financiers et relatifs aux études
Formation supplémentaire sur le racisme systémique, la diversité, etc.	Combinaison des programmes, « DocTalks », ressources	[Voir le module 3]	Développement et amélioration de la qualité du curriculum diversité, équité et inclusion en internat	Réduction des obstacles financiers et relatifs aux études

<p>Atmosphère du programme</p>		<p>Programme de mentorat - Diplômé/étudiant de deuxième cycle à étudiant de premier cycle Parcours de rétention, soutien scolaire/social</p>	<p>Développement et amélioration de la qualité du curriculum diversité, équité et inclusion en internat</p>	<p>Réduction des obstacles financiers et relatifs aux études</p>
---	--	--	---	--

Diversification de la filière « psychologie des services de santé » pour les étudiants de premier cycle

APERÇU DU CONTENU

PROBLÈME 1

Les programmes de psychologie de premier cycle peuvent ne pas promouvoir efficacement leurs programmes pour les candidats issus d'origines diverses, qu'il s'agisse de lycéens, d'étudiants universitaires à cycle court (centres universitaires ouverts, etc.) ou d'étudiants de premier cycle qui n'ont pas encore choisi de spécialisation

PRODUIT 1a : valoriser votre programme de premier cycle auprès des lycéens, des étudiants d'établissements universitaires à cycle court (centres universitaires ouverts à tous, etc.) et des étudiants actuels de premier cycle.

PRODUIT 1b : renseigner sur votre programme les lycéens, les étudiants d'établissements universitaires à cycle court (centres universitaires ouverts à tous, etc.) et les étudiants actuels de premier cycle.

PROBLÈME 2

Il est possible que les programmes de psychologie ne soient pas attrayants pour les étudiants provenant de diverses origines : des obstacles systémiques empêchent les étudiants provenant de diverses origines d'accéder à des programmes de premier cycle en psychologie ou de les achever.

PRODUIT 2a : attirer dans votre programme de premier cycle un corps professoral provenant d'origines diverses.

PRODUIT 2b : diversifier la filière, depuis le lycée et les établissements universitaires à cycle court (centres universitaires ouverts à tous, etc.) jusqu'aux universités.

PROBLÈME 3

Il est possible que les étudiants de premier cycle manquent de connaissances en matière de responsabilité culturelle et soient mal préparés aux études supérieures.

PRODUIT 3a : se pencher sur des possibilités de conjuguer les programmes de premier et de deuxième cycle en vue de mieux faire comprendre la responsabilité culturelle dans la formation des diplômés et de mieux préparer les étudiants de premier cycle.

PRODUIT 3b : proposer une série de « DocTalks » animés par des panélistes du CCTC et axés sur une meilleure approche des questions de diversité au niveau des études supérieures.

PRODUIT 3c : mettre en commun une boîte à outils électronique de ressources.

PROBLÈME I

Les programmes de psychologie de premier cycle peuvent ne pas promouvoir efficacement leurs programmes pour les candidats issus d'origines diverses, qu'il s'agisse de lycéens, d'étudiants universitaires à cycle court (centres universitaires ouverts, etc.) ou d'étudiants de premier cycle qui n'ont pas encore choisi de spécialisation.

PRODUIT IA

Valoriser les programmes de premier cycle auprès des lycéens, des étudiants d'établissements universitaires à cycle court (centres universitaires ouverts à tous, etc.) et des étudiants actuels de premier cycle.

OBJECTIF

Créer des communications, des programmes et des ressources pour attirer des étudiants d'origines plus diverses dans les programmes de premier cycle en psychologie.

QUI

Corps professoral, superviseurs, administrateurs, CCTC

COMMENT

1. S'assurer que le site Web de votre programme de premier cycle en psychologie ou de votre université est conforme aux normes ADA et accessible aux personnes porteuses d'un handicap.
2. Publier une déclaration en faveur de la diversité, dans laquelle sont décrits les engagements spécifiques, les objectifs, les initiatives de promotion de la diversité et les plans d'action de votre programme de premier cycle et de votre université.
3. Offrir aux étudiants des bourses axées sur la diversité, et ce, en se fondant sur la race, la nationalité, le statut socio-économique et d'autres identités sociales.
 - » Envisager la possibilité de s'associer à d'autres universités, institutions ou organisations pour créer des bourses nationales d'études et de recherche destinées à des étudiants de premier cycle provenant d'origines diverses et se spécialisant en psychologie.
4. Compiler une liste des ressources liées aux bourses d'études, aux bourses de recherche et aux subventions existantes, qui sont pertinentes pour les étudiants de premier cycle provenant d'origines diverses (voir les exemples de l'Annexe A), et la diffuser auprès des lycées, des établissements universitaires à cycle court (centres universitaires ouverts à tous, etc.) et des étudiants de premier cycle actuels.
5. Dispenser et exiger une formation sur la diversité, l'équité et l'inclusion ainsi qu'une formation centrée sur la justice sociale pour tous les étudiants de premier cycle.
 - » Réaliser en continu des enquêtes axées sur la diversité, l'équité et l'inclusion afin de comprendre les problématiques et les obstacles systémiques auxquels sont confrontés les étudiants existants sur le campus
6. Promouvoir ouvertement une culture qui célèbre la diversité via les communications sur le campus, les déclarations émanant des bureaux du Président / Doyen.

7. Communiquer clairement où et comment établir des liens avec des groupes aux caractéristiques diverses sur le campus et à l'extérieur (par exemple, groupes basés sur la religion, l'origine ethnique, le genre, la nationalité).
8. Ouvrir des voies de communication entre les lycées, les établissements universitaires à cycle court (dont les centres universitaires ouverts à tous) et les programmes/universités de premier cycle de psychologie afin de donner aux étudiants issus de la diversité des opportunités pour s'acclimater à la vie étudiante.
 - » Par exemple, collaborer avec les professeurs de psychologie au lycée (TOPSS). Organiser des conférences dans les lycées et inviter des lycéens à des événements sur le campus
 - » Proposer que des étudiants de premier cycle et de cycle supérieur en psychologie viennent parler de thèmes liés à la psychologie dans les classes de lycée et dans les établissements universitaires à cycle court (dont les centres universitaires ouverts à tous)
9. Proposer et publier des opportunités d'internat axées sur la diversité pour les étudiants de premier cycle.
10. Élaborer et cultiver un mentorat réceptif à la culture, dans lequel des mentors seront à la disposition des étudiants de premier cycle pour les aider à planifier leurs études et à naviguer dans le programme.
11. Faire connaître tous ces éléments du programme aux lycéens, aux étudiants des établissements universitaires à cycle court et aux étudiants de premier cycle actuels (avant qu'ils choisissent une spécialisation) pour leur faire connaître les options à leur disposition.

AVANTAGES POUR LES PARTICIPANTS AU PROGRAMME

- Diversifier le réservoir de main-d'œuvre en psychologie
- Devenir un modèle de programme/université où les étudiants issus de la diversité sont bien accueillis et réussissent
- Attirer des opportunités de financement étatiques, fédérales, provinciales et territoriales pour faire avancer les efforts de recherche et de mise en œuvre de programmes centrés sur la réponse à donner aux besoins divers

SUIVI DES RÉSULTATS

1. Il est attendu que tous les professeurs, personnels et administrateurs soutiennent la diversification du programme.
 - » Mesurer les ressentis et impacts liés au programme au moyen d'enquêtes/évaluations périodiques
 - » Il est recommandé que les programmes suivent et comparent le ratio de candidats auto-identifiés comme sous-représentés qui postulent à des programmes
 - » Les programmes sont également encouragés à évaluer régulièrement les besoins divers des étudiants

ANNEXE A – EXEMPLES D'OPPORTUNITÉS DE BOURSES D'ÉTUDE BASÉES SUR LA DIVERSITÉ

» Programme de bourse d'étude de premier cycle (CIA)

Les étudiants qui participent à ce programme effectuent des périodes de travail à chaque congé d'été, ce qui renforce leurs connaissances et responsabilités professionnelles tout en aidant les professionnels du renseignement et en appliquant les compétences universitaires des étudiants.

» Bourse de psychologie philippino-américaine

Destinée aux étudiants de dernière année de premier cycle qui poursuivront des études de doctorat ou de maîtrise en psychologie (clinique, consultation, sociale, organisationnelle, industrielle, communautaire, santé ou d'autres domaines de la psychologie).

- ### » 36e division de l'APA : Society for Psychology and Spirituality
- Les étudiants actuellement inscrits en premier cycle ou dans un cycle supérieur peuvent demander une bourse pour soutenir un projet actuel ou futur ; il peut s'agir d'un mémoire de maîtrise ou d'une thèse de doctorat, d'une étude indépendante ou d'un mémoire de fin d'études.

- » Bourse relative à la santé et le handicap AAHD Frederick J. Krause <https://aahd.us/initiatives/scholarship-program/>
- » The American Foundation for the Blind (AFB) et American Council of the Blind (ACB)
- » Bourses de l'Université de Toronto pour les étudiants locaux et internationaux.
- » Bourses et subventions de l'Université de Colombie britannique pour les étudiants internationaux (programmes de premier cycle)
- » Bourse de recherche internationale Deborah Partridge Wolfe (premier cycle)
Cette bourse a pour objectif de fournir une aide financière aux étudiantes de premier cycle afro-américaines qui étudient à l'étranger et/ou aux étudiantes étrangères qui étudient aux États-Unis.
- » Bourses d'étude de premier cycle Morris K. Udall Ces bourses fondées sur le mérite aident les étudiants qui font preuve de leur engagement envers les carrières liées à l'environnement, la politique publique tribale ou la santé des populations autochtones.
- » Compléments pour la recherche visant à promouvoir la diversité dans la recherche relative à la santé pour les étudiants de premier cycle (NIAID) Les suppléments pour la diversité soutiennent les scientifiques qui sont membres d'un groupe sous-représenté aux niveaux suivants : lycée, premier cycle, médical, cycle supérieur, postdoctoral et jeunes professeurs.
- » Subventions éducatives Margaret McNamara pour étudier aux États-Unis et au Canada

PRODUIT IB

Informer les lycéens, les étudiants d'établissements universitaires à cycle court (dont les centres universitaires ouverts à tous) et les étudiants de premier cycle sur votre programme

QUI

Pour : corps professoral, superviseurs, administrateurs

COMMENT

1. Faire connaître votre programme sur les sites Internet des organisations centrées sur les minorités ethniques.

2. Participer à des conférences organisées par les organisations de défense des droits des minorités ethniques nationales et promouvoir votre programme.
3. Collaborer avec les professeurs de psychologie au lycée (TOPSS) pour promouvoir votre programme auprès des lycéens.

- » Par exemple, établir des partenariats avec des programmes de psychologie innovants existants au niveau des lycées <https://www.apa.org/monitor/2012/04/psychology>
4. Collaborer avec des organisations comme le College Board pour offrir de la publicité ciblée, du mentorat et du partage d'informations avec des étudiants issus de la diversité qui suivent des cours AP (Advanced Placement) et de psychologie (par exemple, introduction en psychologie (Psychology 101/Psychology 105)).
 5. Adopter les méthodes de communication universelles qui sont utilisées activement par les communautés et organisations défendant les intérêts de la diversité pour promouvoir les programmes de premier cycle.

- » Par exemple, découvrir quelles plateformes de réseaux sociaux sont utilisées par les lycéens et les étudiants et cibler l'offre de programmes/informations via ces plateformes
6. Organiser des portes ouvertes consacrées à la diversité pour promouvoir les programmes spécialisés et attirer un groupe de candidats diversifié.

AVANTAGES POUR LES PARTICIPANTS AU PROGRAMME

- Diversifier le réservoir de main-d'œuvre en psychologie
- Devenir un modèle de programme/université où les étudiants issus de la diversité sont bien accueillis et réussissent
- Attirer des opportunités de financement étatiques, fédérales, provinciales et territoriales pour faire avancer les efforts de recherche et de mise en œuvre de programmes centrés sur la réponse à donner aux besoins divers

SUIVI DES RÉSULTATS

1. Il est attendu que tous les professeurs, personnels et administrateurs soutiennent la diversification du programme.
 - » Mesurer les ressentis et impacts liés au programme au moyen d'enquêtes/évaluations périodiques
 - » Il est recommandé que les programmes suivent et comparent le ratio de candidats auto-identifiés comme sous-représentés qui postulent à des programmes
 - » Les programmes sont également encouragés à évaluer régulièrement les besoins divers des étudiants

PROBLÈME 2

Les étudiants issus de la diversité peuvent ne pas trouver les programmes de psychologie attrayants, et des barrières systématiques les empêchent d'être admis dans les programmes de psychologie de premier cycle ou de suivre les programmes jusqu'au bout.

PRODUIT 2A

Attirer dans votre programme de premier cycle un corps professoral provenant d'origines diverses

OBJECTIF

Créer dans les programmes des systèmes, processus et approches centrés sur la diversité pour attirer et retenir les étudiants issus de la diversité

QUI

Corps professoral, superviseurs, administrateurs

COMMENT

1. Embaucher intentionnellement un personnel provenant d'origines diverses à tous les niveaux, y compris à des postes de direction.
2. Veiller intentionnellement à ce que les cours dispensés sur la diversité, outre l'expertise dans la matière et l'expérience de l'enseignement, incluent dans les qualifications les perspectives tirées des expériences vécues.
3. Exiger une formation sur la diversité, l'équité et l'inclusion ainsi qu'une formation centrée sur la justice sociale pour tous les membres du corps professoral et de l'administration.
4. Créer un programme de mentorat réceptif à la culture pour les nouveaux membres du corps

professoral afin d'améliorer la rétention et la progression de carrière.

5. Collecter des données issues des enquêtes et entretiens habituels (y compris les entretiens de sortie) pour comprendre les problématiques liées à la diversité dans votre programme/université.
6. Allouer des fonds aux programmes/à la recherche consacrés à la diversité.

7. Reconnaître les contributions des membres du corps professoral provenant d'origines diverses par des prix, des subventions et des bourses de recherche.
 - » Offrir aux membres du corps professoral des opportunités de participer à des programmes de développement du leadership basés sur la diversité dans les universités et au niveau national ; par exemple, APA Women Leadership Conference
<https://www.apa.org/pi/women/programs/leadership>

AVANTAGES POUR LES PARTICIPANTS AU PROGRAMME

- Diversifier le réservoir de main-d'œuvre en psychologie
- Devenir un modèle de programme/université où les étudiants issus de la diversité sont bien accueillis et réussissent
- Attirer des opportunités de financement étatiques, fédérales, provinciales et territoriales pour faire avancer les efforts de recherche et de mise en œuvre de programmes centrés sur la réponse à donner aux besoins divers

SUIVI DES RÉSULTATS

1. Il est attendu que tous les professeurs, personnels et administrateurs soutiennent la diversification du programme.
 - » Mesurer les ressentis et impacts liés au programme au moyen d'enquêtes/évaluations périodiques
 - » Évaluer les données provenant des entretiens de sortie au fil du temps
 - » Suivre les prix, subventions et bourses de recherche reçus par les membres du corps professoral au titre des efforts en matière de diversité

PRODUIT 2B

Comment diversifier la filière, depuis le lycée et les établissements universitaires à cycle court (centres universitaires ouverts à tous, etc.) jusqu'aux universités

QUI

Corps professoral, administrateurs

COMMENT

1. Établir des partenariats avec des professeurs de lycée pour élaborer un plan favorisant la transition des lycéens vers des spécialités de psychologie.
2. Établir des partenariats avec les départements/professeurs de psychologie pour élaborer un plan favorisant la transition des étudiants des établissements universitaires à cycle court (y compris les centres universitaires ouverts à tous) vers des spécialités de psychologie.

AVANTAGES POUR LES PARTICIPANTS AU PROGRAMME

- Diversifier le réservoir de main-d'œuvre en psychologie
- Devenir un modèle de programme/université où les étudiants issus de la diversité sont bien accueillis et réussissent

- Attirer des opportunités de financement étatiques, fédérales, provinciales et territoriales pour faire avancer les efforts de recherche et de mise en œuvre du programme centrés sur la réponse à donner aux besoins divers

SUIVI DES RÉSULTATS

1. Il est attendu que tous les professeurs, personnels et administrateurs soutiennent la diversification du programme.
2. Mesurer les ressentis et impacts liés au programme au moyen d'enquêtes/évaluations périodiques.
3. Il est recommandé que les programmes suivent et comparent le ratio de candidats auto-identifiés comme sous-représentés qui se voient offrir une admission avant et après le lancement de ce produit, ainsi que sur une base annuelle.

PROBLÈME 3

Les étudiants de premier cycle peuvent manquer de connaissances en ce qui concerne la formation adaptée à la culture dans les programmes d'études supérieures en psychologie des services de santé.

PRODUIT 3A

Se pencher sur des possibilités de conjuguer les programmes de premier et de deuxième cycle en vue de promouvoir la responsabilité culturelle et de mieux préparer les étudiants de premier cycle aux études supérieures

OBJECTIF

Établir des liens organisationnels via les programmes entre les programmes de premier et de deuxième cycle et entre les universités/institutions, afin de mieux informer les étudiants de premier cycle sur la responsabilité culturelle et la préparation aux études supérieures en psychologie des services de santé.

QUI

Corps professoral, superviseurs, administrateurs, CCTC

COMMENT

1. Chaque institution dans laquelle des programmes de premier et de deuxième cycle coexistent devrait se pencher sur les opportunités de combinaison des programmes afin de promouvoir la responsabilité culturelle et la préparation aux études supérieures auprès des étudiants de premier cycle ; par exemple, symposiums de recherche collaborative, salons étudiants combinés, programmes éducatifs basés sur la diversité.

- » Offrir des événements combinés mettant intentionnellement l'accent sur la diversité afin de faciliter l'établissement de liens entre les étudiants de premier cycle et les programmes d'études supérieures qui proposent un programme fortement axé sur la diversité. Par exemple :
 - Des appels à propositions pour des symposiums de premier cycle pourraient encourager les soumissions de « projets centrés sur la diversité »
 - Inviter les programmes d'études supérieures à mettre en évidence leur engagement en faveur d'un programme axé sur la diversité et du développement professionnel des étudiants, du corps enseignant et du personnel.
- » Restructurer les salons étudiants pour prendre en considération des aspects particuliers des programmes de psychologie des services de santé, notamment l'éducation et la formation sur la diversité
- » Promouvoir la préparation des étudiants de premier cycle aux établissements de deuxième cycle dans les programmes de psychologie des services de santé dans le cadre de symposiums professionnels dans lesquels sont présentés les efforts de défense des droits, les activités cliniques et la recherche.

2. Discuter activement avec le corps enseignant, le personnel et les administrateurs des moyens permettant de conjuguer les programmes de premier et de deuxième cycle afin de promouvoir le développement culturellement responsable des étudiants.
3. Créer une plateforme numérique au niveau national sur laquelle les étudiants de premier et de deuxième cycle en psychologie des services de santé peuvent se mettre en rapport.
 - » Éventuellement collaborer avec le CCTC, l'APPIC, la Direction de l'éducation de l'APA (<https://www.apa.org/ed>), le CUR (<https://www.cur.org>), le CUDCP (<https://cudcp.wildapricot.org>), le NCSPP (<https://www.ncspp.net>), le CCPTP (<https://www.ccptp.org>), le CDSPP, le COGDOP (<https://www.cogdop.org>) et des organisations similaires pour identifier une plateforme technologique et partager les responsabilités administratives
 - » Envisager la création d'un centre d'échange pour la recherche et les CV des étudiants, auquel les directeurs de formation des programmes centrés sur la diversité auraient accès
 - » Mettre en lumière la recherche basée sur les problématiques de diversité provenant des facultés/programmes de psychologie des services de santé au moyen de plateformes numériques nationales
 - » Faire connaître et diffuser des informations sur les plateformes auprès des étudiants de premier cycle intéressés

AVANTAGES POUR LES PARTICIPANTS AU PROGRAMME

Il est attendu que tous les professeurs, personnels et administrateurs soutiennent la diversification du programme. Avantages complémentaires :

- Diversifier le réservoir de main-d'œuvre en psychologie
- Devenir un modèle de programme/université où les étudiants issus de la diversité sont bien accueillis et réussissent
- Attirer des opportunités de financement étatiques, fédérales, provinciales et territoriales pour faire avancer les efforts de recherche et de mise en œuvre de programmes centrés sur la réponse à donner aux besoins divers

SUIVI DES RÉSULTATS :

1. Collecter des données démographiques et une évaluation auprès des étudiants et des mentors.
2. Demander aux participants de remplir un formulaire d'évaluation.
3. Inclure « la base de données/le centre d'échange » comme réponse à la question du formulaire de candidature des établissements d'études supérieures « Comment avez-vous eu connaissance du programme ? » et à d'autres endroits similaires pour suivre l'impact.

LECTURES RECOMMANDÉES

Lopez, A. E. (2015, 2015/07/03). Navigating cultural borders in diverse contexts: building capacity through culturally responsive leadership and critical praxis. *Multicultural Education Review*, 7(3), 171-184. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072080>

PRODUIT 3B

Proposer une série de « DocTalks » aux étudiants de premier cycle intéressés, adaptés pour répondre aux besoins des étudiants issus de la diversité

QUI

Associations de psychologie des services de santé/Council of Chairs of Training Councils (CCTC), programmes de premier et deuxième cycle

COMMENT

1. Proposer une série de « DocTalks » aux étudiants de premier cycle intéressés, animés par des panélistes, et axés sur une meilleure approche des questions de diversité au niveau des études supérieures. Les thèmes à envisager comprennent :
 - » Qu'est-ce que la responsabilité culturelle ?
 - » Comment financer au mieux les étudiants issus de la diversité ?
 - » Différentes orientations des programmes (clinique, consultation, école)
 - » Services aux personnes en situation de handicap
 - » Ressources pour les étudiants internationaux

» Adéquation entre étudiants et programmes

2. Recruter des agents de liaisons des associations de psychologie des services de santé / du CCTC pour renforcer les relations avec les organisations qui servent les groupes d'étudiants de premier cycle sous-représentés afin de partager des informations sur les « DocTalks » ; voir l'Annexe B pour obtenir des exemples.

AVANTAGES POUR LES PARTICIPANTS AU PROGRAMME :

Il est attendu que tous les professeurs, personnels et administrateurs soutiennent la diversification du programme. Avantages complémentaires :

- Diversifier le réservoir de main-d'œuvre en psychologie
- Devenir un modèle de programme/université où les étudiants issus de la diversité sont bien accueillis et réussissent
- Attirer des opportunités de financement étatiques, fédérales, provinciales et territoriales pour faire avancer les efforts de recherche et de mise en œuvre de programmes centrés sur la réponse à donner aux besoins divers

SUIVI DES RÉSULTATS

1. Collecter des données démographiques et une évaluation auprès des étudiants et des mentors.
2. Demander aux participants de remplir un formulaire d'évaluation.
3. Inclure « la base de données/le centre d'échange » comme réponse à la question du formulaire de candidature des établissements d'études supérieures « Comment avez-vous eu connaissance du programme ? » et à d'autres endroits similaires pour suivre l'impact.

ANNEXE B

Organisations qui servent les groupes d'étudiants de premier cycle sous-représentés

1. Divisions de l'APA comme la 35e (Society for the Psychology of Women), la 44e (Society for the Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity), la 45e (Psychological Study of Culture, Ethnicity and Race)
2. Associations nationales de psychologie pour les minorités ethniques
 - » [Asian American Psychological Association \(AAPA\)](#)
 - » [National Latinx Psychological Association \(NLPA\)](#)
 - » [Society of Indian Psychologists \(SIP\)](#)
 - » [Association of Black Psychologists \(ABPsi\)](#)

3. [Psi Chi International Psychology Honors Society - Questions de diversité](#)
4. Étudiants handicapés
 - » [Black, Disabled and Proud](#)
 - » [National Coalition for Latinxs with Disabilities](#)
 - » [National Center for College Students with Disabilities](#)
 - » [DREAM \(Disability Rights, Education Activism and Mentoring\)](#)
 - » [AHEAD \(Association on Higher Education and Disability\)](#)

PRODUIT 3C

Partager une boîte à outils électronique de ressources avec les étudiants de premier cycle spécialisés en psychologie

QUI

Programmes de premier et de deuxième cycle

étudiants et les programmes

COMMENT

1. Compiler une liste des ressources existantes sur les processus des établissements d'études supérieures et la mettre à la disposition des étudiants de premier cycle sous forme de boîte à outils électronique. Voir l'Annexe C.

AVANTAGES POUR LES PARTICIPANTS AU PROGRAMME

- Les étudiants seront mieux préparés aux études supérieures
- Si cette initiative est menée sous forme d'effort collaboratif, les établissements et les programmes pourraient compiler une liste de ressources exhaustive qui pourrait être partagée au niveau national/international

SUIVI DES RÉSULTATS

- Collecter des données auprès des étudiants via les formulaires d'évaluation sur l'utilité et l'efficacité de la boîte à outils

LECTURES RECOMMANDÉES

- [APA Psychology Training Program Resources for Recruiting Students of Color](#)
- [APAGS Committee for the Advancement of Racial and Ethnic Diversity \(APAGS-CARED\) Ressources pour les](#)

ANNEXE C

Ressources déjà existantes pour les étudiants de premier cycle intéressés par les processus d'études supérieures :

**Il s'agit d'un exemple non-exhaustif de boîte à outils électronique auquel il faut aspirer :*

1. Dictionnaire de psychologie de l'APA
2. Faire une demande d'admission dans un établissement de deuxième cycle
3. Trouver le bon programme de deuxième cycle
4. Feuille de route des études supérieures de l'APAGS
5. Programme doctoral de l'APAGS Smart Shopping - Vue d'ensemble
6. Pouvoir payer et rembourser les études de cycle supérieur
7. Guide de ressources de l'APAGS pour les étudiants de cycle supérieur issus de minorités ethniques
<https://www.apa.org/apags/resources/ethnic-minority-guide>
8. Ressources pour les étudiants internationaux (gradpsychblog.org/?s=international#.YEvFZNKiHF, www.apa.org/science/about/psa/2019/03/managing-stresses-international)
9. Podcasts sur les établissements de cycle supérieur, les carrières et les sujets d'actualité
10. Comment créer un plan de développement individuel
11. Subventions, prix et opportunités de financement dans le domaine de la psychologie

Recrutement et évolution des étudiants diplômés

APERÇU DU CONTENU

PROBLÈME 1

Les étudiants de premier cycle issus de la diversité peuvent ne pas considérer les programmes de cycles supérieurs de psychologie des services de santé comme une possibilité ou la filière « psychologie des services de santé » comme un choix de carrière viable.

PRODUIT 1a : Programme de mentorat pour les étudiants de premier cycle envisageant la filière « psychologie des services de santé »

PRODUIT 1b : Portes ouvertes virtuelles et sessions d'information

PRODUIT 1c : Système de contact avec les pairs pour les candidats aux programmes de psychologie des services de santé

PROBLÈME 2

Les critères d'admission standard peuvent favoriser les étudiants majoritaires et traditionnels

PRODUIT 2a : Élaborer des bonnes pratiques pour les admissions en ce qui concerne les critères et les processus

PRODUIT 2b : Entretiens exclusivement virtuels pour les admissions aux études supérieures

PRODUIT 2c : Approche standardisée de l'examen des documents du candidat et de l'entretien

PROBLÈME 3

Les étudiants issus des groupes sous-représentés peuvent rencontrer des difficultés particulières qui les empêchent de suivre les programmes d'études supérieures en psychologie des services de santé.

PRODUIT 3a : Proposer des parcours pour favoriser la rétention des étudiants

PRODUIT 3b : Soutien social et universitaire ciblé

PROBLÈME I

Les étudiants de premier cycle issus de la diversité peuvent ne pas considérer les programmes de cycles supérieurs de psychologie des services de santé comme une possibilité ou la filière « psychologie des services de santé » comme un choix de carrière viable.

PRODUIT IA

Programme de mentorat pour les étudiants de premier cycle envisageant la filière « psychologie des services de santé »

OBJECTIF

Sensibiliser aux programmes de psychologie des services de santé, générer plus d'intérêt pour ces programmes et mieux les faire connaître auprès des étudiants de premier cycle sous-représentés au moyen de modèles et d'un dialogue avec les étudiants diplômés.

QUI

Programmes de deuxième cycle en psychologie des services de santé, étudiants diplômés/de deuxième cycle et étudiants de premier cycle

COMMENT

Les programmes de deuxième cycle en psychologie des services de santé proposés dans des établissements offrant également des programmes de premier cycle, en collaboration avec le leadership étudiant du programme de deuxième cycle, élaboreront et soutiendront un programme de mentorat destiné aux étudiants de premier cycle traditionnellement sous-représentés qui sont potentiellement intéressés par la filière « psychologie des services de santé ». Les programmes de deuxième cycle qui ne se trouvent pas sur le même campus que les étudiants de premier cycle établiront des partenariats avec des établissements d'études supérieures et des universités, le cas échéant, pour élaborer et soutenir un programme de mentorat destiné aux étudiants de premier cycle traditionnellement sous-représentés qui expriment un intérêt pour la filière « psychologie des services de santé ».

1. Le programme de deuxième cycle établira un partenariat avec les leaders étudiants engagés envers la responsabilité sociale et, en collaboration, ils :
 - a) Identifieront des moyens d'atteindre les étudiants diplômés/de deuxième cycle issus de communautés traditionnellement mal desservies ou marginalisées pour déterminer s'ils aimeraient devenir des mentors pour des étudiants de premier cycle.
 - b) Développeront un système de mise en relation des mentors diplômés et des mentorés de premier cycle provenant

du même établissement ou d'institutions locales.

- c) Créeront une affichette pour distribution aux étudiants de premier cycle de l'établissement dans lequel les mentorés potentiels peuvent s'inscrire. Les mentorés seront invités à indiquer s'il y a des communautés ou des domaines d'intérêt particuliers qu'ils aimeraient voir représentés par un mentor, si possible.
2. Le programme disposera d'un coordonnateur des étudiants de deuxième cycle désigné qui, en consultation avec un conseiller pédagogique et le comité de diversité des étudiants (si un tel comité existe), assurera le soutien continu du programme de mentorat.

3. Le programme disposera d'un conseiller pédagogique désigné qui présente un intérêt spécifique pour le soutien des étudiants traditionnellement sous-représentés. Le rôle du conseiller pédagogique consiste à soutenir le coordonnateur des étudiants de deuxième cycle et les mentors.

AVANTAGES DU PROGRAMME DE MENTORAT

Il est attendu que les programmes pour étudiants diplômés/de deuxième cycle en psychologie des services de santé soutiennent les professeurs et les mentors dans la poursuite des initiatives en faveur de la diversité au sein du programme. Avantages complémentaires possibles :

1. Amélioration du programme pour étudiants diplômés/de deuxième cycle et du domaine de la psychologie des services de santé.
2. Soutien financier potentiel pour aider les mentorés de premier cycle à payer les frais de candidature aux programmes de psychologie des services de santé. Ce soutien peut provenir de l'institution plus large, du programme de premier cycle ou d'organisations extérieures.
3. Un soutien financier potentiel pour aider les mentors et les coordonnateurs des étudiants, tel que le programme école-entreprise, les postes d'assistant et les frais de candidature aux programmes d'internat. Ce soutien peut provenir de l'institution plus large, du programme d'études supérieures ou d'organisations extérieures par le biais de subventions de recherche ou de subventions communautaires.
4. Reconnaissance formelle de l'engagement et du temps consacrés au programme par le conseiller pédagogique dans les examens annuels d'avancement, les possibilités d'évolution, etc.
5. Les coordonnateurs des étudiants et les mentors diplômés/de deuxième cycle auront la possibilité de mettre en évidence leurs efforts de défense des droits, de service et de mentorat sur leur CV et sur l'AAPL.

MATÉRIEL :

Le matériel du programme de mentorat peut inclure les éléments suivants :

1. Un bref questionnaire destiné aux étudiants diplômés/de deuxième cycle de la filière « psychologie des services de santé », de préférence issus de communautés traditionnellement sous-représentées ou marginalisées, intéressés par le mentorat d'un étudiant de premier cycle.
2. Un bref questionnaire pour les étudiants de premier cycle issus de communautés traditionnellement sous-représentées ou marginalisées intéressés par les services d'un mentor diplômé.
3. Une affichette à distribuer largement aux étudiants des établissements de premier cycle.
4. Un système de mise en relation et de suivi des liens mentor-mentoré.

5. Une description écrite du programme de mentorat qui détaille ses avantages (y compris le soutien financier s'il est disponible), les processus et les attentes pour les conseillers pédagogiques, les mentors diplômés et les coordonnateurs des étudiants.
6. Un formulaire d'évaluation du programme de mentorat pour recueillir les commentaires de tous les intervenants participants.

SUIVI DES RÉSULTATS

Les programmes de psychologie des services de santé s'engageraient dans une évaluation continue du programme de mentorat en analysant systématiquement les commentaires des participants aux programmes et les résultats de leur cycle d'admission. À plus grande échelle, les commentaires sur l'impact seraient recueillis par le biais d'une collecte de données permanente via les rapports annuels de l'APA concernant la représentation dans les programmes de doctorat. Il est anticipé qu'il faudrait entre 3 et 5 ans pour observer l'impact de ce programme de mentorat, et plus longtemps pour ressentir son réel succès. On espère également que les expériences positives des mentorés, ainsi que l'impact ressenti et le soutien financier aboutiront à la création d'un réseau mentoré-mentor.

PRODUIT IB

Portes ouvertes virtuelles et séances d'information sur l'admission aux études supérieures de psychologie des services de santé

OBJECTIF

Diffuser plus largement les informations à un public plus diversifié de candidats potentiels avec un coût minimal. Certains étudiants potentiels peuvent ne pas avoir accès aux informations sur les possibilités de formation dans les établissements d'enseignement supérieur, sur les programmes, les critères d'admission, le financement, etc. en raison du temps et des dépenses nécessaires pour assister à des événements présentiels tels que les salons de la diversité.

QUI

Programmes d'études supérieures de psychologie des services de santé, étudiants de deuxième cycle actuels et candidats potentiels

Les programmes d'études supérieures de psychologie des services de santé fourniront des informations sur la filière « psychologie des services de santé » et ses programmes par le biais de journées portes ouvertes virtuelles et de séances d'information.

COMMENT

1. Les programmes d'études supérieures de psychologie des services de santé offriront, indépendamment ou en partenariat avec d'autres programmes d'études supérieures, des séances d'information concernant la formation en psychologie des services de santé et des journées portes ouvertes à l'intention des candidats potentiels, en utilisant des plateformes de vidéoconférence, telles que Zoom.
2. Les programmes d'études supérieures de psychologie des services de santé annonceront largement leurs journées portes ouvertes par le biais de multiples plateformes de communication, notamment la page d'accueil du programme, les plateformes de médias sociaux pertinentes (par exemple, Twitter, Instagram, Facebook, LinkedIn, etc.), les pages Web des conseils et des organismes de formation (par exemple, APA, Psi Chi, McNair Scholars, etc.), les listes de diffusion (par exemple, Student Doctor Network), etc.
3. Réunir une représentation diversifiée de professeurs, d'étudiants et éventuellement d'anciens étudiants pour participer aux événements virtuels.
4. Au cours de ces événements virtuels, des professeurs,

des étudiants et des anciens étudiants, y compris, le cas échéant, ceux issus de populations sous-représentées ou marginalisées, discuteront des carrières dans le domaine de la psychologie des services de santé ainsi que des particularités de leur programme. Le contenu doit être complet et inclure des informations sur

- les bourses pour la diversité, les initiatives en matière de diversité, équité et inclusion en cours, le climat culturel et toute organisation étudiante engagée dans la sensibilisation culturelle et la diversité.
5. Lors des événements virtuels, prévoir du temps pour que les candidats potentiels puissent poser des questions, en particulier aux étudiants actuels.
 6. Utiliser une combinaison de modes de communication synchrones et asynchrones afin que les candidats potentiels puissent regarder le matériel à des moments qui sont compatibles avec leurs obligations universitaires et professionnelles.
 7. Proposer, lors d'événements virtuels et sur la page Web des programmes d'études supérieures, de mettre les candidats potentiels en contact avec des mentors chargés de l'admission des étudiants, de préférence issus de populations sous-représentées, qui pourront répondre à leurs questions tout au long du processus de candidature (voir produit 1c).

MATÉRIEL

1. Créer des publicités pour les sessions d'information et les journées portes ouvertes virtuelles, à utiliser sur la page d'accueil du programme d'études supérieures, les plateformes de médias sociaux pertinentes (par exemple, twitter, Instagram, Facebook, LinkedIn, etc.), les pages Web des conseils et des organismes de formation (par exemple, APA, Psi Chi, McNair Scholars, etc.), les listes de diffusion (par exemple, Student Doctor Network), etc.
2. Créer des vidéos d'information asynchrones auxquelles les candidats potentiels peuvent accéder à des moments qui sont compatibles avec leurs obligations universitaires et professionnelles.
3. Créer des documents d'information téléchargeables relatifs aux programmes, notamment ceux détaillant les bourses pour la diversité, les initiatives actuelles en matière de diversité, équité et inclusion, le climat culturel et toute organisation étudiante engagée dans la sensibilisation culturelle et la diversité.
4. Créer un système permettant de mettre en relation les candidats potentiels intéressés et un mentor chargé de l'admission des étudiants, de préférence issu d'une population sous-représentée.
5. Créer un formulaire d'évaluation de l'événement virtuel qui évalue dans quelle mesure le candidat potentiel a eu le sentiment de mieux comprendre la psychologie des services de santé et le programme d'études supérieures spécifique, comment l'événement virtuel a influencé la probabilité qu'il postule à un programme d'études supérieures de psychologie des services de santé, et les obstacles à la candidature à ces programmes.

AVANTAGES DU PROGRAMME VIRTUEL

1. Amélioration du programme pour étudiants diplômés/de deuxième cycle et du domaine de la psychologie des services de santé.
2. Soutien financier potentiel pour les mentors chargés de l'admission des étudiants, tel que le programme école-entreprise, les postes d'assistant et les frais de candidature aux programmes d'internat.
3. Reconnaissance formelle de l'engagement et du temps consacrés au programme par les professeurs dans les examens annuels d'avancement, les possibilités d'évolution, etc.

4. Les mentors chargés de l'admission des étudiants auront la possibilité de mettre en évidence leurs efforts de service et de mentorat sur leur CV et sur l'AAPI.

SUIVI DES RÉSULTATS

Les programmes de psychologie des services de santé s'engageraient dans une évaluation continue de la programmation des événements virtuels en analysant systématiquement les commentaires des participants aux programmes et les résultats de leur cycle d'admission. À plus grande échelle, les commentaires sur l'impact seraient recueillis par le biais d'une collecte de données permanente via les rapports annuels de l'APA concernant la représentation dans les programmes de doctorat.

PRODUIT IC

Système de mise en relation des candidats avec les étudiants actuels de deuxième cycle en psychologie des services de santé

Les programmes d'études supérieures en psychologie des services de santé développeront un système pour mettre en relation les **candidats** avec les étudiants actuels de deuxième cycle tout au long du processus de candidature. Les contacts pourront avoir lieu par téléphone ou vidéo, sous un format individuel ou en groupe. Les départements peuvent envisager la création d'un cours facultatif sur la défense des droits en psychologie avec une composante de développement professionnel (pour obtenir des crédits) dans lequel l'activité des étudiants de deuxième cycle ci-dessus fait partie du programme.

OBJECTIF

Offrir un soutien accru aux candidats d'origines diverses et issus de populations traditionnellement sous-représentées, et augmenter les chances de réussite de ces candidats.

QUI

Programmes d'études supérieures, étudiants de deuxième cycle actuels et candidats

COMMENT

1. Les programmes de psychologie des services de santé peuvent fournir aux candidats une liste d'étudiants diplômés, de préférence issus de populations sous-représentées ou marginalisées, qui sont disponibles pour les soutenir tout au long du processus de candidature.
2. Si le programme de psychologie des services de santé préfère associer les

candidats à des étudiants de deuxième cycle actuels, il peut utiliser un processus d'association. Par exemple, les candidats recevront un bref questionnaire leur demandant :

- a) s'ils souhaitent entrer en contact avec un étudiant de deuxième cycle actuel pour le soutenir dans le processus de candidature ; et
- b) s'il existe des identités ou des centres d'intérêt particuliers que le candidat souhaiterait retrouver chez un étudiant de deuxième cycle, si possible

3. Par ailleurs, les programmes de psychologie des services de santé peuvent souhaiter collaborer avec d'autres programmes afin de parvenir à une plus grande diversité lors de la mise en place de réseaux de soutien aux étudiants qui candidatent à ces programmes.
4. Le programme disposera d'un coordonnateur des étudiants de deuxième cycle désigné qui, en consultation avec un conseiller pédagogique et le comité de diversité des étudiants (si un tel comité existe), déterminera la meilleure structure pour soutenir les candidats issus de groupes sous-représentés.
5. Le programme disposera d'un conseiller pédagogique désigné qui présente un intérêt spécifique pour le soutien des étudiants traditionnellement sous-représentés. Le rôle du conseiller est de soutenir les étudiants diplômés/de deuxième cycle bénévoles qui se mettent en relation avec les candidats, et de jouer un rôle consultatif dans le développement de la meilleure structure pour le soutien aux candidats.

AVANTAGES POUR LES PARTICIPANTS AU PROGRAMME

Il est attendu que tous les programmes soutiennent les professeurs et les étudiants de deuxième cycle dans la poursuite des initiatives en faveur de la diversité au sein du programme. Avantages complémentaires possibles :

1. Amélioration du programme d'études et du domaine.
2. Un soutien financier potentiel pour aider les mentors et les coordonnateurs des étudiants, tel que le programme école-entreprise, les postes d'assistant et les frais de candidature aux programmes d'internat. Ce soutien peut provenir de l'institution plus large, du programme de deuxième cycle ou d'organisations extérieures par le biais de subventions de recherche ou de subventions communautaires.
3. Reconnaissance formelle de l'engagement et du temps consacrés au programme par le conseiller pédagogique dans les examens annuels d'avancement, les possibilités d'évolution, etc.
4. Le coordonnateur des étudiants et les mentors de deuxième cycle chargés de l'admission auront la possibilité de mettre en évidence leurs efforts de défense des droits et de mentorat sur leur CV et sur l'AAPI.

MATÉRIEL

1. Une liste d'étudiants diplômés, de préférence issus de populations sous-représentées ou marginalisées, qui sont disponibles pour les soutenir tout au long du processus de candidature.
2. Un document sur les attentes concernant les étudiants de deuxième cycle impliqués et les conseillers pédagogiques.

SUIVI DES RÉSULTATS

Il est recommandé que les programmes de psychologie des services de santé suivent et comparent le ratio de candidats auto-identifiés comme sous-représentés qui se voient offrir une admission avant et après le lancement de ce produit, ainsi que sur une base annuelle.

PROBLÈME 2

Les critères d'admission standard peuvent favoriser les étudiants majoritaires et traditionnels.

PRODUIT 2A

Développer un ensemble de meilleures pratiques concernant les critères et les pratiques d'admission

OBJECTIF

Établir des critères d'admission qui ne favorisent pas les candidats privilégiés et majoritaires, dans le but ultime de diversifier les étudiants admis dans les programmes d'études supérieures. Par exemple, les données existantes montrent que le test GRE n'est pas culturellement adapté/écologiquement valide pour certains groupes ; les étudiants ne bénéficiant pas d'un soutien financier important peuvent ne pas être en mesure de payer des cours de préparation au GRE ; les étudiants qui ont leur propre famille ou qui doivent travailler peuvent avoir moins de possibilités de faire des recherches approfondies ou du bénévolat ou d'assumer des fonctions de direction de club que les étudiants qui sont relativement exempts de ces responsabilités ; les étudiants issus de milieux défavorisés ou sans soutien financier de leur famille peuvent ne pas être en mesure de voyager à l'étranger pour acquérir des compétences dans une deuxième langue ; les étudiants de première génération n'ont pas forcément d'amis ou de membres de leur famille qui connaissent bien les procédures d'admission aux études supérieures et qui peuvent les aider à rédiger leurs essais et autres documents.

QUI

Le domaine de la psychologie des services de santé. Le CCTC encouragera, et des organisations telles que l'APA pourraient financer, des recherches visant à examiner les critères d'admission actuels et potentiels (futurs) afin d'apprendre comment le contenu et les processus actuels d'admission excluent de manière disproportionnée les candidats issus de la diversité. Les écoles et les programmes d'études supérieures devront examiner quels sont les critères formels et informels typiques qui écartent les étudiants qualifiés issus de groupes sous-représentés.

COMMENT

1. Cela peut nécessiter le financement de recherches sur l'impact de différents critères explicites et implicites, actuellement utilisés, ainsi que sur les processus et procédures qui peuvent constituer des obstacles à l'admission d'étudiants issus de la diversité, ainsi que le financement de recherches sur les meilleures pratiques.
2. Mener des recherches pour examiner l'impact spécifique des modifications apportées à ces critères et processus d'admission standard en raison de la COVID-19 (comme l'élimination des scores de test GRE, le recours accru aux journées portes ouvertes virtuelles et l'utilisation exclusive d'entretiens virtuels) afin de développer un ensemble de meilleures pratiques que d'autres programmes pourraient adopter.
3. Cette recherche doit être menée dans de nombreux programmes différents afin d'examiner les résultats des différents aspects de l'admission. Le CCTC, l'APA ou un groupe de collaboration de conseils de formation pourrait coordonner ces efforts pour obtenir les données les plus utiles.

SUIVI DES RÉSULTATS

Les études initiales sur les processus et critères d'admission inévitables fourniront un retour d'information sur les aspects problématiques et prometteurs des admissions. Au fur et à mesure que les programmes adoptent les meilleures pratiques, des études de suivi continu au niveau du programme et de la communauté de formation fourniront des informations supplémentaires sur la réussite de ces efforts.

Entretiens exclusivement virtuels pour les admissions aux études supérieures

OBJECTIF

Il existe une inégalité d'accès à certains programmes de psychologie des services de santé en raison des frais de déplacement et du temps consacré aux entretiens en personne. L'objectif de ce produit est d'égaliser les chances entre les candidats afin que ceux qui disposent de ressources financières ne soient pas avantagés.

QUI

Programmes d'études supérieures et candidats

COMMENT

1. Les programmes de psychologie des services de santé envisageront de proposer des entretiens uniquement virtuels pour les admissions aux études supérieures.
2. Tenir compte du fuseau horaire du candidat lors de la planification de l'entretien.
3. Envisager de créer une vidéo de bienvenue préenregistrée afin que les candidats puissent se préparer de manière asynchrone selon leur propre calendrier.
4. Sélectionner une plateforme de vidéoconférence. Tenir compte des limites éventuelles des différentes plateformes (par exemple, la limite de 45 minutes pour les comptes Zoom gratuits)
5. Avant les entretiens, demander aux candidats s'ils sont préoccupés par l'accès virtuel ou s'ils ont besoin d'aménagements (p. ex. déficiences visuelles ou auditives, problèmes de confidentialité, problèmes de connectivité Internet, etc.)
6. Ajouter un temps de pause (par exemple, 5 à 10 minutes) entre chaque entretien pour tenir compte des problèmes techniques lors des entretiens virtuels.
7. Utiliser les salles de réunion pour faciliter les discussions en petits groupes.
8. Utiliser le partage d'écran (questions d'entretien/vignettes/vidéo)
9. Disposer d'un plan de sécurité en cas de panne technologique (par exemple, numéros de téléphone des professeurs/étudiants participant à l'entretien facilement accessibles)
10. Envisager d'avoir des salles de vidéoconférence ouvertes pour des espaces de rencontres informelles entre les candidats.

11. Envisager d'organiser des entretiens de groupe au cours desquels les candidats pourront observer comment les professeurs interagissent entre eux.
12. Envisager de proposer une visite virtuelle, en direct ou préenregistrée.
13. Envisager de créer une page Web sur le jour de l'entretien pour préparer les candidats à ce qui les attend.
14. Étant donné qu'un doctorat implique de nombreuses années de formation et que les candidats peuvent vouloir voir les programmes et les lieux avant de s'engager, les candidats doivent être invités à visiter le campus et à rencontrer les représentants des programmes **après** avoir reçu une proposition d'admission.

1. Accès à la plateforme de vidéoconférence (par exemple, Zoom)
2. Possibilité de visite virtuelle enregistrée sur vidéo du campus, du département, de la clinique, des laboratoires, etc.
3. Formulaires d'évaluation des entretiens
4. Formulaire d'évaluation de la journée d'entretien virtuel

SUIVI DES RÉSULTATS

Les programmes doivent évaluer les commentaires des candidats sur le processus d'entretien virtuel, les données d'admission comparant le taux d'acceptation des offres d'entretien par les candidats issus de groupes sous-représentés avec des modalités d'entretien en personne ou par vidéoconférence, et les taux d'admission globaux des populations sous-représentées.

MATÉRIEL

PRODUIT 2C

Approche standardisée de l'examen des documents du candidat, y compris les informations obtenues au cours de l'entretien d'admission

OBJECTIF

Réduire les préjugés lors de l'examen des documents des candidats et lors des entretiens d'admission. Bien que les jugements subjectifs soient inévitables et même nécessaires, l'élaboration et l'utilisation de critères d'évaluation pour examiner les informations relatives aux candidats peuvent contribuer à rendre le processus aussi équitable que possible.

QUI

Faculté et toute autre personne impliquée dans le processus d'admission d'études supérieures en psychologie des services de santé

COMMENT

1. Afin de parvenir à un certain consensus sur les caractéristiques nécessaires et souhaitables chez un étudiant de deuxième cycle en psychologie des services de santé (par exemple, la préparation universitaire, clinique et de recherche dans le contexte de l'opportunité, les contributions en matière de diversité, d'équité et d'inclusion, la persévérance dans la défense des droits, la conscience psychologique, l'empathie, la pensée critique, etc.), le programme facilitera les discussions entre les enseignants.

2. Trouver un équilibre entre les entretiens non structurés et ceux qui suivent un format très contraignant afin de s'assurer que tous les candidats en psychologie des services de santé ont les mêmes possibilités de fournir des informations sur eux-mêmes et leurs intérêts.

MATÉRIEL

1. Une matrice d'évaluation ou de notation permettant de s'assurer que les caractéristiques et les compétences valorisées d'un programme d'études supérieures en psychologie des services de santé sont évaluées de manière uniforme pour tous les candidats.
2. Instructions pour l'examen systématique des informations obtenues lors des entretiens, y compris un système d'évaluation standardisé avec des ancrages comportementaux.

SUIVI DES RÉSULTATS

Il est recommandé que les programmes de psychologie des services de santé suivent et comparent le ratio de candidats auto-identifiés comme sous-représentés qui se voient offrir une admission avant et après le lancement de ce produit, ainsi que sur une base annuelle.

PROBLÈME 3

Les étudiants issus des groupes sous-représentés peuvent rencontrer des difficultés particulières qui les empêchent de suivre les programmes d'études supérieures en psychologie des services de santé.

PRODUIT 3A

Proposer des parcours pour favoriser la rétention des étudiants

OBJECTIF

Améliorer les liens et le soutien, au sens large, pour les étudiants issus des groupes traditionnellement représentés tout au long des années du programme d'études supérieures en psychologie des services de santé.

QUI

Programmes d'études supérieures, départements et universités

COMMENT

1. Les programmes de psychologie des services de santé mettront en relation les étudiants entrants avec au moins un étudiant de deuxième cycle inscrit et un contact au sein du corps professoral, tous deux de préférence issus de populations sous-représentées ou marginalisées, qui seront disponibles pour les aider à s'intégrer au programme.
 - a) Le système de contact avec les pairs peut consister à poursuivre l'accord de mentorat conclu lorsque l'étudiant était candidat (voir ci-dessus) ou à établir une nouvelle relation.
 - b) La facilitation de la transition de l'étudiant vers les études supérieures et tout au long de son admission au programme pourrait être structurée de manière hiérarchique en créant des équipes verticales d'étudiants d'une année à l'autre. Un tel système permettrait de s'assurer que le soutien aux étudiants issus de milieux divers et de populations traditionnellement sous-représentées est disponible en permanence.
 - c) Les étudiants entrants se verront attribuer un conseiller pédagogique lorsque la décision d'admission sera communiquée. Le rôle du conseiller comprendra les diverses fonctions d'un mentor typique, y compris, mais sans s'y limiter, la prise de décisions universitaires. Le programme établira des directives concernant la fréquence des réunions en personne ainsi que d'autres attentes à l'égard du corps professoral.

2. Offrir des possibilités de financement qui soutiennent et augmentent la diversité.
 - a) Bourses basées sur les besoins des personnes sous-représentées en études supérieures
 - b) Un effort de contrepartie financière (par exemple, APA, CCTC, partenariats d'entreprises) pour soutenir les bourses d'études destinées aux étudiants issus de populations sous-représentées.
 - c) Remboursement de prêts pour les étudiants diplômés en psychologie des services de santé desservant des zones mal desservies.

MATÉRIEL

1. Un bref questionnaire à l'intention des étudiants diplômés/de deuxième cycle désireux de devenir le mentor d'un nouvel étudiant.
2. Un bref questionnaire pour les étudiants entrants afin d'obtenir leurs attentes et leurs objectifs en ce qui concerne les relations de mentorat.
3. Des documents explicatifs décrivant le système de soutien vertical par les pairs et le rôle du conseiller pédagogique, y compris une description écrite des avantages, des processus et des attentes pour tous les participants.
4. Un formulaire d'évaluation du programme de mentorat pour recueillir les commentaires de tous les intervenants participants.
5. Informations téléchargeables décrivant les bourses pour la diversité et d'autres possibilités de financement.

SUIVI DES RÉSULTATS

Les programmes de psychologie des services de santé pourront souhaiter identifier les pairs et les professeurs qui semblent être particulièrement efficaces dans leurs rôles respectifs. Certaines des stratégies et pratiques utilisées par ces personnes pourraient être intégrées dans des ateliers de formation.

OBJECTIF

Fournir ou identifier les ressources disponibles pour améliorer et faire progresser la formation des étudiants issus de groupes traditionnellement sous-représentés susceptibles d'entrer dans l'établissement d'études supérieures en psychologie des services de santé avec des niveaux de connaissances et de compétences variables et inégaux.

QUI

Programmes de deuxième cycle et départements

COMMENT

1. Offrir un programme de transition d'été conçu pour aider les étudiants issus de milieux divers et de populations traditionnellement sous-représentées à effectuer la transition vers les formations diplômantes. Les objectifs du programme pourraient inclure un mentorat précoce, une introduction avancée au programme et aux ressources du campus, l'acquisition de compétences par le biais d'ateliers, le renforcement de la communauté, etc.
2. Mettre en place un mécanisme formel de partage d'informations sur les ressources disponibles au sein de l'université ou de la communauté locale pour répondre aux préoccupations des étudiants entrants et en cours de formation.
3. Des groupes d'affinité, d'identité ou de soutien peuvent être mis en place dans le cadre des programmes d'études supérieures en psychologie des services de santé afin que les préoccupations puissent être discutées et qu'un soutien émotionnel et social puisse être apporté par d'autres personnes en dehors du programme de l'étudiant.
4. Les programmes ou les départements peuvent engager un animateur à temps partiel pour aider à résoudre les conflits ou les problèmes qui surviennent pendant le programme. Il peut s'agir d'un diplômé du programme local, d'un membre du corps enseignant auxiliaire, d'un membre du corps enseignant d'un autre département, d'un clinicien ou d'un consultant local. Cette personne jouera le rôle de médiateur entre les parties en cas de conflit.

MATÉRIEL

1. Lors de l'inscription, un questionnaire volontaire peut être distribué afin d'identifier les domaines de préoccupation dans lesquels un étudiant pourrait avoir besoin d'un soutien supplémentaire, tels que la prise de parole en public ou la participation aux cours, la rédaction, les statistiques, la gestion du stress, les compétences organisationnelles, etc.
2. Descriptions des programmes et ressources disponibles

Internat

APERÇU DU CONTENU

PROBLÈME 1

Les cohortes de stagiaires ne représentent pas toujours la diversité des communautés qu'ils servent. Les programmes peuvent ne pas attirer et recruter des cohortes de stagiaires diversifiées.

PRODUIT 1 : Un ensemble de recommandations pour les différentes composantes du programme afin d'attirer et de recruter des cohortes de stagiaires diversifiées.

PROBLÈME 2

Le corps enseignant et le personnel du programme d'internat ne représentent pas toujours la diversité des communautés qu'ils servent. Les programmes peuvent ne pas attirer et retenir des professeurs et des employés issus de la diversité.

PRODUIT 2 : Un ensemble de recommandations pour recruter et retenir des professeurs et des employés issus de la diversité dans un programme d'internat

PROBLÈME 3

Les programmes d'internat ne disposent pas d'une approche systématique de l'élaboration des programmes d'études et de l'évaluation des programmes qui soit cohérente avec la formation aux connaissances et aux compétences nécessaires pour servir une population diversifiée. Les programmes peuvent ne pas maintenir une attention constante et programmatique sur les questions de diversité, d'équité et d'inclusion.

PRODUIT 3 : Un ensemble de stratégies visant à créer et à maintenir un programme solide, significatif et en constante amélioration, axé sur la diversité parmi les stagiaires, les enseignants et le personnel, et les activités de formation.

PROBLÈME I

Il y a très peu de stagiaires d'origines diverses dans les programmes d'internat. Les programmes peuvent ne pas attirer et recruter des cohortes de stagiaires diversifiées.

PRODUIT I : RECRUTEMENT DE STAGIAIRES

Ce produit fournit un ensemble de recommandations pour diverses composantes du programme afin d'attirer et de recruter des cohortes de stagiaires diversifiées.

OBJECTIF

Pour assurer une plus grande diversité dans la filière des études supérieures en psychologie, les programmes d'internat doivent adopter une approche intentionnelle et systématique du recrutement des stagiaires, en examinant et en apportant des changements si nécessaire à tous les stades du programme d'internat et de l'année de formation.

engagement envers la diversité dans les activités universitaires comme des expériences pratiques ciblant des populations diverses et/ou mal desservies, les expériences de recherche ciblant ces groupes, les travaux sur ces sujets.

COMMENT

1. Énoncé de vision/mission sur la diversité : les stagiaires doivent élaborer leur propre énoncé axé sur la diversité, qui complète la vision globale de l'organisation, et encourager leur organisation mère à inclure la diversité dans son énoncé de mission (voir l'Annexe A pour obtenir un exemple - Miami VA).

Questions à prendre en compte lors de l'élaboration ou de l'évaluation d'un énoncé de vision/mission sur la diversité :

- i. Comment l'énoncé est-il intentionnellement axé sur la diversité ?
 - ii. Comment la force de l'institution est-elle liée à la diversité ?
 - iii. L'énoncé de mission indique-t-il explicitement les valeurs du programme ?
 - iv. Que faites-vous dans votre environnement pour en faire un espace inclusif qui accueille tout le monde et valorise les diverses perspectives ?
 - v. Si un candidat stagiaire devait venir sur le site, quelles sont les connaissances, aptitudes et compétences spécifiques en matière de diversité sur lesquelles il devrait s'attendre à être formé ?
 - vi. L'énoncé a-t-il été élaboré en collaboration avec les parties prenantes à tous les niveaux de l'organisation, y compris les stagiaires, et reflète-t-il les besoins de la communauté ?
2. S'assurer que les critères d'admission et les systèmes d'évaluation des candidatures reconnaissent les accomplissements et les contributions des personnes venant de groupes traditionnellement sous-représentés.

Les critères et les systèmes doivent faire un équilibre entre les accomplissements universitaires traditionnels (par exemple, le nombre de publications, les présentations) et les autres activités non-traditionnelles (par exemple, le cumul d'emplois pour financer l'éducation, les activités de défense des droits/de sensibilisation/de service, le bénévolat, les expériences de vie) et/ou la démonstration d'un

3. Recruter directement dans les écoles, les programmes, les organisations et les communautés ayant une grande proportion d'étudiants provenant de diverses origines. Exemples :
 - A. Bourse pour les minorités de l'APA
 - B. Universités historiquement noires
 - C. Impliquer les stagiaires et s'adresser aux groupes d'étudiants de l'APA par l'intermédiaire des listes de diffusion ou des membres :
 - i. APAEMGS, sur les questions relatives aux minorités ethniques
 - ii. L'APAGSABILITIES, sur les questions de handicap
 - iii. APAGSINTERNATIONAL, pour les étudiants internationaux qui étudient la psychologie aux États-Unis.
 - iv. APAGSLGBT, un forum permettant aux étudiants de discuter des questions relatives aux préoccupations des lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres en psychologie
 - D. Cibler des programmes de formation diversifiés qui partagent vos spécialités et vos objectifs, et/ou qui se trouvent dans votre région géographique. Entretenir des relations à long termes grâce à des journées portes ouvertes, des conférences et d'autres mécanismes
 - E. Recruter dans des conférences centrées sur la diversité
4. Envisager de ne faire passer que des entretiens virtuels.
 - A. Évaluer et partager les enseignements tirés des cycles d'entretiens 2020/21 afin d'améliorer l'accessibilité et la qualité des entretiens virtuels
 - B. Faire des recommandations pour remédier aux inconvénients potentiels des entretiens virtuels (par exemple, répondre aux besoins des candidats potentiels en matière d'informations sur la région et la culture locale)
5. S'assurer que la valeur du programme et l'accent sur la diversité et l'inclusion soient clairs dans les documents destinés au public.
 - A. Inclure l'énoncé de vision/mission sur la diversité décrit ci-dessus
 - B. Décrire les politiques d'accessibilité et d'aménagement pour les personnes handicapées
 - C. Demander aux candidats de fournir un retour d'information sur le caractère accueillant et inclusif du site Web, de la brochure, etc. du programme (voir l'Annexe B)

6. Travailler en partenariat avec la direction de l'organisme pour :
 - A. Améliorer l'accessibilité et les aménagements pour les personnes handicapées qui pourraient autrement être découragées d'accéder à cette filière professionnelle (par exemple, interprètes en langue des signes, technologies d'assistance)
 - B. Promouvoir et faciliter l'employabilité des candidats internationaux
 - C. Préconiser que les pratiques d'embauche des organismes reflètent les besoins des communautés
7. Élaborer un plan écrit qui remplacera les activités de recrutement passif par des activités de sensibilisation.

PROBLÈME 2

Le corps enseignant et le personnel du programme d'internat ne représentent pas la diversité du pays. Les programmes peuvent ne pas attirer et retenir des professeurs et des employés issus de la diversité.

PRODUIT 2 – RECRUTEMENT ET RÉTENTION D'ENSEIGNANTS POUR LES PROGRAMMES D'INTERNAT

Ce produit fournit des recommandations pour recruter et retenir des enseignants et du personnel de formation issus de la diversité dans le cadre d'un programme d'internat.

OBJECTIF

Pour assurer une plus grande diversité dans la filière des études supérieures en psychologie, les programmes d'internat doivent adopter une approche intentionnelle et systématique du recrutement et de la rétention des enseignants et du personnel, en procédant à des examens et en apportant des changements si nécessaire.

- d) Offrir des incitatifs financiers comme une prime à l'embauche, une aide à la réinstallation, une aide au remboursement du prêt, une aide au logement

COMMENT

1. Disposer d'un plan stratégique qui précise comment la diversité dans le personnel contribue à la mission générale de l'établissement (il peut être lié à l'énoncé de mission sur la diversité/les internats).
2. Engager un **personnel plus diversifié** dans la faculté, le personnel et les postes administratifs :
 - a) S'assurer que les descriptions des emplois et les qualifications des postes incluent une formation, des compétences, et des réalisations spécifiques dans les domaines de la diversité, des différences individuelles et de l'inclusion
 - b) S'assurer que les efforts de recrutement incluent aussi la mise en contact avec des organisations de réseautage pertinentes comme Diversity Listerv, National Latinx Psychological Association, Association of Black Psychologists
 - c) S'assurer que les systèmes d'évaluation des candidatures soient mis en œuvre d'une manière à prendre en compte et récompenser la diversité d'origines et d'expériences

- e) Offrir des opportunités de travail à distance pour étendre le recrutement au-delà des zones locales
- 3. Offrir des postes de direction à des candidats provenant de diverses origines. Préparer les membres du personnel à ces postes (par exemple, soutenir la formation en leadership) et les aider dans leurs fonctions.
- 4. Promouvoir la formation sur la diversité pour la faculté et le personnel.
 - a) Faire en sorte que chaque année, le personnel actuel soit obligé de participer à un certain nombre de formations sur la diversité pour atteindre ses objectifs de performance (ou « ...comme un objectif de performance standard »)
 - b) Ce nombre peut être satisfait en atteignant un nombre spécifique de formations ou de pourcentages
 - c) Associer les critères d'évaluation à l'énoncé de vision/mission sur la diversité
 - d) Associer les accomplissements dans ce domaine à des promotions

PROBLÈME 3

Les programmes d'internat ne disposent pas d'une approche systématique de l'élaboration des programmes d'études et de l'évaluation des programmes qui soit cohérente avec la formation aux connaissances et aux compétences nécessaires pour servir une population diversifiée. Les programmes peuvent ne pas maintenir une attention constante et programmatique sur les questions de diversité, d'équité et d'inclusion.

PRODUIT 3 – DÉVELOPPEMENT DU PROGRAMME D'INTERNAT ET AMÉLIORATION DE SA QUALITÉ

Ce produit décrit un ensemble de stratégies visant à créer et à maintenir un programme solide, significatif et en constante amélioration, axé sur la diversité parmi les stagiaires, les enseignants et le personnel, et les activités de formation.

OBJECTIF

Pour assurer une plus grande diversité dans la filière des études supérieures en psychologie, les programmes d'internat doivent adopter une approche intentionnelle et systématique de la planification et de l'évaluation de la structure, du processus et du contenu des activités de formation liées à la diversité.

sous-représenté

- c) Des expériences de développement professionnel non évaluées en rapport avec la diversité. Elles peuvent inclure des discussions de groupes sur les questions de diversité et d'inclusion, animées par du personnel non évaluateur,

COMMENT

1. Le comité de diversité : élabore le programme de formation sur la diversité annuellement.
 - a) Le comité organise des réunions régulièrement pour examiner, planifier et organiser la formation sur la diversité
 - b) Il existe au sein d'une structure organisationnelle qui lui permet d'influencer le curriculum et la culture
 - c) Il inclut des membres étudiants
 - d) Les procès-verbaux des réunions sont conservés et rendus accessibles à tous
 - e) Tous les membres ont les mêmes droits de vote
 - f) À la fin de l'année de formation, envisager de faire une analyse annuelle des initiatives de formation sur la diversité
2. Aider les stagiaires à occuper des postes de direction dans l'organisation et la formation, en particulier les stagiaires ayant une grande expérience en ce qui concerne la diversité.
3. Proposer des activités de formation significatives liées à la diversité comme :
 - a) Un curriculum de base sur la diversité : des séries de lectures, des activités didactiques qui favorisent l'acquisition des connaissances et des compétences liées aux personnes et aux familles d'origines diverses
 - b) Une session formative sur la diversité ou une série de mini-rotation d'activités expérientielles sur la diversité et l'inclusion qui peuvent aider le stagiaire et le personnel à mieux comprendre tout ce que vit une personne appartenant à un groupe

qui peut également avoir le rôle de médiateur et parler au nom des stagiaires si nécessaire

- d) Des activités d'immersion, comme :
 - i. Contacter et visiter des sites communautaires locaux qui présentent des pratiques exemplaires en matière de diversité et d'inclusion
 - ii. Organiser des dîners d'immersion pour célébrer la diversité du personnel local
 - e) Inclure une perspective de diversité et/ou faire appel à des experts en la matière lors de sessions de développement professionnel sur des sujets clés tels que la recherche d'emploi, la préparation du CV, les entretiens, la négociation, etc.
 - f) Mettre en place un programme de mentorat (similaire à celui décrit au niveau des études supérieures)
 - g) Appliquer des modèles basés sur des données concrètes qui favorisent et intègrent la diversité (par exemple, modèle ADDRESSING, modèle socio-écologique)
4. Programme Évaluation de la mise en œuvre des initiatives en matière de diversité afin d'informer sur l'amélioration du programme :
- a) Effectuer une évaluation des besoins sur le succès de la prise en compte de la diversité au sein du programme par le biais d'enquêtes ou d'entretiens avec le personnel, les stagiaires et les parties prenantes, y compris l'expérience des clients. Tenir compte des éléments suivants :
 - i. Diversité culturelle
 - ii. Diversité raciale
 - iii. Diversité religieuse
 - iv. Diversité des âges
 - v. Diversité des sexes/genres
 - vi. Diversité des orientations sexuelles
 - vii. Handicaps
 - b) Collecter des données avant-après sur la diversité et l'inclusion pour évaluer le succès du programme afin d'obtenir une meilleure compréhension de la diversité
 - i. Envisager de mener une enquête sur le milieu de travail pour le corps enseignant/le personnel et les stagiaires

- ii. Envisager de demander aux stagiaires d'évaluer les documents du programme destinés au public en termes de diversité, d'inclusion, d'accueil des candidats provenant de diverses origines, etc.
- c) Compiler les données récapitulatives de toutes les activités de formation sur la diversité pour aider à réajuster la formation sur la diversité afin de répondre aux besoins des stagiaires et du personnel

cliniques et d'évaluation pour démontrer que la diversité est prise en compte dans leur pratique.

Annexe A

Exemple de déclaration en faveur de la diversité
Déclaration en faveur de la diversité de Miami VA

Déclaration en faveur de la diversité

La Miami VA s'engage pleinement à encourager la compétence multiculturelle et la sensibilisation à la diversité. L'objectif principal de nos activités de formation est de former des stagiaires sensibles aux différences individuelles et capables d'appliquer des modèles fondés sur la diversité dans le milieu clinique.

Le Comité pour la diversité est composé de psychologues de Miami VA qui s'engagent à aider les stagiaires, les psychologues et les autres parties prenantes à développer la sensibilisation, les connaissances et les compétences nécessaires pour travailler avec une patientèle très diversifiée. Il vise également à chercher comment nos préjugés, notre pouvoir, nos privilèges, nos présomptions et nos expériences de vies affectent notre travail en tant que professionnels de la santé mentale. Les stagiaires intéressés peuvent siéger au Comité pour la diversité pendant leur année de résidence. Les membres étudiants font partie intégrante du Comité pour la diversité et sont encouragés à participer à la planification et à assurer la liaison avec leur cohorte.

Le Comité pour la diversité organise une série de cours sur la diversité, d'expériences d'immersion et de discussions pour favoriser le développement professionnel. La série de cours didactiques comprend des lectures sur la diversité qui visent à aborder une variété de sujets pertinents pour des populations de patients spécifiques et pour la promotion de la compétence multiculturelle (par exemple, les perceptions culturelles de la psychothérapie et des psychothérapeutes, la spiritualité, le statut socio-économique, le handicap, les vétérans LGBTQ, l'immigration/l'acculturation, le vieillissement, les questions relatives aux femmes, etc.). Les stagiaires et le personnel participent à des expériences d'immersion en visitant des communautés qui mettent en œuvre la diversité dans leurs soins. Les discussions réflexives réunissent des stagiaires et des membres du personnel pour discuter en profondeur de la manière d'améliorer la diversité dans les soins. Enfin, le Comité pour la diversité aide les stagiaires à intégrer des modèles fondés sur la diversité dans la psychothérapie et la conceptualisation des cas d'évaluation. Les stagiaires doivent utiliser le modèle ADDRESSING dans leurs présentations de cas

- d) Montrer les données aux stagiaires, au personnel et la haute direction à la fin de l'année de formation
- e) Examiner régulièrement les forces et les faiblesses du programme en matière de diversité et d'inclusion pour prévoir des améliorations

La Miami VA aide les vétérans d'une région très diversifiée, englobant les communautés urbaines et suburbaines de la région de Miami. Grâce à notre environnement hétérogène, les stagiaires peuvent fournir des services à des vétérans issus de différents milieux. Les vétérans de cette région sont issus de diverses origines ethniques, ce qui permet aux stagiaires de développer des compétences pour travailler avec des patients d'origines culturelles différentes. Les stagiaires ont l'occasion de fournir des services à diverses minorités et populations défavorisées, ce qui est essentiel à la formation de psychologues qualifiés. La Miami VA dispose d'un programme actif pour les sans-abri, qui coordonne les soins de santé, les services et la défense des vétérans sans-abri. Les vétérans LGBT cherchent de plus en plus de services auprès de la Miami VA, et la région métropolitaine de Miami est dotée d'une communauté LGBT active. Dans ce contexte, les stagiaires développeront leur compréhension de la diversité de l'orientation sexuelle. La population des vétérans contient de plus en plus de femmes, ce qui offre plus d'opportunités aux stagiaires pour développer des compétences pour aborder efficacement les questions de sexe et de genre dans le cadre de leur formation. La Miami VA fournit des services spécifiques aux besoins des vétérans tout au long de leur vie, et les stagiaires ont l'occasion de travailler dans des environnements où les enjeux liés à l'âge sont pertinents (par exemple, les jeunes vétérans qui se fixent des objectifs d'éducation et se réintègrent dans leur famille après un déploiement, les vétérans d'âge mûr qui s'adaptent à la retraite et aux problèmes médicaux, les personnes âgées qui font face à des questions de fin de vie). Les stagiaires seront également encouragés à explorer d'autres dimensions de la diversité, y compris, mais sans s'y limiter, l'origine nationale, le statut d'immigrant, les différences linguistiques, les croyances religieuses/spirituelles et les capacités physiques.

Annexe B

Exemple d'enquête sur le climat des internats incluant des questions ouvertes sur le site Web et la brochure (avec l'aimable autorisation du Hawai'i Psychology Internship Consortium, Dr Katlyn Hale, Directrice de programme) :

Enquête sur le climat de travail des stagiaires au sein du HI-PIC

Directives : stagiaires, vos opinions sur votre année de formation au sein du HI-PIC sont très importantes pour le Comité de formation, et nous fournit des informations et des commentaires précieux dans le cadre de notre travail continu d'amélioration et de mise à jour de notre programme. Veuillez prendre quelques minutes pour bien remplir ce questionnaire. Vos réponses seront regroupées et présentées de manière anonyme, et le Comité de formation recevra les résultats de l'enquête une fois votre année de formation terminée. Merci pour vos commentaires !

1. Veuillez décrire les aspects de l'expérience d'internat au HI-PIC que vous avez appréciés et que vous souhaiteriez voir se poursuivre dans les années à venir.
2. Veuillez décrire tout aspect de l'expérience de formation au HI-PIC que vous considérez comme préoccupant.
3. Que suggèreriez-vous pour améliorer l'internat au HI-PIC ?
4. Dans quelle mesure avez-vous trouvé que le site Web et la brochure du HI-PIC étaient accueillants et inclusifs en matière de diversité ?
5. Souhaitez-vous nous faire part d'autres éléments sur le site Web et la brochure du HI-PIC, ou nous suggérer des améliorations ?
6. Veuillez décrire ce que vous pensez de la faculté, de l'internat au HI-PIC et/ou de votre établissement en matière d'intégration des différences individuelles et des points de vue (par exemple, les points forts et/ou les points à améliorer).
7. Veuillez décrire ce que vous pensez de la faculté, de l'internat au HI-PIC et/ou de votre établissement en matière de sensibilisation et d'intégration des différences individuelles et de la diversité dans les pratiques cliniques ou administratives.
8. Avez-vous des préoccupations concernant le corps enseignant, les superviseurs et/ou votre expérience de supervision (par exemple, supervision individuelle, supervision de groupe) ?
9. Si vous avez répondu oui à la question ci-dessus, veuillez indiquer vos préoccupations. N'hésitez pas à suggérer des améliorations.

Souhaitez-vous nous faire part d'autres éléments sur l'attention que le HI-PIC a porté à la diversité tout au long de l'internat, ou nous suggérer des améliorations ?

Résidence postdoctorale/poste d'enseignant-chercheur

PROBLÈME I

Les obstacles qui empêchent la poursuite de la résidence postdoctorale ont un impact différent sur les diplômés souvent sous-représentés et provenant de diverses origines. Par conséquent, ces programmes ont de la difficulté à attirer et recruter des cohortes diversifiées.

PRODUIT I

Réduction des obstacles qui empêchent les individus de suivre une formation postdoctorale

OBJECTIF

Accroître la sensibilisation aux défis/obstacles liés aux programmes postdoctoraux et proposer des recommandations pour réduire ces problèmes.

Note : Le fardeau financier des étudiants commence au premier cycle. Ces recommandations font partie d'un continuum qui commence au premier cycle en psychologie et continue au niveau postdoctoral.

b) Des informations liées aux prêts étudiants

- Une interruption non pénalisée des prêts au cours de la formation
- Des options de début de carrière pour faciliter le remboursement des prêts

COMMENT

1. Réduire les fardeaux financiers associés aux candidatures postdoctorales et aux processus d'entretien :
 - a) Candidatures à tarif réduit ou sans frais
 - b) Réduire le coût des entretiens
 - i. Passer les entretiens préliminaires de sélection sur des plateformes vidéo (Zoom, Webex, etc.)
 - ii. Fournir des vidéos qui informent du programme sur le site Web
 - iii. Proposer des journées portes ouvertes virtuelles / salons virtuels de présentation des programmes
 - iv. Envisager de faire passer des entretiens virtuels
 - v. Si des entretiens en personne sont jugés nécessaires, les proposer suffisamment à l'avance pour que les frais de déplacement soient moindres
 - c) Encourager les entretiens en personne avec des postdocs actuels comme hôtes
2. Organiser des didactiques / séminaires pour promouvoir l'éducation financière
 - a) Ces sujets peuvent inclure la gestion des dettes, la retraite, les assurances, l'achat de biens immobiliers, les finances professionnelles (création d'un cabinet, conseils en matière de crédit)

3. Offrir un accès aux employeurs qui soutiennent l'allègement de la dette, dès le début de l'année de formation postdoctorale, y compris, mais sans s'y limiter, les recruteurs militaires, les centres de santé communautaires qualifiés au niveau fédéral, Indian Health Service, National Health Service Corps.
4. Offrir des fonds pour le développement professionnel similaires à ceux du personnel pour la participation à des conférences, l'adhésion à des associations professionnelles, etc.
5. Créer un environnement sûr pour le mentorat professionnel des stagiaires postdoctoraux, qui comprend :
 - a) Du temps structuré et non structuré pour ce type de mentorat et
 - b) De la publicité publique indiquant que le mentorat fait partie de la brochure du programme/que le mentorat professionnel en début de carrière fait partie du programme.
6. Fournir aux enseignants et aux formateurs un temps de développement professionnel dédié à la sensibilisation à la charge financière des stagiaires, en mettant particulièrement l'accent sur les disparités sociales et l'impact différentiel sur les stagiaires postdoctoraux.

MATÉRIEL

Le matériel inclut une liste détaillée de lectures pour les formateurs concernant les charges financières décrites ci-dessus qui ont un impact différentiel pour les résidents post-doctoraux/les boursiers. Liste de lectures recommandées à propos de la diversité et d'autres sujets similaires qui demandent une attention et des connaissances particulières, ce qui inclut des formats de discussion envisageables (entre la faculté, le personnel et les stagiaires, entre la faculté et le personnel seulement, etc.). Ces sujets incluent :

- L'outil d'autoévaluation pour déterminer les besoins de la communauté
- Le développement des ressources de la bibliothèque pour les programmes
- Le développement d'un outil qui oriente la discussion sur les considérations culturelles dans la supervision
- Les formulaires de retour d'information concernant la supervision (y compris la compétence en matière de diversité)
- La formation continue du corps enseignant et du personnel en matière de diversité et de formation postdoctorale
- La rétention et le retour des stagiaires dans les institutions -> la poursuite du développement d'une filière diversifiée.

LIVRES

1. Disability as diversity (Erin Andrews)
2. Understanding the experience of diversity (Dana Dunn)
3. Multiculturalism and diversity in clinical supervision: A competency-based approach (Édité par Carol Falender)
4. Culturally Responsive Cognitive Behavior Therapy, Second Edition: Practice and Supervision, G. Y. Iwamasa et P. A. Hays (Éditeurs)

ARTICLES

1. LGBTQ-affirming and -non-affirming supervision: Perspectives from a queer trainee (Hagler)
2. Trainee perspectives on relational cultural therapy and cultural competency in supervision of trauma cases (Gomez)
3. Supervisee nondisclosure in clinical supervision: Cultural and relational considerations (Hutman, Ellis)
4. The interconnectedness between cultural humility and broaching in clinical supervision: Working from the multicultural orientation framework (Jones, Branco)
5. Teaching not-knowing: Strategies for cultural competence in psychotherapy supervision (Watson, Raju, Soklaridis)
6. The complexities of power in feminist multicultural psychotherapy supervision (Arczynski, Morrow)
7. Processes that inform multicultural supervision: A qualitative meta-analysis (Tohidian, Quek)
8. Race in supervision: Let's talk about it. (Schen, Greenlee)
9. Lost in translation: Training issues for bilingual students in health service psychology (Valencia-Garcia, Montoya)
10. Developing a working model of cross-cultural supervision: A competence and alliance-based framework (Lee, Kealy)
11. Training culturally competent psychologists: Where are we and where do we need to go? (Benuto, Singer, Newlands, Casas)
12. The multicultural guidelines in practice: Cultural humility in clinical training and supervision (Patallo)
13. Multicultural supervision with Chinese international trainees (Qi, Wang, Wu, Luo)
14. Power, powerlessness, and the parallel process (Kapten)
15. What would be most helpful for us to talk about? Trainee perspectives on culturally effective supervision in the USA and India. (Jain, Aggarwal)
16. #SaytheWord: A disability culture commentary on the erasure of "disability" (Andrews, Mona, Pilarski, Forber-Pratt, Lund, Balter)
17. Guidelines for assessment of and intervention with persons with disabilities. (American Psychological Association)

RÉFÉRENCES SUPPLÉMENTAIRES

- American Psychological Association. (2012). Guidelines for assessment of and intervention with persons with disabilities. *American Psychologist*, 67(1), 43-62. <https://doi.org/10.1037/a0025892>
- Andrews, E., & Mona, L., & Pilarski, C., & Forber-Pratt, A., & Lund, E., & Balter, R. (2019) #SaytheWord: A disability culture Commentary on the erasure of "disability." *Rehabilitation Psychology*, 64(2):111-118. doi: 10.1037/rep0000258. Epub, 14 février 2019. PMID: 30762412.
- Benuto, L. T., Singer, J., Newlands, R. T., & Casas, J. B. (2019). Training culturally competent psychologists: Where are we and where do we need to go? *Training and Education in Professional Psychology*, 13, 56-63. doi:10.1037/tep0000214
- Callahan, J. L., Love, P. K., & Watkins, C. E., Jr. (2019). Supervisee perspectives on supervision processes: An introduction to the special issue. *Training and Education in Professional Psychology*, 13, 153-159. doi:10.1037/tep0000275
- Clevinger, K., Albert, E., & Raiche, E. (2019). Supervisor self-disclosure: Supervisees' perceptions of positive supervision experiences. *Training and Education in Professional Psychology*, 13, 222-226. doi:10.1037/tep0000236
- Doran, J.M., Kraha, A., L.R., Ameen, E.J., & El-Ghoroury, N.H. (2016). Graduate debt in psychology: A quantitative analysis. *Training and Education in Professional Psychology*, 10, 3-13. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000112>
- Doran, J.M., Marks, L.R., Kraha, A., Ameen, E.J., & El-Ghoroury, N.H. (2016). Graduate debt in psychology: A qualitative analysis. *Training and Education in Professional Psychology*, 10, 179-187. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000132>
- Jendrusina, A. A., & Martinez, J. H. (2019). Hello from the other side: Student of color perspectives in supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 13, 160-166. doi:10.1037/tep0000255
- Lantz, M.M. et Favis, B.L. (2017). For whom the bills pile: An equity frame for an equity problem. *Training and Education in Professional Psychology*, 11, 166-173. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000162>
- Patallo, B. J. (2019). The multicultural guidelines in practice: Cultural humility in clinical training and supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 13, 227-232. doi:10.1037/tep0000253
- Phillips, J. C., Parent, M. C., Dozier, V. C., & Jackson, P. L. (2016). Depth of discussion of multicultural identities in supervision and supervisory outcomes. *Counselling Psychology Quarterly*, 30, 188-210. doi:10.1080/09515070.2016.1169995
- Pietrantonio, K.P. et Garriott, P.O. (2017). A plan for addressing the student debt crisis in psychological graduate training: Commentary on "Graduate debt in psychology: A quantitative analysis" (Doran et al., 2016) *Training and Education in Professional Psychology*, 11, 94-99. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000151>
- Sandeen, E., Moor, K. M., & Swanda, R. M. (2018). Reflective local practice: A pragmatic framework for improving culturally competent practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 49, 142-150. doi:10.1037/pro0000183
- Thomas, F. C., Hill, L., Bowie, J., & Taknint, J. T. (2019). Growth-promoting supervision: Reflections from women of color psychology trainees. *Training and Education in Professional Psychology*, 13, 167-173. doi:10.1037/tep0000244
- Wilcox, M. M., Barbaro-Kukade, L., Pietrantonio, K.P., Franks, D.N. (2 décembre 2019) It takes money to make money: Inequity in psychology graduate student borrowing and financial stressors. *Training and Education in Professional Psychology*, Publication anticipée en ligne. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000294>

PROBLÈME I

Les étudiants et les stagiaires manquent souvent de soutien de la part de pairs identifiés comme leur étant semblables et d'une manière qui leur semble à la fois plus sûre et moins risquée.

PRODUIT I

Soutien virtuel par les pairs dans le cadre des programmes de psychologie des services de santé au niveau du doctorat, de l'internat et du post-doctorat

OBJECTIF

Favoriser l'accès à un soutien par les pairs sûr et peu risqué pour les étudiants en psychologie des services de santé en doctorat, en internat et en post-doctorat, à l'aide d'une plateforme virtuelle soutenue par une ou plusieurs organisations nationales.

QUI

Étudiants diplômés, stagiaires et postdocs en psychologie des services de santé

COMMENT

Une plateforme virtuelle sera hébergée par une organisation nationale (par exemple, APA BEA, National Register, APPIC) afin que les étudiants et stagiaires puissent s'identifier et créer des groupes virtuels de soutien par les pairs dans l'ensemble des programmes. Dans ce contexte, les hôtes ne sont pas responsables de l'appartenance au groupe ou de son contenu, mais fournissent un accès à la plateforme.

1. Tout étudiant diplômé, stagiaire ou résident postdoctoral peut créer et gérer un groupe de soutien par les pairs en ligne à son niveau de formation, associé à une identité ou aux identités les plus importantes pour lui ou à un défi particulier pour lequel il aimerait ou pense que les autres apprécieraient un soutien par les pairs. Les sujets abordés seront entièrement dirigés par les étudiants/stagiaires.
2. Dans ce contexte, l'hébergement par l'organisation nationale consiste exclusivement à fournir des informations hebdomadaires sur le programme par le biais d'une liste de diffusion ou d'une page Web permanente, en annonçant les groupes créés, y compris les liens et le calendrier fournis par l'étudiant/stagiaire organisateur de chaque groupe virtuel de soutien par les pairs. L'organisation hôte n'a aucun rôle à jouer dans la modération de ces groupes virtuels de soutien par les pairs.

BÉNÉFICES DU PROGRAMME

1. Les étudiants et les stagiaires de l'ensemble du spectre de la psychologie des services de santé peuvent accéder à un soutien dirigé par les étudiants et lié à des identités ou à des défis spécifiques, sans se soucier des répercussions sur l'évaluation ou la carrière.
2. Les étudiants peuvent résoudre des problèmes et recevoir une validation dans l'espoir de réduire le stress général et le sentiment d'isolement. Ils peuvent aussi fournir des commentaires sur la façon de relever les défis en matière de diversité, d'équité et d'inclusion au sein de leurs programmes.

MATÉRIEL

Plateforme de promotion de groupes virtuels de soutien par les pairs coordonnés par des étudiants et des stagiaires aux États-Unis et au Canada.

SUIVI DES RÉSULTATS

L'organisation nationale qui fournit la plateforme peut utiliser des enquêtes pour déterminer la satisfaction et l'impact des programmes de soutien virtuel par les pairs.

PROBLÈME 2

Les étudiants et les stagiaires manquent souvent de moyens pour résoudre les problèmes avec des consultants expérimentés dans le domaine de la psychologie des services de santé d'une manière qui leur semble plus sûre et moins risquée.

PRODUIT I

Assistance virtuelle sans rendez-vous à la résolution de problèmes par un consultant dans le domaine de la psychologie des services de santé sensible aux facteurs de stress des étudiants traditionnellement marginalisés.

QUI

Étudiants diplômés, stagiaires, postdocs, professionnels dans le domaine de la psychologie des services de santé

COMMENT

Une plateforme virtuelle sera hébergée par une organisation nationale (par exemple, APA BEA, National Register, APPIC) pour que les étudiants et les stagiaires puissent bénéficier d'un soutien et d'une résolution de problèmes sur une base brève avec un professionnel du domaine de la psychologie des services de santé qui n'est pas affilié au programme de l'étudiant.

1. Tout étudiant diplômé, stagiaire ou résident postdoctoral peut demander un soutien sans rendez-vous, de manière anonyme, à un professionnel du domaine de la psychologie des services de santé plus expérimenté qui n'est pas affilié au programme de l'étudiant/du stagiaire. Les étudiants sont invités à fournir des informations concernant la préoccupation en matière d'identité/d'équité dont ils aimeraient discuter.
2. Les professionnels du domaine de la psychologie des services de santé peuvent se porter volontaires pour proposer des créneaux d'une heure, à la fréquence de leur choix. Les professionnels peuvent fournir des informations concernant leur propre identité et/ou de brèves informations biographiques pertinentes pour occuper le rôle de consultant.
3. L'hébergement par l'organisme national, dans ce contexte, se réfère exclusivement à la création de la plateforme pour le calendrier des disponibilités. L'organisation hôte ne joue aucun rôle dans la modération des contacts, si ce n'est la mise à disposition de la plateforme.

BÉNÉFICES DU PROGRAMME

1. Les étudiants et les stagiaires de l'ensemble du spectre de la psychologie des services de santé peuvent accéder à des consultations de résolution de problèmes conformes à l'identité et à l'équité sans se soucier des impacts sur l'évaluation/la carrière.
2. Les étudiants peuvent résoudre des problèmes et recevoir une validation dans l'espoir de réduire le stress général et le sentiment d'isolement. Ils peuvent aussi fournir des commentaires sur la façon de relever les défis en matière de diversité, d'équité et d'inclusion au sein de leurs programmes.
3. Les programmes peuvent tenir compte du temps et de l'engagement des consultants en ce qui concerne le développement professionnel, l'évaluation des performances et les activités liées à la fonction (le cas échéant).

MATÉRIEL :

Plateforme pour la promotion du service de consultation sans rendez-vous et du calendrier d'inscription.

SUIVI DES RÉSULTATS

L'organisation nationale qui fournit la plateforme peut utiliser des enquêtes pour déterminer la satisfaction et l'impact du programme de consultation sans rendez-vous.

MODULE 2 :

Révision de notre structure de programme en vue d'une gouvernance partagée accrue

Révision de notre structure de programme en vue d'une gouvernance partagée accrue

APERÇU

Les systèmes de gouvernance de la formation en psychologie des services de santé/psychologie professionnelle sont, par nature, hiérarchiques. Cette hiérarchie a été vécue par certaines personnes comme oppressive, en ce sens qu'elle ne prend pas en compte les multiples voix et expériences de toutes les personnes incluses dans la hiérarchie, ou ne valorise pas la contribution de tous les membres de la même manière. Ce manque d'inclusivité de toutes les parties prenantes concernées dans la gouvernance reflète la nature unilatérale actuelle de ces systèmes, en ce sens qu'ils ne sont pas suffisamment réactifs aux besoins des parties prenantes, conduisent à des sentiments de privation de droits, de méfiance, de communication inefficace et aboutissent à une gouvernance moins socialement responsable. L'excellence dans l'éducation et la formation nécessite la création de systèmes d'éducation et de formation libérateurs, créant ainsi des effets plus positifs au sein de la formation et parmi les parties prenantes. Nos programmes peuvent alors devenir diversifiés, inclusifs, équitables et axés sur la communauté. Nous avons besoin que les structures et les processus des programmes soient socialement responsables pour permettre une formation et une éducation socialement responsables.

OBJECTIF

Les objectifs des lignes directrices proposées ici sont multidimensionnels. Les lignes directrices aideront les programmes à : a) fournir un cadre pour l'élaboration d'un ensemble de missions, de visions et de valeurs équitables et transparentes partagées par tous les membres et intervenants des programmes de formation en psychologie des services de santé/psychologie professionnelle, y compris les étudiants/stagiaires, les superviseurs, les professeurs et les administrateurs, b) identifier les préjugés au sein de nos systèmes de formation actuels, c) développer la flexibilité au sein des structures de gouvernance actuelles, de sorte que les voix traditionnellement sous-représentées dans divers comités ou organes décisionnels puissent être entendues ou amplifiées, d) élaborer des règlements ou d'autres documents spécifiques aux programmes pour soutenir leur transition vers un modèle de gouvernance partagé plus socialement responsable, tout en conservant les fonctions d'évaluation nécessaires requises par les programmes de formation, et e) s'évaluer et se définir en fonction de leur capacité à assurer l'inclusion dans la prise de décision si nécessaire et à assurer la participation.

RESSOURCE DE LA CCTC 2020 :

Recommandations/Ressources/Informations

1. Définition, valeurs, pratiques, responsabilité et questions à prendre en considération en ce qui concerne la gouvernance partagée socialement responsable
2. Outil d'autoévaluation pour une gouvernance partagée socialement responsable

PUBLIC CIBLE

Ces lignes directrices et cette boîte à outils préliminaire sont destinées aux programmes de formation (deuxième cycle, internat, post-doc/poste d'enseignant-chercheur) pour leur auto-évaluation et leur auto-amélioration ; aux stagiaires, à la faculté et au personnel ; et aux administrateurs ou responsables institutionnels extérieurs au programme, motivés pour accroître l'implication des parties prenantes dans la gouvernance partagée.

DÉCLARATION DE PRINCIPES DIRECTEURS

Gouvernance partagée socialement responsable :

La gouvernance partagée socialement responsable implique un engagement intentionnel et une approche systématique de l'application d'un ensemble de valeurs et de pratiques qui obligent les programmes d'éducation et de formation à rendre des comptes à de multiples parties prenantes.

1. **Valeurs – Valeurs programmatiques directrices qui soutiennent une gouvernance partagée socialement responsable.** Les programmes sont encouragés à s'engager dans un processus d'exploration de leurs valeurs programmatiques directrices liées à une gouvernance partagée socialement responsable. Il peut s'agir, notamment, de favoriser le respect mutuel, l'ouverture, la collaboration, la justice, l'émancipation, l'équité, l'inclusivité ou la transparence.
2. **Pratiques – Pratiques assurant le respect des valeurs de responsabilité sociale**
 - a) **Processus et pratiques de prise de décision participative.** Les programmes doivent définir leurs processus de prise de décision, y compris la représentation et la contribution des parties prenantes. La prise de décision participative n'est PAS unidimensionnelle et peut se manifester dans de multiples pratiques, domaines et tâches programmatiques, dont certaines incluent les éléments suivants :
 - i. Pratique d'embauche équitable ;
 - ii. Pratique de processus d'évaluation équitables ;
 - iii. Langue incluse dans le programme de formation ;
 - iv. Rôles et responsabilités clairs ;
 - v. Reconnaissance explicite des dynamiques du pouvoir et des efforts visant à accroître l'équilibre et le partage du pouvoir/attention à l'utilisation et à la nécessité de la hiérarchie dans les organisations ;
 - vi. Vision partagée sur la responsabilité sociale dans les composantes de la formation
 - b) **Assurer une représentation diversifiée des identités parmi les parties prenantes et les participants**
3. **Responsabilité - Responsabilité envers les étudiants, les enseignants/formateurs/superviseurs, les organismes d'enseignement et de formation dans**

lesquels nos programmes sont hébergés, ainsi que les communautés locales, nationales, mondiales et professionnelles. La responsabilisation implique une réflexion et un retour d'information continus vers/depuis/au sein de ces communautés.

- a) Poids et contreponds pour s'assurer que le modèle reste socialement responsable
- i. Réflexion programmatique
 - ii. Évaluation externe (accord réciproque entre les programmes pour servir de « visiteurs du site »)
 - iii. Avoir une boucle de retour d'information avec les parties prenantes

définis ? Comment entravent-ils ou renforcent-ils la gouvernance partagée socialement responsable ?

Les questions suivantes peuvent servir de point de départ à l'évaluation des approches actuelles de votre programme en matière de gouvernance et du degré de valorisation et de pratique d'une gouvernance partagée socialement responsable.

Valeurs

- Quelles sont les valeurs de votre système ?
- Comment les avez-vous formulées ?
- Existe-t-il une compréhension partagée des valeurs de votre système ?
- Existe-t-il une vision partagée de la responsabilité sociale au sein des composantes de la formation ?

Pratiques

- Fonctions qui bénéficieraient d'une autoréflexion sur l'approche actuelle de la gouvernance partagée socialement responsable :
 - » Embauche/recrutement (corps professoral/personnel ; étudiant)
 - » Évaluation (stagiaire, superviseur, personnel ; peut-être différente en fonction des parties prenantes)
 - » Développement de curriculum
 - » Rétention
 - » Politique et processus de développement et de changement (incluant les documents du programme)
 - » Recherche/éducation
 - » Rôles et responsabilités
 - » Communication
- Questions à poser sur chaque gouvernance partagée socialement responsable dans chaque fonction :
 - » Qui sont les parties prenantes de votre programme (étudiants, corps professoral, personnel, membres de la communauté) ?
 - » Quelles parties prenantes participent actuellement à la prise de décision ?
 - » Quelles parties prenantes n'y participent pas (ou ne sont pas incluses) ?
 - » Comment les dynamiques de pouvoir sont-elles explicitement reconnues et quels sont les efforts déployés pour accroître l'équilibre et le partage du pouvoir ?
 - » Les rôles et responsabilités sont-ils clairement

- » Comment incluez-vous/intégrez-vous les voix de toutes les parties prenantes ?
- » Comment savent-elles que leur voix est entendue ?
- » Quand ont-elles l'impression de ne pas être entendues ?
- » Comment les décisions sont-elles communiquées ?
- > Comment les processus sont-ils développés ?
- » Comment l'utilisation du langage (oral ou écrit) facilite-t-elle ou entrave-t-elle une gouvernance partagée socialement responsable ?
- » D'après vos réponses ci-dessus, qu'est-ce qui est nécessaire pour que votre programme devienne une gouvernance partagée plus socialement responsable ?

Responsabilité

- Quels sont vos mécanismes de poids et contre-poids visant à garantir que votre modèle reste socialement responsable ?
- Les rôles et les responsabilités concernant la responsabilité sont-ils clairement définis ?
- Envisagez de vous associer à un autre programme pour obtenir une perspective extérieure
- Il peut être essentiel d'identifier qui, au sein du programme, prendra la direction des opérations et maintiendra la progression vers la création d'une gouvernance plus partagée, une fois le processus entamé.
- Suivez les résultats en évaluant si les changements entraînent une participation supplémentaire

UN EXEMPLE

- [Manuel du comité pour la diversité de l'Université du Massachusetts à Boston](#)

CONSIDÉRATIONS ET OBSTACLES ET PIÈGES COURANTS

- Gérer les différences de points de vue des différentes parties prenantes tout en valorisant les contributions et les points de vue de toutes les personnes impliquées
- Naviguer dans le processus interpersonnel qui découle souvent de ce travail
- Délimitation du moment où les voix sont entendues simplement pour les entendre et du moment où elles font la différence
- Approche en matière de décisions lorsqu'un consensus complet n'est pas atteint. Participation responsabilisante par rapport à la prise de décision dans tous les domaines
- Rôle du processus de décision/participation par rapport au résultat, à la transparence
- Manque d'incitations à travailler différemment

RÉFÉRENCES

- Anderson, F. (2011). A Case for Measuring Governance. *Nursing Administration Quarterly*, 35, 197-203.
- Bahls, S. C. (2014). How to Make Shared Governance Work: Some Best Practices. *Association of Governing Boards*, 22(2). <https://www.otis.edu/sites/default/files/How%20to%20Make%20Shared%20Governance%20Work%20Some%20Best%20Practices%20-%20AGB.pdf>
- Dessain, V., Meier, O., & Vicente, S. (2008). Corporate governance and ethics: Shareholder reality, social responsibility, or institutional necessity? *Management*, 11(2), 65-79.
- Foster B. (1992). Models of shared governance: design and implementation. In Porter-O'Grady, T (Ed.) *Implementing Shared Governance: Creating a Professional Organization* (79-110). Mosby Yearbook.
- Inoue, A. B. (2015). *Antiracist Writing Assessment Ecologies: Teaching and Assessing Writing for a Socially Just Future*. The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2015.0698>
- Norris, G., O'Dwyer, B. (2004). Motivating socially responsive decision making: the operation of management controls in a socially responsive organisation. *The British Accounting Review*, 36(2), 173-196.
- O'Mohony, S., & Ferrero, F. (2007). The emergence of governance in an open source community. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1079-1106.

Autoévaluation de la gouvernance partagée socialement responsable

Qui êtes-vous ?	Étudiant Faculté Superviseur/Formateur Administrateur Personnel Membre de la communauté
-----------------	---

VALEURS DU PROGRAMME

Quelles sont les valeurs de votre système ?	
Comment les avez-vous formulées ?	
Existe-t-il une compréhension partagée des valeurs de votre système ?	
Existe-t-il une vision partagée de la responsabilité sociale au sein des composantes de la formation ?	

FONCTIONS DU PROGRAMME

Veillez répondre aux questions suivantes pour chacun des domaines fonctionnels de votre programme.

Embauche/Recrutement	
Qui sont les parties prenantes de votre programme (étudiants, corps professoral, personnel, membres de la communauté) ?	
Quelles parties prenantes participent actuellement à la prise de décision ?	
Quelles parties prenantes n’y participent pas (ou ne sont pas incluses) ?	
Comment les dynamiques de pouvoir sont-elles explicitement reconnues et quels sont les efforts déployés pour accroître l’équilibre et le partage du pouvoir ?	
Les rôles et responsabilités sont-ils clairement définis ? Comment entravent-ils ou renforcent-ils la gouvernance partagée socialement responsable ?	
Comment incluez-vous/intégrez-vous les voix de toutes les parties prenantes ?	
Comment savent-elles que leur voix est entendue ?	
Quand ont-elles l’impression de ne pas être entendues ?	
Comment les décisions sont-elles communiquées ?	
Comment les processus sont-ils développés ?	
Comment l’utilisation du langage (oral ou écrit) facilite-t-elle ou entrave-t-elle une gouvernance partagée socialement responsable ?	
D’après vos réponses ci-dessus, qu’est-ce qui est nécessaire pour que votre programme devienne une gouvernance partagée plus socialement responsable ?	

Évaluation (stagiaire, superviseur, personnel ; peut varier en fonction des parties prenantes)	
Qui sont les parties prenantes de votre programme (étudiants, corps professoral, personnel, membres de la communauté) ?	
Quelles parties prenantes participent actuellement à la prise de décision ?	
Quelles parties prenantes n’y participent pas (ou ne sont pas incluses) ?	
Comment les dynamiques de pouvoir sont-elles explicitement reconnues et quels sont les efforts déployés pour accroître l’équilibre et le partage du pouvoir ?	
Les rôles et responsabilités sont-ils clairement définis ? Comment entravent-ils ou renforcent-ils la gouvernance partagée socialement responsable ?	
Comment incluez-vous/intégrez-vous les voix de toutes les parties prenantes ?	
Comment savent-elles que leur voix est entendue ?	
Quand ont-elles l’impression de ne pas être entendues ?	
Comment les décisions sont-elles communiquées ?	
Comment les processus sont-ils développés ?	
Comment l’utilisation du langage (oral ou écrit) facilite-t-elle ou entrave-t-elle une gouvernance partagée socialement responsable ?	
D’après vos réponses ci-dessus, qu’est-ce qui est nécessaire pour que votre programme devienne une gouvernance partagée plus socialement responsable ?	

Développement de programmes et de curriculums	
Qui sont les parties prenantes de votre programme (étudiants, corps professoral, personnel, membres de la communauté) ?	
Quelles parties prenantes participent actuellement à la prise de décision ?	
Quelles parties prenantes n'y participent pas (ou ne sont pas incluses) ?	
Comment les dynamiques de pouvoir sont-elles explicitement reconnues et quels sont les efforts déployés pour accroître l'équilibre et le partage du pouvoir ?	
Les rôles et responsabilités sont-ils clairement définis ? Comment entravent-ils ou renforcent-ils la gouvernance partagée socialement responsable ?	
Comment incluez-vous/intégrez-vous les voix de toutes les parties prenantes ?	
Comment savent-elles que leur voix est entendue ?	
Quand ont-elles l'impression de ne pas être entendues ?	
Comment les décisions sont-elles communiquées ?	
Comment les processus sont-ils développés ?	
Comment l'utilisation du langage (oral ou écrit) facilite-t-elle ou entrave-t-elle une gouvernance partagée socialement responsable ?	
D'après vos réponses ci-dessus, qu'est-ce qui est nécessaire pour que votre programme devienne une gouvernance partagée plus socialement responsable ?	

Rétention	
Qui sont les parties prenantes de votre programme (étudiants, corps professoral, personnel, membres de la communauté) ?	
Quelles parties prenantes participent actuellement à la prise de décision ?	
Quelles parties prenantes n’y participent pas (ou ne sont pas incluses) ?	
Comment les dynamiques de pouvoir sont-elles explicitement reconnues et quels sont les efforts déployés pour accroître l’équilibre et le partage du pouvoir ?	
Les rôles et responsabilités sont-ils clairement définis ? Comment entravent-ils ou renforcent-ils la gouvernance partagée socialement responsable ?	
Comment incluez-vous/intégrez-vous les voix de toutes les parties prenantes ?	
Comment savent-elles que leur voix est entendue ?	
Quand ont-elles l’impression de ne pas être entendues ?	
Comment les décisions sont-elles communiquées ?	
Comment les processus sont-ils développés ?	
Comment l’utilisation du langage (oral ou écrit) facilite-t-elle ou entrave-t-elle une gouvernance partagée socialement responsable ?	
D’après vos réponses ci-dessus, qu’est-ce qui est nécessaire pour que votre programme devienne une gouvernance partagée plus socialement responsable ?	

Politique et processus de développement et de changement (incluant les documents du programme)	
Qui sont les parties prenantes de votre programme (étudiants, corps professoral, personnel, membres de la communauté) ?	
Quelles parties prenantes participent actuellement à la prise de décision ?	
Quelles parties prenantes n'y participent pas (ou ne sont pas incluses) ?	
Comment les dynamiques de pouvoir sont-elles explicitement reconnues et quels sont les efforts déployés pour accroître l'équilibre et le partage du pouvoir ?	
Les rôles et responsabilités sont-ils clairement définis ? Comment entravent-ils ou renforcent-ils la gouvernance partagée socialement responsable ?	
Comment incluez-vous/intégrez-vous les voix de toutes les parties prenantes ?	
Comment savent-elles que leur voix est entendue ?	
Quand ont-elles l'impression de ne pas être entendues ?	
Comment les décisions sont-elles communiquées ?	
Comment les processus sont-ils développés ?	
Comment l'utilisation du langage (oral ou écrit) facilite-t-elle ou entrave-t-elle une gouvernance partagée socialement responsable ?	
D'après vos réponses ci-dessus, qu'est-ce qui est nécessaire pour que votre programme devienne une gouvernance partagée plus socialement responsable ?	

Recherche/éducation	
Qui sont les parties prenantes de votre programme (étudiants, corps professoral, personnel, membres de la communauté) ?	
Quelles parties prenantes participent actuellement à la prise de décision ?	
Quelles parties prenantes n’y participent pas (ou ne sont pas incluses) ?	
Comment les dynamiques de pouvoir sont-elles explicitement reconnues et quels sont les efforts déployés pour accroître l’équilibre et le partage du pouvoir ?	
Les rôles et responsabilités sont-ils clairement définis ? Comment entravent-ils ou renforcent-ils la gouvernance partagée socialement responsable ?	
Comment incluez-vous/intégrez-vous les voix de toutes les parties prenantes ?	
Comment savent-elles que leur voix est entendue ?	
Quand ont-elles l’impression de ne pas être entendues ?	
Comment les décisions sont-elles communiquées ?	
Comment les processus sont-ils développés ?	
Comment l’utilisation du langage (oral ou écrit) facilite-t-elle ou entrave-t-elle une gouvernance partagée socialement responsable ?	
D’après vos réponses ci-dessus, qu’est-ce qui est nécessaire pour que votre programme devienne une gouvernance partagée plus socialement responsable ?	

Rôles et responsabilités	
Qui sont les parties prenantes de votre programme (étudiants, corps professoral, personnel, membres de la communauté) ?	
Quelles parties prenantes participent actuellement à la prise de décision ?	
Quelles parties prenantes n'y participent pas (ou ne sont pas incluses) ?	
Comment les dynamiques de pouvoir sont-elles explicitement reconnues et quels sont les efforts déployés pour accroître l'équilibre et le partage du pouvoir ?	
Les rôles et responsabilités sont-ils clairement définis ? Comment entravent-ils ou renforcent-ils la gouvernance partagée socialement responsable ?	
Comment incluez-vous/intégrez-vous les voix de toutes les parties prenantes ?	
Comment savent-elles que leur voix est entendue ?	
Quand ont-elles l'impression de ne pas être entendues ?	
Comment les décisions sont-elles communiquées ?	
Comment les processus sont-ils développés ?	
Comment l'utilisation du langage (oral ou écrit) facilite-t-elle ou entrave-t-elle une gouvernance partagée socialement responsable ?	
D'après vos réponses ci-dessus, qu'est-ce qui est nécessaire pour que votre programme devienne une gouvernance partagée plus socialement responsable ?	

Communication	
Qui sont les parties prenantes de votre programme (étudiants, corps professoral, personnel, membres de la communauté) ?	
Quelles parties prenantes participent actuellement à la prise de décision ?	
Quelles parties prenantes n’y participent pas (ou ne sont pas incluses) ?	
Comment les dynamiques de pouvoir sont-elles explicitement reconnues et quels sont les efforts déployés pour accroître l’équilibre et le partage du pouvoir ?	
Les rôles et responsabilités sont-ils clairement définis ? Comment entravent-ils ou renforcent-ils la gouvernance partagée socialement responsable ?	
Comment incluez-vous/intégrez-vous les voix de toutes les parties prenantes ?	
Comment savent-elles que leur voix est entendue ?	
Quand ont-elles l’impression de ne pas être entendues ?	
Comment les décisions sont-elles communiquées ?	
Comment les processus sont-ils développés ?	
Comment l’utilisation du langage (oral ou écrit) facilite-t-elle ou entrave-t-elle une gouvernance partagée socialement responsable ?	
D’après vos réponses ci-dessus, qu’est-ce qui est nécessaire pour que votre programme devienne une gouvernance partagée plus socialement responsable ?	

Obstacles potentiels à la mise en œuvre	
Comment votre programme navigue-t-il à travers les différentes perspectives des différentes parties tout en valorisant la contribution et le point de vue de toutes les parties prenantes ?	
Comment est-ce que votre programme fonctionne d'un point de vue interpersonnel lors d'une tâche difficile ? Quels comportements ou habitudes constituent des obstacles selon vous ?	
Votre programme est-il capable de distinguer lorsque des voix sont entendues simplement pour les entendre et lorsqu'elles font la différence ?	
Comment votre programme aborde-t-il les décisions lorsqu'un consensus complet n'est pas atteint ? Y a-t-il de la place pour une participation responsabilisante, par opposition au pouvoir de prise de décision ?	
Dans quelle mesure votre programme s'investit-il dans ce travail avec peu d'incitations ? Quelles mesures incitatives permettraient à la majorité du personnel, du corps enseignant, des étudiants et des parties prenantes de participer à ce travail ?	

RESPONSABILITÉ DU PROGRAMME

Quel système de poids et contrepoids est en place pour s'assurer que votre modèle reste socialement responsable ?	
Les rôles et les responsabilités concernant la responsabilité sont-ils clairement définis ?	
Envisageriez-vous de vous associer à un autre programme pour obtenir une perspective extérieure ou une évaluation par des pairs ?	
Qui dans le programme prendra la direction des opérations et maintiendra la progression vers la création d'une gouvernance plus partagée, une fois le processus entamé ?	
Les changements apportés ont-ils permis l'inclusion de plus de voix ?	

Module 3 :

Affranchissement et transformation de notre curriculum pour favoriser la responsabilité sociale à tous les niveaux de formation

Affranchissement et transformation de notre curriculum pour favoriser la responsabilité sociale à tous les niveaux de formation

APERÇU

Le curriculum, à tous les niveaux de formation, des programmes universitaires jusqu'aux internats et aux bourses postdoctorales, est principalement centré sur des perspectives et des structures positivistes eurocentriques blanches. Les voix des psychologues de couleur et d'autres groupes marginalisés sont rarement incluses dans le curriculum et tout effort pour plus de diversité, d'équité, d'inclusion et de justice sociale est typiquement mis à l'écart et n'est pas intégré à nos programmes d'éducation et de formation. Les efforts passés pour diversifier le curriculum général ont été principalement additifs. Bien que le standard dans la profession (par la certification APA ou CPA) soit l'infusion de ce contenu dans le curriculum, il n'y a pas de définition de ce que cela signifie et de la manière dont cela doit être mis en œuvre qui fasse consensus. Toutefois, malgré un intérêt accru pour rendre notre curriculum et notre formation plus inclusifs et plus axés sur la justice sociale à tous les niveaux de la formation en psychologie, ce qui est enseigné en psychologie et la manière dont on l'enseigne n'ont pas été modifiés de manière significative. Cela peut être dû en partie à diverses barrières individuelles, culturelles et institutionnelles telles que les attitudes, le climat, le manque de préparation et les ressources et compétences limitées. Afin d'aller de l'avant et d'apporter des changements systémiques au sein de tous les types de programmes de formation, il est important d'évaluer et de prendre en compte l'état de préparation, la motivation et la compétence du corps enseignant à apporter ces changements.

OBJECTIF

L'objectif est de libérer et de transformer le programme d'études à tous les niveaux de formation. Le but est : a) promouvoir l'esprit critique b) encourager une pensée critique afin d'apprendre les limites des anciens apprentissages, théories, structures et modèles, c) se concentrer sur les voix marginalisées d) faire participer les étudiants dans la construction commune du savoir e) se concentrer les manières d'être, de savoir et de faire des étudiants autochtones, noires et de couleur f) critiquer la pensée académique g) apprendre et montrer comment mettre en pratique des approches multiculturellement et socialement justes dans tous les aspects de notre travail h) encourager la défense des droits et l'action, en offrant aux élèves et aux enseignants/formateurs/superviseurs l'opportunité de faire ce qu'ils disent et i) intégrer la pratique de la transformation du curriculum si profondément dans nos programmes de formation que les audits de programmes d'études font partie des efforts quotidiens en matière de formation. Il est également essentiel que nous évaluions et comprenions la motivation et la préparation du corps enseignant, des formateurs et des superviseurs pour mettre en place ce changement. En comprenant mieux les modèles de changement de comportement et en sachant comment les valeurs et les attitudes de suprématie blanche font partie de notre formation, nous augmenterons notre capacité à aborder les barrières individuelles, culturelles et institutionnelles qui interfèrent avec notre capacité à transformer notre programme.

RESSOURCE DE LA CCTC 2020 :

Recommandations/Ressources/Informations

1. **Outil d'audit de l'inclusivité des cursus universitaires et des séminaires d'internat/postdoctoraux**
2. **Projet de plan de cours anti-oppressif**
 - a) Plan de cours standard
 - b) Plan de cours anti-oppressif
3. **Guide, bibliographie et ressources de préparation**

Transformation du curriculum

BOÎTE À OUTILS – AUDIT DES CURRICULUMS ET EXEMPLES DE PLANS D'ÉTUDES

Cette boîte à outils pour le curriculum fournit des ressources et des outils destinés au corps enseignant/aux directeurs des formations postdoctorales et d'internat pour transformer leurs cursus /leurs séminaires didactiques individuels et leur curriculum global de manière à mettre en valeur la distinction entre le statu quo et un modèle de transformation. Cette boîte à outils est à destination des membres du corps enseignant, des formateurs/superviseurs ainsi que des comités de formations et des responsables de programme.

Cette boîte à outils pour le curriculum compte deux outils principaux. D'abord, nous avons adapté et développé un outil d'audit du curriculum (adapté avec l'autorisation du Collège de psychologie de l'Université Nova Southeastern) pour aider le corps enseignant/les directeurs de formation à évaluer le contenu des cursus/séminaires, les méthodes des instructeurs et les comportements, les différentes méthodes d'apprentissage, les normes et attentes des cursus/séminaires, et les outils et méthodes d'évaluation. Cette boîte à outils présente un processus d'auto-exploration ainsi que des liens et des ressources pour aider à étendre, critiquer et augmenter les voix et perspectives nouvelles et sous-représentées. Le second outil de cette boîte est un ensemble d'exemples avant/après d'un plan de cours/séminaire sur les interventions psychologiques qui aideront les enseignants/directeurs de formation à envisager ce que pourrait impliquer une véritable transformation du curriculum.

1. L'outil d'audit des cursus universitaires et des séminaires d'internat/postdoctoraux peut être utilisé en amont et en aval. D'abord, les éducateurs/formateurs peuvent utiliser la liste de vérification d'audit pour évaluer leur approche et leurs plans d'enseignement actuels. Puis, à partir des résultats, ils peuvent ensuite entamer le processus de transformation de ce qu'ils enseignent et de la manière dont ils l'enseignent.
2. Les exemples avant/après de plans de cours sont censés servir de référence pour les éducateurs/formateurs afin de les aider à concevoir comment transformer leur approche de l'éducation/la formation.

La réussite demande une vaste diffusion de ces outils à travers tous les niveaux de formation en vue de modifier la manière dont nous enseignons et ce que nous enseignons. Nous encourageons la distribution via des listes de diffusion, des newsletters et des réseaux sociaux ainsi qu'une recherche continue sur l'impact de ces boîtes à outils, dans l'espoir de développer davantage la science de la formation pour nous aider dans la transformation de nos curriculums.

CRITIQUE

Il est important de noter que malgré nos efforts pour discuter de comment transformer notre curriculum, programme, et enseignement/formation, l'approche que nous partageons est à la fois progressive et réductionniste. En utilisant un processus d'évaluation et de changement systématique à l'aide d'approches telles que les outils d'audit et la fixation de buts et d'objectifs, nous continuons à normaliser et à préserver le statu quo. Au final, cette approche étape-par-étape, même si elle est nécessaire, bloque les vrais changements et réduit la transformation. Toutefois, nous réalisons que nous devons effectuer un compromis avec le personnel universitaire ainsi qu'avec les comités et le personnel des formations postdoctorales et en internat afin de construire une capacité à opérer de vraies transformations.

Outil d'audit de l'inclusivité des cursus universitaires et des séminaires d'internat/postdoctoraux

Objectif : Notre but est d'évaluer les cursus universitaires actuels ainsi que les curriculums des séminaires d'internat ou postdoctoraux. Cet outil d'audit a pour fonction d'institutionnaliser le volet diversité, équité, inclusion et justice sociale dans les programmes de formation en psychologie des services de santé à tous les niveaux.

COMPOSANTS	ÉTAPE UNE Émergence	ÉTAPE DEUX Développement	ÉTAPE TROIS Transformation
CURRICULUM	Le curriculum dans sa forme actuelle n'est lié à la diversité et l'inclusivité qu'à un niveau minimal. Les efforts pour changer le curriculum ne reconnaissent pas explicitement l'importance de la diversité, de l'inclusion et de l'équité en tant que part importante d'une pratique innovante en matière de programmes d'études.	Le curriculum actuel valorise la diversité, l'inclusion et l'équité dans certains domaines mais pas dans d'autres. Les efforts de changement du curriculum reconnaissent l'importance de la diversité, de l'inclusion et de l'équité mais pas systématiquement.	L'importance accordée à la diversité, à l'inclusion et à l'équité est facilement perceptible dans l'ensemble des curriculums proposés par l'établissement. Les efforts de changement des curriculums intègrent la valorisation de la diversité, l'inclusion et l'équité en tant qu'influence informative. Le changement des curriculums est un processus réciproque dans lequel l'établissement change en apprenant d'influences nouvelles et diverses.

Étant donné que l'examen de la présence et de la valeur de l'équité, de la diversité, de l'inclusion et de la justice sociale dans les curriculums et les séminaires au cours des internats et des études postdoctorales est subjectif, cet outil est conçu comme un point de départ pour comprendre l'état actuel de votre curriculum ou de votre plan de formation et pour mettre en œuvre des efforts de changement qui intègrent la valeur de l'équité, de la diversité, de l'inclusion et de la justice sociale en tant qu'influence informative.

Utilisez cet outil d'évaluation pour évaluer votre propre cours ou séminaire de formation. Examinez vos forces et les domaines où vous pouvez vous améliorer. Partagez cette connaissance avec vos collègues et développez des stratégies d'amélioration. Cherchez en priorité à obtenir de multiples points de vue en utilisant cet outil, idéalement de la part de stagiaires ou d'étudiants. Ne limitez pas l'évaluation à l'instructeur seul. Utilisez les questions ouvertes qui suivent l'outil d'audit pour vous engager à la fois dans une autoréflexion et dans un dialogue avec vos collègues. Réfléchissez à des moyens de renforcer le soutien et la responsabilité tout au long de l'année.

Après avoir examiné des ressources supplémentaires, ce guide fournit :

1. Un cadre pour comprendre où vous en êtes et où vous devez aller pour créer des cours ou séminaires de formation réellement inclusifs, qui encouragent l'équité et la justice sociale dans la classe, le programme de formation, l'établissement et la communauté.
2. Un audit des programmes et du contenu de cours et de séminaires spécifiques qui reflètent des approches d'enseignement et d'apprentissage inclusives conçues pour prendre en compte des expériences et des identités diverses et transformer la manière dont le cours est enseigné.
3. Des questions de réflexion pour approfondir votre compréhension des enseignements tirés de l'audit, des meilleures pratiques adoptées, de la manière d'appliquer ces enseignements au programme de formation et d'identifier les futurs domaines de croissance et les plans de croissance future.
4. Un cadre pour la création d'objectifs SMART générés par l'utilisation de cet outil d'audit et des questions de réflexion.

1 Cet outil a été adapté, avec autorisation, à partir d'un outil développé par le Collège de psychologie de l'Université Nova Southeastern.

OUTIL D'AUDIT DES CURSUS UNIVERSITAIRES ET DES SÉMINAIRES D'INTERNAT/POSTDOCTORAUX

	1 Émergence	2 Développement	4 Transformation
<p>Langage (Plan de cours/écrit)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neutre du point de vue du genre • Axé sur la personne (c'est-à-dire, personne avec un handicap), si nécessaire • Sensibilité aux différences régionales/communautaires • Révisé pour supprimer les termes désuets 			
<p>Processus Élaboration d'un cadre conceptuel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intégrer un regard critique (esprit critique, théorie critique de la race, théorie queer, théorie féministe) pour examiner les théories principales et les perspectives qui servent de fondation au sujet du cours • Intégrer l'esprit critique dans l'enseignement https://modules.sanfordinspire.org/wp-content/uploads/2016/10/Using_Critical_Consciousness_to_Challenge_Inequity_Resource-1.pdf 			
<p>Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Établir des normes/règles pour la communication en cours • Établir un niveau de révélation de soi par l'intervenant et les participants • Perspective centrale et positionnalité (par exemple, au moyen du modèle ADDRESSING ; Hays, 2008) 			
<p>Établissement de principes de dialogue Établir des règles favorisant un environnement d'apprentissage inclusif (discussions respectueuses en classe, conversations difficiles, comment gérer le conflit lorsqu'il apparaît)</p>			
<p>Utilisation d'un calendrier interreligieux ou multiculturel Les dates importantes (comme les examens, les devoirs maison, etc.) doivent refléter la consultation d'un calendrier interreligieux ou culturel (par exemple, Indigenous People's Day, anniversaire de Martin Luther King Jr).</p>			
<p>Perspectives Large éventail représenté (par exemple, auteurs/chercheurs de couleur, autrices/chercheuses, auteurs/autrices ou chercheurs/chercheuses LGBTQ, etc.) ; ajouter des liens vers le référentiel, les différentes divisions de l'APA, les revues et d'autres organisations ou ressources pertinentes pour le cours/séminaire</p>			
<p>Contenu Les lectures apportent des informations sur un large éventail d'intersections de la diversité, de l'inclusion et de l'identité (populations, communautés, perspectives)</p>			

	1 Émergence	2 Développement	4 Transformation
<p>Accessibilité & Coût Plusieurs formats sont proposés (c.-à-d. livres électroniques, vidéos sous-titrées, UFC ou programmes de formation en ligne (gratuit ou l'établissement paie pour l'accès), webinaires, conférences TED, conférences [en particulier celles conçues pour les personnes aux identités marginalisées]) qui tiennent compte des coûts (c.-à-d. lectures gratuites pour les étudiants).</p>			
<p>Variété d'apprentissage Respectez les différents styles d'apprentissage ou les compétences linguistiques en proposant un enseignement et une formation utilisant différentes modalités qui incluent une variété d'opportunités manifestes pour les étudiants de démontrer leurs connaissances (par exemple, présentations, évaluations pratiques, travaux basés sur l'expérience, essais/examens appliqués, projets d'équité et d'engagement communautaire, interventions pratiques, jeux de rôle, exemples de cas, outils spécifiques).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilisez des critères d'évaluation pour évaluer les devoirs. Montrez aux stagiaires les critères ou la méthode d'évaluation en amont des activités d'apprentissages ou des devoirs. • Prenez le temps à l'avance de vous assurer que les stagiaires comprennent les attentes et les critères d'évaluation. • Assurez-vous que les critères d'évaluation prennent en compte des perspectives diverses et intègrent l'équité, la diversité et la justice sociale 			
<p>Variété d'enseignement Les grandes lignes du curriculum ou du calendrier des séminaires utilisent la variété d'enseignement (c'est-à-dire les opportunités de travailler individuellement et collectivement, les démonstrations pratiques, les pairs mentors). Parmi les moyens d'introduire de la variété, on trouve les conférences d'invités (en personne et en ligne), l'utilisation d'activités et d'exercices en classe en faisant participer des personnes représentant la communauté, la connexion à la connaissance, aux leaders et aux besoins de la communauté locale, et l'engagement direct avec la communauté dans ses espaces.</p>			

<p>Intégration et rythme</p> <p>Le curriculum ou le calendrier des séminaires est conçu pour répondre aux besoins de développement des stagiaires et laisse du temps pour la réflexion et l'intégration de sujets relatifs à la diversité/l'inclusion tout au long de la séquence de formation. Par ailleurs, il vise à démontrer le respect des différences individuelles dans le temps de traitement cognitif et émotionnel (c'est-à-dire le temps approprié entre le contenu et l'évaluation/les devoirs).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensez à la séquence et au calendrier des sujets afin qu'ils créent un état de préparation et qu'ils s'appuient les uns sur les autres. • Examinez la fréquence à laquelle le contenu relatif à la diversité est inclus dans chaque sujet/discussion/conférence (plutôt que d'organiser une journée distincte consacrée au contenu relatif à la diversité) ? 			
	1 Émergence	2 Développement	4 Transformation
<p>Devoirs sur la diversité/l'équité/l'inclusion/la justice sociale</p> <p>Inclure des devoirs spécifiques (par exemple, des présentations de cas, des projets, des articles) ou des évaluations qui abordent et intègrent explicitement la diversité, l'équité, l'inclusion et la justice sociale.</p>			
<p>Les voix des étudiants/stagiaires</p> <p>Les contributions et les commentaires des étudiants et des stagiaires sont valorisés et inclus dans la conception du curriculum, du cours ou de la séquence de formation et des activités d'évaluation du programme. Par exemple, la contribution des étudiants/stagiaires est sollicitée lors de l'élaboration des travaux (par exemple, des documents de travail, des projets de groupe), des évaluations (par exemple, de la performance ou de l'évaluation du programme) et des activités (par exemple, des discussions, un retour d'information continu, la participation à des comités internes, la participation à la direction de l'organisme/du département).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invitez les étudiants/stagiaires à fournir un retour d'information formel et informel à différents intervalles, en tenant compte des différences de pouvoir entre les étudiants et le corps enseignant, de manière à ce que les étudiants/stagiaires se sentent suffisamment en sécurité pour être honnêtes et qu'ils soient protégés des conséquences négatives. • Utilisez les retours pour améliorer le curriculum et le programme de formation. • Partagez les retours auprès de vos collègues et collaborez pour une amélioration continue. 			

Une fois que vous avez terminé l'outil d'audit de l'inclusivité des cursus universitaires et des séminaires d'internat/postdoctoraux, répondez aux questions suivantes.

1. Quelles sont les meilleures pratiques que vous avez déjà intégrées dans vos cours et qui ont conduit à une transformation ? Quel a été leur impact ?

2. Quelles sont les pratiques que vous avez adoptées (ou que vous aimeriez adopter) et qui, selon vous, seraient utiles à l'ensemble du corps enseignant ou du personnel de formation ? Y a-t-il des changements qui devraient être apportés dans tout le département ou le programme de formation (par exemple, tout le monde utilise le même calendrier en faisant attention aux dates interreligieuses et multiculturelles importantes) ?

3. Dans quels domaines votre progrès est-il encore émergent ? Quelles ressources devez-vous utiliser ou intégrer (par exemple, des exemples, le soutien du département pour les conférenciers invités, des guides de lecture avec des informations sur la représentation, du temps libre pour identifier et mettre en œuvre les meilleures pratiques) afin de poursuivre le travail de transformation de votre enseignement et de votre formation ?

4. Quels changements comptez-vous mettre en œuvre suite à cette évaluation ?

OBJECTIFS SMART

Une fois que vous avez décidé des changements que vous souhaitez apporter à votre enseignement/formation, l'établissement d'objectifs est une approche qui peut vous aider dans ce processus. Utiliser les objectifs SMART offre un moyen de développer des objectifs et des plans pour savoir comment atteindre les résultats souhaités (pour plus d'informations, voir smart-goals.htm).

1. Spécifique (définissez un objectif clair, précis) :

2. Mesurable (décrivez comment vous allez suivre votre progrès) :

3. Atteignable (assurez-vous que l'objectif est réaliste et listez tous les défis ou ressources supplémentaires nécessaires) :

4. Pertinent (comment est-ce que cet objectif s'aligne avec la certification et les objectifs du programme de formation, les valeurs de l'organisation, etc.)

5. Temporel (définissez des échéances pour remplir vos objectifs) :

PRÉAMBULE

Projet de plan de cours anti-oppressif

Le but des exemples de plans de cours développés pour cette boîte à outils est d'illustrer la manière dont il est possible d'intégrer un contenu et une pédagogie anti-oppressifs et libérateurs dans un cours « typique » de deuxième cycle, sans sacrifier les connaissances et les compétences fondamentales enseignées. Concernant l'exemple de plan d'études avant/après partagé, l'objectif est d'élargir et d'approfondir ce que l'on sait sur les traitements fondés sur des données probantes, et d'aller au-delà de ce qui est traditionnellement enseigné dans un cours similaire en utilisant un cadre critique et nuancé.

Le plan de cours « original » représente un ensemble de cours bien conçus sur les traitements de psychothérapie individuelle fondés sur des données probantes. Comme beaucoup de ces cours, il comprend un résultat d'apprentissage et une certaine attention à la diversité, souvent en se concentrant sur le sujet pendant une seule journée ou en incluant plusieurs lectures.

Le plan de cours « standard » représente un niveau d'intégration plus élevé et met l'accent sur les interventions et la relation thérapeutique dans une perspective culturellement informée. Chaque compétence (par exemple, les compétences en thérapie comportementale et cognitive [TCC]) est enseignée avec un équilibre entre une mise en œuvre empirique de la compétence et la reconnaissance du fait que le contexte culturel peut grandement influencer la nature et la manière dont des compétences ou des interventions spécifiques sont mises en œuvre. Bien que les lectures fournies dans le plan de cours transformé soient destinées à fournir des exemples sur la façon d'élargir ce qui est enseigné, elles n'incluent en aucun cas toute la littérature disponible.

La méthode employée pour l'élaboration de ce plan de cours « anti-oppressif » comportait quatre étapes, qui sont recommandées lors de la transformation de plans de cours pour qu'ils soient anti-oppressifs. De plus, il est recommandé de consulter l'outil d'audit de l'inclusivité plus approfondi des cursus universitaires et des séminaires d'internat/postdoctoraux qui fait également partie de cette boîte à outils.

1. Autoréflexion

Une compréhension rigoureuse de vous-même en tant qu'instructeur et concepteur de programme est nécessaire pour créer un plan de cours anti-oppressif. Nous recommandons d'utiliser le cadre ADDRESSING (Hays, 2008), par exemple, comme un moyen de comprendre vos propres bagages et votre identité culturelle, en mettant l'accent sur l'identification des lentilles à travers lesquelles vous voyez le monde, et leurs hypothèses ou préjugés associés. En plus d'examiner votre propre identité, vous devriez également vous demander comment et ce que l'on vous a enseigné dans le cadre de votre propre éducation sur le sujet, en vous concentrant à nouveau sur les préjugés qui existaient et qui ont été renforcés par cette expérience.

2. Identifier quelles voix sont présentes et absentes dans le contenu de votre cours

Un objectif évident dans l'exemple de plan de cours anti-oppressif est l'inclusion des personnes autochtones, noires, de couleur, queer et d'autres voix traditionnellement marginalisées. Vous devez délibérément inclure des voix traditionnellement sous-représentées dans le domaine, la psychologie, l'enseignement supérieur et la société en général.

3. Identifier quelles méthodologies sont représentées ou non dans le contenu de votre cours

L'écrasante majorité de ce qui constitue la « science psychologique » est basée sur la littérature empirique occidentale, positiviste, quantitative et évaluée par des pairs, le tout ancré dans une culture dominante d'élitisme et de racisme. S'il est évident que ce corpus de connaissances a une grande valeur - et l'objectif n'est pas d'éviter ces connaissances - d'autres méthodologies plus critiques, narratives, non occidentales et qualitatives ont traditionnellement été sous-représentées dans l'enseignement et la formation en psychologie. Encore une fois, vous devez délibérément inclure diverses méthodologies qui vont au-delà des recherches quantitatives publiées.

4. Intégrer la culture, la diversité et la pensée critique dans l'ensemble du cours

Plutôt que de se contenter d'une ou deux semaines sur les questions de culture ou de diversité dans un cours donné, la pensée critique sur l'impact de la culture devrait être intégrée à l'ensemble du cours. Deux étapes sont recommandées pour atteindre cet objectif. Tout d'abord, la première session de formation doit ouvrir la voie à une réflexion critique sur les modèles et le contenu qui seront présentés dans le cours. Il est essentiel de s'appuyer sur la théorie et la conscience critique pour critiquer les constructions à étudier. Cela peut inclure des lectures spécifiques sur la déconstruction des « preuves », des discussions sur la question de savoir qui peut décider de ce qu'est la science, et/ou de matériel critique sur le contenu de l'enseignement dominant de ce cours. Ensuite, vous devez effectuer un audit minutieux de *chaque période/sujet de cours*, afin de vous assurer que la culture et la pensée critique se reflètent dans le matériel et les activités d'apprentissage. Par exemple, à chaque période de classe, pensez aux voix dominantes, aux voix silencieuses, soyez attentifs aux modèles dans le processus qui peuvent perpétuer ce que nous essayons de déconstruire. Là encore, le fait d'aborder délibérément la culture, la diversité et l'évaluation critique des modèles dominants dans chaque sujet/semaine permet de s'assurer que les perspectives culturelles ne sont pas simplement un « ajout » à un cours, mais qu'elles en font partie intégrante.

Nous espérons que l'outil d'audit de l'inclusivité des cursus universitaires et des séminaires d'internat/postdoctoraux et l'exemple de plan d'études avant/après pourront être utilisés conjointement pour susciter des conversations entre la faculté et les formateurs qui souhaitent transformer la manière dont ils enseignent et ce qu'ils enseignent. Il faut beaucoup de temps et d'efforts pour transformer notre enseignement et notre formation et nous espérons que cette boîte à outils servira d'exemple et d'inspiration à ceux qui l'utiliseront.

Plan de cours standard (agrégé)

INTERVENTIONS INDIVIDUELLES EN PSYCHOTHÉRAPIE

DESCRIPTION DU COURS

L'objectif principal de ce cours est de développer une base solide de connaissances et de compétences en psychothérapie, avec un accent particulier sur les interventions fondées sur des données probantes dans la relation thérapeutique. Les étudiants apprendront les techniques de communication de base, amélioreront leur conscience de soi et de leurs relations interpersonnelles, et développeront des compétences pour favoriser le changement chez les clients. Les étudiants exploreront également les façons dont les différences individuelles peuvent se manifester dans la communication et la connexion. En outre, les étudiants se familiariseront avec la base empirique soutenant l'utilisation de diverses compétences et techniques en psychothérapie.

OBJECTIFS DU COURS

Au terme du cours, l'étudiant démontrera sa capacité à faire ce qui suit :

- Démontrer une connaissance des bases empiriques des différentes techniques psychothérapeutiques
- Établir un rapport et développer une alliance thérapeutique de confiance avec les clients
- Adhérer au code d'éthique de l'APA et aux directives légales en matière de psychothérapie
- Démontrer une compétence de base dans la réalisation de séances de thérapie individuelle
- Respecter les limites appropriées entre le thérapeute et le client
- Identifier et traiter de manière appropriée les questions de diversité qui nécessitent une adaptation thérapeutique

MANUELS TYPIQUES/LECTURES OBLIGATOIRES

- Barlow, D.H. (2014). *Clinical Handbook of Psychological Disorders: A Step-by-Step Treatment Manual - 5th edition*. The Guilford Press.
- Beck, J.S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond (2nd Edition)*. The Guilford Press.
- Burns M., Tilman-Riley, T.C. & Rathvon, N. (2017). *Effective School Interventions: Evidence-Based Strategies for Improving Student Outcomes (3rd edition)*. Guilford Press.
- Cozolino, L. (2004). *The making of a therapist*. Norton. ISBN 978-0393-70424-2
- Evans, D., Hearn, M., Uhlemann, M., & Ivey, A. (2011). *Essential interviewing: A programmed approach to effective communication, ninth edition*. Cengage. ISBN-13: 9781305271500

Gotlieb, L. (2018). *Maybe you should talk to someone: A therapist, her therapist, and our lives revealed*. Houghton Mifflin Harcourt.

Hill, C. E. (2020). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action (5th ed.)*. American Psychological Association.

Riley-Tillman, T. C., & Burns, M. K. (2009). *Evaluating Educational Interventions: Single-Case Design for Measuring Response to Intervention*. Guilford Press.

Shinn, M. R., Walker, H. M & Stoner G. (2002). *Interventions for Academic and Behavioral Problems II*. National Association of School Psychologists.

EXIGENCES DU COURS

1. Participation en classe (15 %)
 2. Questions de discussion (10 %)
 3. Exercices de jeu de rôle en classe (15 %)
 4. Examen de mi-session (30 %)
 5. Rapport final (30 %)
- 1. Participation en classe** – La participation en classe comptera pour 15 % de votre note. Il est impératif que vous soyez préparé(e), impliqué(e) et que vous participiez régulièrement en classe ; cela inclut la lecture du matériel de cours, la réalisation des devoirs hors classe, et le fait de poser des questions ou d'initier des discussions en classe.
- 2. Questions/commentaires de discussion** – Chacun(e) d'entre vous devra envoyer par courriel à l'instructeur deux questions de discussion, au plus tard le mercredi à 19 heures, sur la base des lectures de la semaine. Les questions/commentaires de discussion compteront pour 10% de votre note. Si vos questions/commentaires sont soumis à temps, pertinents pour le sujet de la semaine et reflètent généralement une compréhension des lectures, vous recevrez un crédit complet. Ne soumettez pas de questions auxquelles vous pourriez facilement répondre vous-même en effectuant une recherche de cinq minutes sur Google.
- Les questions/commentaires de discussion peuvent porter sur des sujets qui, selon vous, mériteraient d'être approfondis en classe ou sur des points qui vous semblent nécessiter une clarification (c'est-à-dire des choses que vous n'avez pas bien comprises). Si vous remarquez des liens entre différentes lectures, cela peut également être utilisé pour générer une question/un commentaire de discussion. Une partie importante de chaque cours sera consacrée à la discussion de groupe, y compris les questions et les commentaires de chaque étudiant. Vos contributions m'aident à évaluer les sujets d'intérêt particulier pour la classe et les questions qui doivent être clarifiées.

3. **Exercices de jeu de rôle en classe** – Bien que vous soyez encouragé(e) à pratiquer différentes techniques thérapeutiques en classe et en dehors de la classe un certain nombre de fois, à deux reprises au cours du semestre, vous serez chargé(e) de jouer un rôle dans une technique particulière avec un(e) autre étudiant(e). Ensemble, ces éléments constitueront 15 % de votre note.
4. **Examen de mi-session** – Cet examen comptera pour 30 % de votre note. Cet examen couvrira la première moitié du cours et se présentera sous la forme de questions à réponses courtes et de dissertations.
5. **Rapport final** – Vous rédigerez un rapport de 12 à 15 pages (format APA) qui examinera de manière critique les études sur les résultats des traitements (par exemple, la thérapie comportementale et cognitive, les traitements de troisième vague) d'un trouble de votre choix (ce contenu devrait représenter environ 60 % du rapport) et fournira une orientation future ou une modification qui comblera une lacune dans la littérature (ce contenu devrait représenter environ 40 % du rapport). La partie du rapport consacrée à l'orientation future/la modification pourrait inclure l'élaboration d'une nouvelle intervention ou technique pour le trouble (par exemple, en intégrant des aspects de la psychologie positive), ou l'application d'une intervention ou d'une technique existante dans un nouveau contexte (par exemple, intervention fondée sur l'exposition pour les troubles de l'alimentation ; recours à des personnes de soutien), ou la modification d'une intervention ou d'une technique existante pour répondre à un besoin (p. ex., modules de traitement supplémentaires pour les personnes présentant certains traits de personnalité – émotivité négative, perfectionnisme, etc.).

Ce rapport vous demandera de vous familiariser avec les dernières découvertes en matière de traitement et de résultats pour un trouble donné, d'identifier les lacunes ou les défis des traitements actuels fondés sur des données probantes, d'intégrer des informations provenant de sources multiples, de réfléchir de manière critique et de faire preuve de créativité tout en gardant un esprit scientifique. Par conséquent, votre rapport doit : 1) inclure un examen critique des études sur les résultats des traitements pour l'affection que vous avez choisie (par exemple, quel traitement présente les preuves les plus solides ? Quelles sont les preuves ? Quels traitements constituent des alternatives appropriées ?), 2) identifier les limites ou les défis des traitements actuels, 3) identifier et fournir une justification pour l'orientation/la modification future du traitement que vous proposez, 4) inclure une description détaillée de votre approche d'intervention, et 5) décrire comment vous mettriez en œuvre l'approche pour améliorer le traitement.

CALENDRIER DE COURS

Date	Thème et lectures
Cours 1	<i>Introduction à la psychothérapie individuelle</i> Aperçu et objectifs La science de la psychothérapie reliant l'évaluation et l'intervention
Cours 2	<i>La relation thérapeutique</i> Compétences d'écoute, de réflexion et de questionnement Résolution de problèmes en psychothérapie Facteurs non spécifiques ou courants dans la thérapie, fondés sur des données probantes
Cours 3	<i>Thérapie comportementale et cognitive (TCC) : Identifier et tenir compte des pensées, des croyances et des émotions</i> Techniques de base de la TCC Base factuelle de la TCC
Cours 4	<i>Thérapie comportementale et cognitive (TCC) : Structure de la session et planification du traitement</i> Conceptualisation de la TCC Plus de techniques de TCC
Cours 5	<i>Entretien motivationnel : faire face à l'ambivalence</i> Modèle transthéorique Entretien motivationnel et troubles liés à la consommation de substances
Cours 6	<i>Entretien motivationnel : techniques</i> Techniques d'entretien motivationnel Application de l'entretien motivationnel à d'autres troubles
RELÂCHE DE PRINTEMPS	
Cours 7	<i>Bilan de mi-semestre</i> Exercices de jeu de rôle et examen de mi-session
Cours 8	<i>Thérapie d'acceptation et d'engagement (TAE)</i> Techniques et application de la TAE
Cours 9	<i>Évaluation du suicide</i> Évaluation collaborative et gestion de la suicidalité (ECGS)
Cours 10	<i>Dépression : TCC et activation comportementale</i> Techniques de TCC/AC
Cours 11	<i>Troubles du sommeil</i> Techniques de TCC-I
Cours 12	<i>Anxiété : TCC et autres techniques</i> Techniques fondées sur des données probantes pour les troubles de l'anxiété
Cours 13	<i>Conscience culturelle</i> Adaptation des interventions fondées sur des données probantes
Cours 14	<i>Révélation de soi du thérapeute</i> Révélation de soi Maintenir les limites en psychothérapie
Cours 15	<i>Auto-soin du thérapeute et traumatisme indirect</i> Auto-compassion Maintenir l'autosoin dans les environnements psychothérapeutiques Exercices de jeu de rôle

Plan de cours anti-oppressif

INTERVENTIONS INDIVIDUELLES EN PSYCHOTHÉRAPIE

DESCRIPTION DU COURS

L'objectif principal de ce cours est de développer une base solide de connaissances et de compétences en psychothérapie, avec un accent particulier sur les interventions fondées sur des données probantes dans un contexte délibérément sensible à la culture. Les étudiants apprendront les techniques de communication de base, amélioreront leur conscience de soi et de leurs relations interpersonnelles, et développeront des compétences pour favoriser le changement chez les clients. Les étudiants exploreront également les façons dont leur propre culture et celle de leurs clients peuvent affecter la communication, la connexion et la guérison. En outre, les étudiants se familiariseront avec la base empirique - et ses lacunes - soutenant l'utilisation de diverses compétences et techniques en psychothérapie, ainsi qu'avec les techniques permettant d'adapter les interventions de manière appropriée pour remédier à ces lacunes.

OBJECTIFS DU COURS

Au terme du cours, l'étudiant(e) sera en mesure de :

- Employer des compétences psychothérapeutiques fondées sur des données probantes, tout en ayant toujours à l'esprit la nécessité de s'interroger sur la véritable « base de preuves » qui les sous-tend (ce qui fonctionne pour qui, quand et par qui).
- Démontrer une connaissance des bases empiriques (et des limites) des différentes techniques psychothérapeutiques.
- Établir un rapport et développer une alliance thérapeutique de confiance avec les clients.
- Initier et diriger une discussion appropriée et explicite sur la culture avec les clients.
- Conceptualiser les cas à partir de multiples perspectives culturellement éclairées.
- Choisir les interventions appropriées, compte tenu des clients, des problèmes et des contextes culturels particuliers.
- Fournir un retour d'information consultatif sensible et utile aux pairs cliniciens.
- Identifier et traiter de manière appropriée les questions de diversité qui nécessitent une adaptation thérapeutique.

EXIGENCES DU COURS

PARTICIPATION EN CLASSE (10 % de la note finale) : On attend des étudiants qu'ils participent activement au cours. Cela inclut la participation à des activités en classe autour de l'autoréflexion, la compréhension de leur propre culture et de leurs préjugés, et la réflexion sur l'impact que cela peut avoir sur leur travail de psychothérapie. La participation ne sera pas évaluée exclusivement sur la base du nombre d'interventions des élèves lors des discussions en classe, car il existe de nombreuses façons de participer. Les étudiants auront de nombreuses occasions de montrer leur engagement envers la matière tout au long du semestre.

PANEL RECRUTÉ PAR LES ÉTUDIANTS (5 % de la note finale ; les étudiants obtiendront un crédit complet pour cette activité si elle est réussie) : Les étudiants travailleront en groupe et seront entièrement responsables de former un panel d'environ quatre personnes pour discuter de ce que représente la psychothérapie dans différents contextes et cultures. Les étudiants doivent veiller à inclure un éventail diversifié d'individus, y compris une diversité sociodémographique, culturelle et contextuelle, différents rôles dans le processus de psychothérapie (certains prestataires, certains clients), et un éventail de fonctionnements neurologiques et psychologiques. Les étudiants doivent également veiller à ne pas attendre des panélistes qu'ils représentent pleinement ou qu'ils s'expriment au nom d'un groupe autre que le leur. Les panélistes seront invités à parler de leurs expériences en matière de psychothérapie pendant environ 10 minutes. Après la présentation de tous les panélistes, les étudiants devront participer à une session de questions-réponses avec eux sur la psychothérapie vue sous leur angle.

POWERPOINT DE MI-SESSION SANS PRÉSENTATION (20 % de la

note finale) : Les étudiants choisiront et rechercheront une psychothérapie qui n'est pas traditionnellement considérée comme « étayée empiriquement » d'un point de vue occidental, évalué par des pairs, quantitatif (par exemple, thérapies autochtones, pratiques orientales, programmes en 12 étapes). Les étudiants présenteront leurs recherches (y compris une description des pratiques réelles au sein de la thérapie, une discussion sur son soutien culturel et d'autres discussions sur les utilisations potentielles du traitement) dans une présentation PowerPoint à soumettre (sans présentation).

RAPPORT DE CONCEPTION DE CAS (30 % de la note finale) : Les étudiants prépareront un rapport final, à remettre à la fin du semestre, axé sur la conceptualisation de cas (l'instructeur peut fournir des vignettes de cas ; les étudiants peuvent choisir un personnage de fiction ou des cas réels avec lesquels ils travaillent, s'ils sont déjà engagés dans un travail clinique). Le rapport doit comprendre deux conceptualisations distinctes, l'une dans

une perspective de TCC et l'autre dans une autre perspective au choix de l'étudiant(e).

Chacune des deux conceptualisations doit aborder explicitement les questions de culture et de diversité tout au long du processus. Chaque conceptualisation doit également fournir un soutien empirique pour le modèle présenté, ainsi qu'une discussion sur les limites de ce soutien empirique (c.-à-d., où il pourrait échouer pour ce client individuel).

TRIADES (35 % de la note finale) : Au cours des semaines axées sur des compétences cliniques/psychothérapeutiques spécifiques, les étudiants participeront à des jeux de rôle basés sur l'expérience en groupes de trois. Chaque membre du groupe jouera tour à tour le rôle du « client », du clinicien et de l'observateur. Après chaque jeu de rôle, les trois étudiants évalueront la démonstration de la compétence ciblée par le clinicien à l'aide de critères d'évaluation communs. Le « client » et l'observateur donneront ensuite un retour qualitatif au clinicien, avant de changer de rôle. Toutes les notes de critères d'évaluation (qui comprennent un élément visant à déterminer si la culture a été explicitement abordée dans le travail) seront soumises à l'enseignant du cours à la fin de chaque période d'activité.

RESPECT DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION

Ce cours vise à répondre aux besoins d'apprentissage de tous les étudiants. Tous les efforts seront faits pour utiliser du matériel et créer un environnement de classe qui soit respectueux et inclusif de diverses voix, expériences et identités. Reconnaître et honorer la diversité des expériences et des perspectives des étudiants est essentiel à l'approfondissement des connaissances. Les suggestions concernant des moyens alternatifs et supplémentaires d'honorer la valeur de la diversité et de l'inclusion dans ce cours sont encouragées. S'il y a des conflits entre les observances religieuses et les exigences du cours, des aménagements peuvent être faits.

Chaque individu de cette classe est un être culturel doté d'un ensemble d'identités interactives qui lui confèrent des privilèges et/ou une marginalisation, tant au niveau interpersonnel que structurel (par exemple, l'éducation, les soins de santé). Les systèmes d'oppression imprègnent tous les espaces, y compris la salle de classe. Reconnaître la réalité de cette oppression, s'exercer à la conscience de soi en matière de pouvoir et de comportement, et chercher à réparer les erreurs sont des responsabilités collectives qui incombent à tous les participants au cours.

SÉQUENCE DE COURS

Remarque : ces sujets, devoirs et lectures sont susceptibles d’être modifiés. Les lectures ci-dessous ne sont que des échantillons et des exemples de lectures possibles pour un plan de cours transformé.

	Thèmes	Quelques suggestions pour les instructeurs	Lectures
Semaine 1	<ul style="list-style-type: none"> Passage en revue et accord sur les règles de base de la classe Positionnalité (Qui fournit la pratique fondée sur des données probantes ? Qui la reçoit ?) Remise en question de la pratique fondée sur des données probantes (À qui appartiennent ces données ? Qu’est-ce qui est considéré comme une « donnée probante » ? Quelles hypothèses sous-tendent les « données » qui subsistent ?) Prendre en compte l’adaptation culturelle tout au long du processus Appliquer la « science psychologique » à la souffrance humaine – Quelles sont les hypothèses formulées ? Perspectives de la psychologie critique ? 	<p>WCSCI steinhardt.nyu.edu/center-counseling-and-community-wellbeing/wcsci</p> <p>Intégrer des modules de conscience critique. https://modules.sanfordinspire.org/wp-content/uploads/2016/10/Using_Critical_Consciousness_to_Challenge_Inequity_Resource-1.pdf</p> <p>sanfordinspire.org/wp-content/uploads/2016/10/Using_Critical_Consciousness_to_Challenge_Inequity_Resource-1.pdf</p>	<p>OPTIONS POUR TOUTES LES SEMAINES :</p> <p>Petersén, A. C., & Olsson, J. I. (2015). Calling Evidence-Based Practice into Question: Acknowledging Phronetic Knowledge in Social Work, <i>The British Journal of Social Work</i>, 45(5), 1581-1597, https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu020</p> <p>Nevo, I., & Slonim-Nevo, V. (2011). The Myth of Evidence-Based Practice: Towards Evidence-Informed Practice, <i>The British Journal of Social Work</i>, 41(6), 1176-1197, https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq149</p> <p>Hays, P. A. (2009). Integrating evidence-based practice, cognitive-behavior therapy, and multicultural therapy: Ten steps for culturally competent practice. <i>Professional Psychology: Research and Practice</i>, 40(4), 354-360. https://doi.org/10.1037/a0016250</p> <p>Jones, J., Lee, L., Zigarelli, J. et al. (2017). Culturally Responsive Adaptations in Evidence-Based Treatment: the Impact on Client Satisfaction. <i>Contemporary School Psychology</i>, 21, 211-222. https://doi.org/10.1007/s40688-016-0118-6</p> <p>La Roche, M. J., & Christopher, M. S. (2009). Changing paradigms from empirically supported treatment to evidence-based practice: A cultural perspective. <i>Professional Psychology: Research and Practice</i>, 40(4), 396-402. https://doi.org/10.1037/a0015240</p> <p>Brown, L. S. (2006). Still Subversive After All These Years: The Relevance of Feminist Therapy in the Age of Evidence-Based Practice. <i>Psychology of Women Quarterly</i>, 30(1), 15-24. doi:10.1111/j.1471-6402.2006.00258.x</p> <p>Zigarelli, J. C., Jones, J. M., Palomino, C. I., & Kawamura, R. (2016). Culturally Responsive Cognitive Behavioral Therapy: Making the Case for Integrating Cultural Factors in Evidence-Based Treatment. <i>Clinical Case Studies</i>, 15(6), 427-442. https://doi.org/10.1177/1534650116664984</p> <p>Efficacité vs. effectivité ; validité interne vs. externe</p> <p>Christopher, J. C., Wendt, D. C., Marecek, J., & Goodman, D. M. (2014). Critical cultural awareness: Contributions to a globalizing psychology. <i>American Psychologist</i>, 69(7), 645-655. doi:10.1037/a0036851</p> <p>Bernal G, & Scharrón-del-Río, M. R. (2001). Are empirically supported treatments valid for ethnic minorities? Toward an alternative approach for treatment research. <i>Cultural Diversity in Ethnic Minority Psychology</i>, 7(4), 328-42. doi: 10.1037/1099-9809.7.4.328. PMID: 11759270.</p> <p>French, B. H., Lewis, J. A., Mosley, D. V., Adames, H. Y., Chavez-Duenas, N. Y., Chen, G. A., & Neville, H. A. (2020). Toward a psychological framework of radical healing in communities of color. <i>The Counseling Psychologist</i>, 48, 14-46. DOI: 10.1177/0011000019843506</p> <p>Mosley, D. V., Hargons, C. N., Meiller, C., Angyal, B., Wheeler, P., Davis, C., & Stevens-Watkins, D. (26 mars 2020). Critical Consciousness of Anti-Black Racism: A Practical Model to Prevent and Resist Racial Trauma. <i>Journal of Counseling Psychology</i>. Publication anticipée en ligne. http://dx.doi.org/10.1037/cou0000430</p>

Semaine 2	<ul style="list-style-type: none"> • Autoréflexion, hypothèses personnelles et préjugés dans la pratique clinique 	<p>Activité de pratique locale réflexive en classe</p> <p>Utiliser la positionnalité comme une lentille et envisager de faire remplir aux étudiants une carte de positionnalité ou d'identité sociale vue dans Jacobson & Mustafa (2019)</p> <p>newdiscourses.com/tft-w-position-positionality</p>	<p>Sandeen, E., Moore, K. M., & Swanda, R. M. (2018). Reflective local practice: A pragmatic framework for improving culturally competent practice in psychology. <i>Professional Psychology: Research and Practice</i>, 49(2), 142-150. https://doi.org/10.1037/pro0000183</p> <p>Positionnalité :</p> <p>Jacobson, D., & Mustafa, N. (2019). Social identity map: A reflexivity tool for practicing explicit positionality in critical qualitative research. <i>International Journal of Qualitative Methods</i>, 18, 1-12.</p>
Semaine 3	<ul style="list-style-type: none"> • Facteurs communs en psychothérapie • Culture et facteurs communs/Perspectives humanistes • Rendre la culture explicite et gérer la différence dans la relation thérapeutique 	<p>TRIADES - Pratique et démonstration d'une discussion explicite sur la culture avec un « client »</p>	<p>www.multiculturalmentalhealth.ca/en/clinical-tools/cultural-formulation</p> <p>Mosher, D. K., Hook, J. N., Captari, L. E., Davis, D. E., DeBlaere, C., & Owen, J. (2017). Cultural humility: A therapeutic framework for engaging diverse clients. <i>Practice Innovations</i>, 2(4), 221-233. doi:10.1037/pri0000055</p> <p>Pitner, R. O., & Sakamoto, I. (2005). The role of critical consciousness in multicultural practice: Examining how its strength became its limitation. <i>American Journal of Orthopsychiatry</i>, 75, 684-694. DOI: 10.1037/0002-9432.75.4.684</p> <p>Whaley, A. L., & Davis, K. E. (2007). Cultural competence and evidence-based practice in mental health services. <i>American Psychologist</i>, 62, 563-574.</p>
Semaine 4	<ul style="list-style-type: none"> • Données probantes sur la thérapie comportementale et cognitive (TCC) • La TCC appliquée à diverses populations • Ce qui manque aux données probantes de la TCC 		<p>Graham, J. R., Sorenson, S., & Hayes-Skelton, S. A. (2013). Enhancing the Cultural Sensitivity of Cognitive Behavioral Interventions for Anxiety in Diverse Populations. <i>The Behavior Therapist</i>, 36(5), 101-108.</p> <p>Zigarelli, J. C., Jones, J. M., Palomino, C. I., & Kawamura, R. (2016). Culturally responsive cognitive behavioral therapy: Making the case for integrating cultural factors in evidence-based treatment. <i>Clinical Case Studies</i>, 15(6), 427-442.</p>
Semaine 5	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualisation de cas de TCC et planification du traitement • Hypothèses dans la conceptualisation des cas de TCC (problèmes décontextualisés, modèle médical, non centré sur les systèmes, orienté sur l'individu et la culture, etc.) 	<p>Vignettes de cas</p>	<p>Adaptations culturelles de la TCC</p> <p>researchgate.net/publication/319947798_Cultural_Adaptations_of_Cognitive_Behavioral_Therapy</p> <p>Wang, D. C., Aten, J. D., Boan, D., Jean-Charles, W., Griff, K. P., Valcin, V. C., Davis, E. B., Hook, J. N., Davis, D. W., Van Tongeren, D. R., Abouezzedine, T., Sklar, Q., & Wang, A. (2016). Culturally adapted spiritually oriented trauma-focused cognitive-behavioral therapy for child survivors of restavek. <i>Spirituality in Clinical Practice</i>, 3(4), 224-236. https://doi-org.ezproxy.library.univ.edu/10.1037/scp0000101</p>
Semaine 6	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences TCC 1 (interventions cognitives) • Qu'est-ce qui fonctionne pour qui et quand ? 	<p>TRIADES - Pratique et démonstration d'interventions cognitives</p>	<p>Graham, J. R., Sorenson, S., & Hayes-Skelton, S. A. (2013). Enhancing the Cultural Sensitivity of Cognitive Behavioral Interventions for Anxiety in Diverse Populations. <i>The Behavior Therapist</i>, 36(5), 101-108.</p> <p>Bercean, A. V., Breen, L. J., McEvoy, P. M., Yeak, S., & Rooney, R. (2020). Improving the cultural sensitivity of cognitive-behavioral therapy for Chinese migrants with depression: Community members' and clinicians' perspectives. <i>Professional Psychology: Research and Practice</i>, 51(6), 613-622. https://doi.org/10.1037/pro0000326.supp</p>

Semaine 7	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences TCC 2 (interventions comportementales) • Qu'est-ce qui fonctionne pour qui et quand ? 	TRIADES - Pratique et démonstration d'interventions comportementales	<p>Graham, J. R., Sorenson, S., & Hayes-Skelton, S. A. (2013). Enhancing the Cultural Sensitivity of Cognitive Behavioral Interventions for Anxiety in Diverse Populations. <i>The Behavior therapist</i>, 36(5), 101-108.</p> <p>Benuto, L. T., & O'Donohue, W. (2015). Is culturally sensitive cognitive behavioral therapy an empirically supported treatment? The case for Hispanics. <i>International Journal of Psychology and Psychological Therapy</i>, 15, 405-421</p>
Semaine 8	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences TCC 3 (interventions psychoéducatives) • Qu'est-ce qui fonctionne pour qui et quand ? 	TRIADES - Pratique et démonstration d'interventions psychoéducatives	<p>Graham, J. R., Sorenson, S., & Hayes-Skelton, S. A. (2013). Enhancing the Cultural Sensitivity of Cognitive Behavioral Interventions for Anxiety in Diverse Populations. <i>The Behavior therapist</i>, 36(5), 101-108.</p>
Semaine 9	<ul style="list-style-type: none"> • Modèles de protocole transthéorique et unifié • Entretien motivationnel • Application à des cultures différentes 	TRIADES - Pratique et démonstration d'interventions d'entretien motivationnel	<p>Arora, P. G., Godoy, L., & Hodgkinson, S. (2017). Serving the underserved: Cultural considerations in behavioral health integration in pediatric primary care. <i>Professional Psychology: Research and Practice</i>, 48(3), 139-148. https://doi.org/10.1037/pro0000131</p> <p>Benuto, L. T., Newlands, R., Singer, J., Casas, J., & Cummings, C. (2020). Culturally sensitive clinical practices: A mixed methods study. <i>Psychological Services</i>. https://doi.org/10.1037/ser0000493</p> <p>Lee, C. S., Colby, S. M., Rohsenow, D. J., Martin, R., Rosales, R., McCallum, T. T., Falcon, L., Almeida, J., & Cortés, D. E. (2019). A randomized controlled trial of motivational interviewing tailored for heavy drinking latinxs. <i>Journal of Consulting and Clinical Psychology</i>, 87(9), 815-830. https://doi.org/10.1037/ccp0000428</p> <p>Brondino, M. J., Henggeler, S. W., Rowland, M. D., Pickrel, S. G., Cunningham, P. B., & Schoenwald, S. K. (1997). Multi-systematic therapy and the ethnic minority client: Culturally responsive and clinically effective. In D. K. Wilson, J. R. Rodrigue, & W. C. Taylor (Eds.), <i>Application and practice in health psychology. Health-promoting and health-compromising behaviors among minority adolescents</i> (p. 229-250). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10262-010</p> <p>Montgomery, L., Burtlew, A. K., Kosinski, A. S., & Forcehimes, A. A. (2011). Motivational enhancement therapy for African American substance users: A randomized clinical trial. <i>Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology</i>, 17(4), 357-365. https://doi.org/10.1037/a0025437</p> <p>(Il s'agit d'un numéro spécial, Working to Reduce Health Disparities [Travailler à la réduction des disparités en matière de santé])</p>
Semaine 10	<ul style="list-style-type: none"> • Panel recruté par les étudiants sur... pratique fondée sur des données probantes dans votre propre communauté 	<p>Perspectives communautaires et citoyennes dans la formation</p> <p>www.apa.org/about/governance/citizen-psychologist/curriculum</p> <p>https://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2016/09/psychologically-literate-citizen</p>	

Semaine 11	<ul style="list-style-type: none"> Perspectives féministes, queer et de la psychologie de la libération 	Vignettes de cas	<p>Carr, E. R., & West, L. M. (2013). Inside the therapy room: A case study for treating African American men from a multicultural/feminist perspective. <i>Journal of Psychotherapy Integration</i>, 23(2), 120-133. https://doi.org/10.1037/a0031422</p> <p>Eaton, N. R. (2014). Transdiagnostic psychopathology factors and sexual minority mental health: Evidence of disparities and associations with minority stressors. <i>Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity</i>, 1(3), 244-254. https://doi.org/10.1037/sgd0000048</p> <p>Burton, M. (2013). Liberation psychology: A constructive critical praxis. <i>Estudos de Psicologia (Campinas)</i>, 30, 249-259. 10.1590/S0103-166X2013000200011.</p> <p>Duran, E., Firehammer, J., & Gonzalez, J. (2008). Liberation psychology as the path toward healing cultural soul wounds. <i>Journal of Counseling and Development</i>, 86, 288-295.</p> <p>Hanna, F. J. (2011). Freedom: Toward an integration of the counseling profession. <i>Counselor Education and Supervision</i>, 50, 362-385.</p> <p>Semp, D. (2011) Questioning heteronormativity: using queer theory to inform research and practice within public mental health services, <i>Psychology & Sexuality</i>, 2(1), 69-86, DOI: 10.1080/19419899.2011.536317</p> <p>Israeli, A. L., & Santor, D. A. (2000) Reviewing effective components of feminist therapy. <i>Counselling Psychology Quarterly</i>, 13(3), 233-247, DOI: 10.1080/095150700300091820</p>
Semaine 12	<ul style="list-style-type: none"> Conceptualisation des cas et planification du traitement adaptées à la culture 	Vignettes de cas	<p>crsjguide.pressbooks.com/chapter/cc14/</p> <p>Cuellar, I., Martinez, C., Jimenez, R., & Gonzalez, R. (1983). Clinical Psychiatric Case Presentation: Culturally Responsive Diagnostic Formulation and Treatment in an Hispanic Female. <i>Hispanic Journal of Behavioral Sciences</i>, 5(1), 93-103. https://doi.org/10.1177/07399863830051006</p>
Semaine 13	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation et gestion du suicide Évaluation collaborative et gestion de la suicidalité Signification culturelle de la suicidalité 	TRIADES - Pratique et démonstration des évaluations collaboratives et de la gestion de la suicidalité	<p>Jobes, D. (2016). Managing suicidal risk: A collaborative approach (2nd ed.). Guilford Press.</p> <p>Understanding Black Suicidality: camps-care.com/resources/educational-content/a-guide-to-contextualizing-the-reality-of-systemic-racism-and-black-suicidology-part-3-working-with-suicidal-black-youth</p> <p>Chung-Do, J. J., Bifulco, K., Antonio, M., Tydingco, T., Helm, S., & Goebert, D. A. (2016). A cultural analysis of the NAMI-NH Connect Suicide Prevention Program by rural community leaders in Hawai'i. <i>Journal of Rural Mental Health</i>, 40(2), 87-102. https://doi.org/10.1037/rmh0000044</p>
Semaine 14	<ul style="list-style-type: none"> Interventions de troisième vague (TAE, MBCT, TCD, etc.) Implications culturelles des interventions de troisième vague 		<p>Fuchs, C., Lee, J. K., Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2013). Using Mindfulness and Acceptance-Based Treatments With Clients From Non-dominant Cultural and/or Marginalized Backgrounds: Clinical Considerations, Meta-Analysis Findings, and Introduction to the Special Series. <i>Cognitive and behavioral practice</i>, 20(1), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2011.12.004</p> <p>Hayes, S. C., Muto, T., & Masuda, A. (2011). Seeking cultural competence from the ground up. <i>Clinical Psychology: Science and Practice</i>, 18(3), 232-237. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2011.01254.x</p> <p>Masuda, A., Ng, S. Y., Moore, M., Felix, I., & Drake, C. E. (2016). Acceptance and commitment therapy as a treatment for a Latina young adult woman with purging: A case report. <i>Practice Innovations</i>, 1(1), 20-35. https://doi.org/10.1037/pri0000012</p>

RÉFÉRENCES ET RESSOURCES

- Ali, A., & Sichel, C. E. (2014). Structural competency as a framework for training in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 42, 901-918. DOI: 10.1177/0011000014550320
- Castañeda-Sound, C., Rowe, D. M., Binazir, N., & Cabrera, M. L. (2020). Liberation, inspiration, and critical consciousness: Preparing the next generation of practitioners. In L. Comas-Díaz, & E. Torres Rivera (Eds.), *Liberation Psychology: Theory, Method, Practice, and Social Justice* (pp. 265-282). Washington, DC: APA.
- Castillo-Montoya, M., Abreu, J., & Abad, A. (2019) Racially liberatory pedagogy: A Black Lives Matter approach to education, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(9), 1125-1145, DOI: 10.1080/09518398.2019.1645904
- Fuentes, M. A., Zelaya, D. G., & Madsen, J. W. (2021). Rethinking the course syllabus: Considerations for promoting Equity, Diversity, and Inclusion. *Teaching of Psychology*, 48(1), 69-79. <https://doi.org/10.1177/0098628320959979>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice* (3rd ed.). New York: TC Press.
- Goodman, R. D., Williams, J. M., Chung, R. C.-Y., Talleyrand, R. M., Douglass, A. M., McMahon, H. G., & Bemak, F. (2015). *Decolonizing traditional pedagogies and practices in counseling and psychology education: A move towards social justice and action*. In R. D. Goodman & P. C. Gorski (Eds.), *International and cultural psychology. Decolonizing "multicultural" counseling through social justice* (p. 147-164). New York: Springer.
- Harbin, M. B.; Thurber, A., & Bandy, J. (2019) Teaching race, racism, and racial justice: Pedagogical principles and classroom strategies for course instructors, *Race and Pedagogy Journal: Teaching and Learning for Justice*, 4(1).
- Hardee, S. C., Thompson, C. M., Jennings, L. B., Aragon, A., & Brantmeier, E. J. (2012). Teaching in the borderland: critical practices in foundations courses, *Teaching Education*, 23(2), 215-234. DOI: 10.1080/10476210.2012.668672
- hooks, b. (2003). *Teaching community. A pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- Marbley, A., Rouson, L., Burley, H., Ross, W., Fred, A. B. II., Li, J., Lertora, I., & Huang, S-H. (2017). 3-C models: Teaching tools to promote social justice. *Multicultural Education*, 2-10.
- Mayhew, M. J., & Grunwald, H. E. (2006) Factors contributing to faculty incorporation of diversity-related course content, *The Journal of Higher Education*, 77(1), 148-168.
- Mayo, S., & Larke, P. (2011). Multicultural education transformation in higher education: Getting faculty to "buy in". *Journal of Case Studies*, 1.
- Morey, A. I., & Kitano, M. K. (1996). *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth*. New York: Pearson
- Pulliam, R. M. (2017) Practical application of Critical Race Theory: A social justice course design, *Journal of Social Work Education*, 53(3), 414-423, DOI: 10.1080/10437797.2016.1275896
- Sandeen, E., Moore, K. M., & Swanda, R. M. (2018). Reflective local practice: A pragmatic framework for improving culturally competent practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 49(2), 142-150.
- Taylor, E., Tisdell, E. J., & Stone Hanley, M. (2000). The role of positionality in teaching for critical consciousness: Implications for adult education, *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/89>
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1).

RESSOURCES EN LIGNE

- cte.ku.edu/creating-inclusive-syllabus
- luc.edu/fcjp/professionaldevelopment/anti-racistpedagogyseries/modules.sanfordinspire.org/wp-content/uploads/2016/10/Using_Critical_Consciousness_to_Challenge_Inequity_Resource-1.pdf
- contemplativepracticesforantioppressionpedagogy.com
- mlpp.org/21-day-racial-equity-challenge/#1563823093248-b9ca8739-38fb
- mlpp.org/21-day-racial-equity-challenge/#1563823093248-b9ca8739-38fb
- ctb.ku.edu/en/table-of-contents/assessment/assessing-community-needs-and-resources/photovoice/main#:~:text=change%20their%20situations-,What%20is%20Photovoice%3F,and%20share%20them%20with%20others
- docs.google.com/document/d/1PrAq4iBNb4nVlCtsLcNIW8zjaQXBLkWayL8EaPlh0bc/mobilebasic
- sacd.sdsu.edu/cie/cie-resources/syllabus-statements
- docs.google.com/document/d/1ydqHnUeaHPGT6jkOgtHiDiWh1U10gs_aFWhoam_7vvM/edit
- howtotalkaboutdiversity.com
- heterodoxacademy.org/blog/diversity-related-training-what-is-it-good-for/
- liberatedgenius.com/about/
- www.fastonlineinstructors.com/affordable/nursing/healthcare-equity-resources/

Boîte à outils pour la préparation à la transformation des programmes scolaires

APERÇU : QUEL EST LE PROBLÈME QUE NOUS ESSAYONS DE RÉSOUDRE ?

Il y a eu un intérêt accru pour rendre notre curriculum et notre formation plus inclusifs et plus axés sur la justice sociale à tous les niveaux de la formation en psychologie. Cependant, malgré cet intérêt, le contenu du programme et la manière d'enseigner la psychologie n'ont pas été radicalement modifiés. Cela peut être dû en partie à diverses barrières individuelles, culturelles et institutionnelles telles que les attitudes, le climat, le manque de préparation et les ressources et compétences limitées. Afin d'aller de l'avant et d'apporter des changements systémiques au sein de tous les types de programmes de formation, il est important d'évaluer l'état de préparation, la motivation et la compétence du corps enseignant à apporter ces changements. Bien qu'il soit nécessaire de disposer d'outils, de ressources et de stratégies pratiques, il est également essentiel que les membres du corps enseignant, les directeurs de formation, le personnel, les superviseurs et toutes les personnes impliquées dans la formation s'engagent dans un processus d'auto-évaluation afin de mesurer leur niveau de compétence, leur état de préparation et leur volonté d'apporter des changements significatifs au programme d'études. Parmi le personnel de formation et le corps enseignant, il peut y avoir un malaise, une résistance ou une incertitude qui doivent être compris et traités. Si nous ne parvenons pas à résoudre ces problèmes, il est peu probable que nos efforts visant à transformer notre programme d'enseignement et notre formation soient couronnés de succès et, par conséquent, nous continuerons à faire du tort.

OBJECTIF : QUEL EST LE CHANGEMENT QUE NOUS ESSAYONS D'APPORTER ?

Dans le cadre de l'objectif plus large d'affranchissement et de transformation du programme d'études et de tous les niveaux de formation, il est essentiel d'évaluer et de comprendre la motivation et l'état de préparation des enseignants à s'engager dans ce processus de changement. En abordant et en évaluant la motivation, l'état de préparation et les compétences, nous aurons une idée des différents niveaux de confort, de conscience, de connaissances et de compétences et saurons donc comment procéder au mieux. En comprenant mieux les modèles de changement de comportement et en sachant comment les valeurs et les attitudes de suprématie blanche font partie de notre formation, nous augmenterons notre capacité à aborder les barrières individuelles, culturelles et institutionnelles qui interfèrent avec notre capacité à transformer notre programme.

Cette boîte à outils de préparation fournit des ressources pour aider les responsables de programmes/directeurs de formation à comprendre le niveau de préparation, de

motivation et de compétence de leur personnel et des membres de leur corps enseignant. Ces connaissances les aideront à identifier où et comment intervenir pour s'assurer que leur programme de formation progresse vers un curriculum transformé et inclusif qui met l'accent sur l'équité, la justice, l'inclusion et les voix et recherches des universitaires et praticiens PANDC.

PUBLIC CIBLE

Cette boîte à outils est destinée aux membres du corps enseignant, aux formateurs/superviseurs ainsi qu'aux comités de formations et aux responsables du programme.

PRODUITS DE LA BOÎTE À OUTILS

Cette boîte à outils de préparation compte deux outils principaux. Tout d'abord, nous avons créé un document pour guider les professeurs/formateurs dans leurs efforts visant à transformer leur programme d'études. Il ne suffit pas que les membres du corps enseignant ou les formateurs changent leur façon d'enseigner et ce qu'ils enseignent. Les programmes universitaires et les programmes d'internat/de formation postdoctorale doivent modifier leur culture, leurs perspectives et leurs pratiques sous-jacentes afin de favoriser la transformation et de créer de nouveaux modèles de formation et d'enseignement. Les principes sous-jacents sont proposés pour partager les croyances et les hypothèses qui sous-tendent cette boîte à outils. Ensuite, nous partageons un modèle/une approche de développement pour aider les membres du corps enseignant et les formateurs à examiner leurs propres perspectives. Sans un tel auto-examen, il est peu probable que les programmes universitaires et de formation puissent évoluer vers une transformation. Ensuite, une série de questions est proposée pour aider les professeurs et les formateurs à évaluer où en est leur programme dans le processus de création d'une organisation multiculturelle antiraciste. Enfin, certaines références et ressources sont partagées pour aider les membres du corps enseignant et les formateurs dans leur propre développement.

MISE EN ŒUVRE ET IMPACT

La réussite demande une vaste diffusion de ces outils à travers tous les niveaux de formation en vue de modifier la manière dont nous nous engageons avec les enseignants, les formateurs et les superviseurs pour garantir la réussite. Nous encouragerons les utilisateurs à distribuer les outils par le biais de listes de diffusion, de bulletins d'information et de médias sociaux et à s'engager dans des recherches sur l'impact des interventions dans le but de partager leurs points de vue ou les résultats de leurs recherches avec d'autres personnes par le biais d'une série de moyens de communication, notamment des conférences, des revues, des bulletins d'information et des médias sociaux. L'impact anticipé utilise une auto-évaluation critique et une évaluation institutionnelle qui peut remettre en question l'enseignement, le confort vis-à-vis du curriculum/de la formation, le recrutement et la rétention des étudiants PANDC, et l'engagement du corps professoral dans la justice sociale. Le retour d'information permettra d'évoluer vers des pratiques antiracistes dans l'enseignement et la formation.

PRINCIPES ET HYPOTHÈSES DE BASE

- Nous considérons l'état de préparation comme un processus de développement comportant des phases (voir Continuum pour devenir une organisation multiculturelle antiraciste).

- Nous considérons ce processus de développement comme cyclique, les enseignants et les organisations pouvant repasser par ces phases.
- Chacun suit son propre chemin dans ce processus ; nous pensons que les individus (ainsi que les programmes universitaires/d'internat et de formation postdoctorale) sont mieux servis lorsqu'ils choisissent des activités et des ressources en fonction de leur propre phase/processus de développement.

Ce processus se déroule dans une boucle continue d'autoréflexion critique et d'action ; l'action sans réflexion est nuisible, tout comme la réflexion sans action.

MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT/PERSPECTIVES/ MODÈLE ADDRESSING

Une perspective de développement peut s'avérer essentielle pour évaluer l'état de préparation du corps enseignant et des programmes vis-à-vis de la tâche difficile et risquée qui consiste à affranchir et transformer le curriculum et ancrer la formation future dans un cadre de justice sociale. Bien que nous puissions ressentir le besoin de nous précipiter pour agir en ces temps dangereux, il est important de cultiver parallèlement la conscience de nos propres privilèges sociaux. Il s'agit de partir du principe qu'une action bien intentionnée et non réfléchie pourrait, par inadvertance, nuire aux autres et saboter le travail. Nous invitons donc les enseignants à s'engager dans un processus d'autoréflexion en commençant par leurs propres privilèges sociaux, en explorant les coins sombres de leur conscience afin de construire une base d'intentionnalité et d'humilité qui peut conduire à l'action nécessaire. Vous trouverez ci-dessous un extrait qui justifie l'adoption d'une perspective développementale dans ce travail de sensibilisation.

Le texte suivant est un extrait de Bergkamp, J. Martin, A., & Olson,

L. (In Press). Social Privilege: Flipping the Coin of Inequity. Dans *The Psychology of Inequity, Volume 1: Motivations and Beliefs*. Praeger Press.

UNE PERSPECTIVE DÉVELOPPEMENTALE

La psychologie est depuis longtemps la source de la théorie du développement, qui s'étend du moral et du cognitif au sexuel et au social. Piaget (1976) a établi les sauts cognitifs dynamiques que les enfants font de la naissance à l'adolescence, influençant l'enseignement primaire depuis lors. Kohlberg (1981) a fait progresser le modèle de Piaget en expliquant comment nos valeurs morales et éthiques deviennent de plus en plus sophistiquées avec le temps. Erikson (1968) a identifié les tensions essentielles qui définissent les étapes de la vie. Bandura (1997) a jeté un pont entre le comportemental et le cognitif, en affirmant que l'apprentissage social aboutit à l'auto-efficacité. Ces modèles ont imprégné la pensée occidentale contemporaine, qui s'interroge sur les questions de continuité et de discontinuité, de stabilité et de changement. Ils fournissent une carte temporelle qui permet aux individus de se déplacer et de se développer

dans le temps. La perspective développementale permet la progression et la croissance, l'accumulation et la construction, dans lesquels le changement est naturel et normal.

Tout en explorant différents aspects, les modèles de développement partagent certaines caractéristiques. Tout d'abord, la plupart des modèles sont neutres sur le plan des valeurs, soulignant ce qui constitue la progression normale de l'expérience humaine. Par exemple, les étapes de Piaget reflètent la façon dont la plupart des enfants apprennent généralement au fil du temps, par opposition à la façon dont ils devraient se développer. Deuxièmement, la plupart des modèles comportent des aspects cognitifs, affectifs, sociaux et comportementaux à chaque étape, afin de saisir toute la gamme des expériences. Troisièmement, le développement est séquentiel et cumulatif, chaque étape servant d'élément de base essentiel à l'étape suivante. En général, un individu ne saute pas une étape sans que cela ait des conséquences négatives. Enfin, si les modèles de développement sont généralement décrits de manière linéaire, il est courant de régresser, surtout en période de changement et de stress. Il en résulte un mouvement holarchique dans lequel l'individu peut osciller entre deux étapes.

Comme nous l'avons vu précédemment, le domaine des privilèges sociaux est lourd de honte, de colère et d'isolement. La « culture du call-out » (dénonciation) se traduit par la peur de s'ouvrir aux autres pour leur faire part de notre confusion face au racisme, au sexisme et au validisme latents et inévitables, qui sont ancrés en nous tous. La dichotomie « woke »/« non woke » ne laisse aucune place à la nuance, mais exige que nous pensions, parlions et agissions en fonction des valeurs idéales de l'équité. Tout en aspirant à passer du statut d'agent à celui d'allié, nous devons certainement tous lutter pour nous défaire de la socialisation qui renforce les pensées, les sentiments et les comportements implicitement privilégiés. L'application d'une perspective développementale aux privilèges sociaux peut offrir une permission, un soulagement et un encouragement dans la tâche troublante qui consiste à reconnaître nos privilèges et à agir pour bousculer les structures et les institutions qui servent à empêcher l'accès aux ressources. Les privilèges sociaux sont implicites et cachés, et reposent sur l'absence de conscience. La perspective développementale neutre en termes de valeurs contrecarre l'accusation d'intentionnalité des privilèges sociaux et établit au contraire que notre manque de conscience des privilèges sociaux est naturel et normal. Ainsi, le fait de ne pas être conscient de notre position sociale ne permet pas d'en déduire une intention malveillante, malgré ses conséquences négatives sur les autres. Par exemple, Sue (2017) a déclaré :

Il ne s'agit pas de nier que la majorité des Américains blancs (et ceux qui font partie de la profession de thérapeute) (a) ne valorisent pas consciemment la justice sociale ; (b) ne se considèrent pas comme des êtres humains bons, moraux et décents ; (c) ne s'opposent pas aux formes manifestes de racisme (crimes de haine) ; et (d) ne croient pas qu'ils lutteraient activement contre l'injustice et l'iniquité (Dovidio, Gaertner,

Kawakami, & Hodson, 2002). Toutefois, malgré cette position, les individus blancs sont les produits de leur conditionnement social et sont prisonniers d'une vision du monde blanche qui façonne et influence leur réalité raciale (Bell, 2004). Il est donc peut-être trop sévère de conclure qu'ils sont trop ignorants et peu éclairés sur la race et le racisme pour être de véritables alliés blancs (p. 708).

Les psychologues du développement affirment qu'un individu ne peut pas simplement passer d'une prise de conscience initiale des privilèges à un comportement d'allié sophistiqué et nuancé.

Tout comme Piaget a établi qu'un enfant ne peut pas sauter la pensée concrète et passer directement à l'abstraction. De même, on ne passe pas simplement de l'état « pas éveillé » [not woke] à l'état « éveillé [woke]. Il existe des facteurs contributifs, des interactions sociales et des cadres cognitifs nécessaires au développement d'une alliance efficace. Le développement étant séquentiel et cumulatif, nous devons nous donner, ainsi qu'aux autres, la permission de progresser au lieu d'exiger que nous fassions un bond vers le résultat souhaité.

Il est difficile d'accepter sa propre situation sociale et ses privilèges, et la crainte d'être dénoncé comme non éveillé peut être contre-productive. La théorie du développement comprend l'aspect de la régression, selon lequel des expériences négatives peuvent amener un individu à rester bloqué ou à s'enfoncer dans un stade antérieur. Un sentiment de compassion pour les personnes privilégiées qui tentent d'accroître leur capacité d'allié peut constituer un puissant facteur de motivation. Tout comme nous nous attendrissons lorsque nous voyons un enfant qui a du mal à apprendre, nous pouvons nous pardonner de ne pas comprendre pleinement le pouvoir omniprésent de nos privilèges sociaux.

Les psychologues ont utilisé une perspective de développement pour élucider la question du développement de l'identité raciale qui fait souvent allusion aux privilèges raciaux, mais ne les dénonce pas clairement. Les modèles de développement de Cross (1978), Thomas (1971 ; tels que cités par Ponterotto, 1988), et Root (1996) ont soutenu et guidé le changement de perspective allant d'une réalité singulière à des réalités multiples et largement centré sur l'expérience de développement chez les personnes marginalisées au sein de la société américaine. De tels modèles peuvent servir de ressources dans la pratique de la psychologie, mais les directives fondamentales pour l'utilisation de tels modèles dans des pratiques psychologiques liées à la culture ont été majoritairement théoriques (D.W. Sue, 2004), philosophiques, ou aspirationnelles (D.W. Sue, 2017 ; S. Sue, 2006). La critique contemporaine de ces modèles porte sur le fait qu'ils se concentrent uniquement sur les rangs cibles raciaux et que le fardeau de la libération repose entièrement sur les personnes de couleur.

Les psychologues doivent savoir que l'utilisation des modèles qui sont essentiellement basés sur une partie de la relation thérapeutique pourrait « réinscrire hégémonie blanche » (Spanierman, Poteat, Whittaker, Schlosser, & Arévalo Avalos, 2017, p. 619) et d'autres systèmes de pouvoir. Ignorer le développement du psychologue comme facteur dans la relation pourrait causer plus de dommages que de bénéfices au client. Helms (1984) et Ponterotto (1988) ont proposé des théories sur les étapes de développement pour les thérapeutes blancs tandis que Bennett (1986) a introduit un modèle pour comprendre les dynamiques d'une relation interculturelle : une relation dans laquelle les personnes ont des bagages culturels différents. Ces modèles supposent que le thérapeute est en position de force par rapport au client, ce qui est souvent, mais pas toujours, le cas.

Outre la théorie de l'identité raciale blanche (Helms & Carter, 1993), l'échelle des coûts psychosociaux du racisme pour les Blancs (Spanierman & Happner, 2004), le

modèle de développement de la conscience raciale (Ponterotto, 1988) et le modèle de sensibilité interculturelle (Bennett, 1986), les théories développementales spécifiques aux personnes privilégiées et en position de pouvoir dans la société américaine sont manifestement absentes de la littérature sur la psychologie du développement ou la psychologie clinique. Les études spécifiques à la formation de thérapeutes culturellement compétents ont appliqué des modèles théoriques dans la formation en classe (Case, 2015 ; Ferber & Herrera, 2013 ; D. J. Goodman & Jackson III, 2011) ou se sont concentrées sur de petites cohortes de thérapeutes blancs culturellement compétents pour explorer la croissance d'une perspective culturellement compétente (Atkins, Fitzpatrick, Poolokasingham, Lebeau, & Spanierman, 2017 ; Case, 2007 ; L. A. Goodman, Wilson, Helms, Greenstein, & Medzhitova, 2018 ; Ouellette & Campbell, 2014 ; Pruegger & Rogers, 1994)

Les études ayant pour objectif de comprendre le thérapeute en position de pouvoir se sont principalement concentrées sur l'expérience de l'identité raciale du conseiller ou du thérapeute blanc. Sue (2017) pose la question suivante : « Décrire l'éveil et la prise de conscience raciale d'une personne est important, mais comment cela nous aide-t-il à expliquer pourquoi certains individus blancs évoluent et d'autres non ? » (p. 712).

Accepter notre propre situation sociale et les privilèges qui nous sont attribués, tant sur le plan personnel que professionnel, est un travail difficile. Une perspective développementale peut apporter des notions de permission, d'acceptation, de progression, de compassion et d'espoir. S'il existe divers modèles de développement qui explorent l'identité raciale et la compétence culturelle, il n'existe cependant pas beaucoup de ressources appliquées directement aux privilèges sociaux. Nous encourageons le domaine de la psychologie à contribuer à combler cette lacune.

CONSIDÉRER LA PERSPECTIVE SYSTÉMIQUE

À l'aide des questions suivantes, les professeurs/instructeurs/superviseurs sont encouragés à s'engager dans une autoréflexion critique lorsqu'ils établissent des programmes d'études, des objectifs de formation et des plans d'enseignement, tout en utilisant une perspective systémique. L'objectif des questions ci-dessous est de sensibiliser les professeurs/instructeurs/superviseurs et de les encourager à réfléchir à leurs modèles de formation, à donner la priorité aux pédagogies antiracistes et à examiner comment divers aspects des pratiques organisationnelles peuvent perpétuer le racisme systémique. En répondant aux questions suivantes, les individus peuvent approfondir leur compréhension de la manière dont eux-mêmes et leurs organisations peuvent continuer à croître et à développer des pratiques antiracistes. Cette évaluation peut être effectuée à plusieurs reprises, étant donné que la situation évoluera probablement au fil du temps ou que l'on peut être bien avancé dans un domaine et moins bien dans un autre. En tant qu'individus, nous sommes tous influencés par de nombreux facteurs, notamment la sensibilisation, la connaissance, l'identité, les privilèges, le confort, les opportunités, la responsabilité et les expériences de vie, et il est essentiel que nous examinions et prenions les mesures nécessaires à la transformation.

Les questions suivantes sont liées à l'évaluation du positionnement individuel et organisationnel sur le « Continuum on Becoming an AntiRacist, Multicultural Organization » (Crossroads Ministry, n.d.)
philanos.org/resources/Documents/Conference%202020/Pre-Read%20PDFs/Continuum_AntiRacist.pdf

1 = Exclusive, une institution excluante

** Non pertinent car aucun programme universitaire doctoral ou programme d'internat/postdoctoral certifié par l'APA ne serait autorisé à être une institution excluante.

2 = Passive, une « institution club »

1. Quel est le niveau de diversité parmi le corps enseignant et le personnel de formation et existe-t-il un nombre limité et symbolique de PANDC* ?
2. Quelles sont les politiques officielles en matière de diversité et/ou de justice sociale dans votre département/internat/postdoctorat/milieu clinique ?
3. Quels sont les efforts intentionnels déployés pour inclure des membres PANDC dans tous les comités et postes de décision au sein des départements/internats/postdoctorats/milieux cliniques ?
4. Quels sont les efforts intentionnels et continus déployés pour accroître la diversité au sein du corps enseignant et du personnel de formation dans le département/internat/postdoctorat/milieu clinique ?
5. Quels sont les efforts ou les activités mis en œuvre pour examiner intentionnellement le pouvoir et les privilèges des Blancs et leur impact sur l'enseignement, la formation, les pratiques, la prise de décision et d'autres aspects du fonctionnement de l'organisation ?
6. Quels sont les efforts notables déployés pour remettre en question et modifier les normes, politiques et procédures monoculturelles de la culture dominante ?
7. Comment le corps professoral et le personnel de formation s'engagent-ils fréquemment et publiquement dans des discussions sur les questions de diversité et de justice sociale ?
8. Comment le corps enseignant et le personnel de formation réagissent-ils, acceptent-ils et/ou accueillent-ils l'inconfort, la tension et/ou l'anxiété associés à l'engagement dans les questions de diversité et de justice sociale ?
9. Comment tous les enseignants sont-ils associés à la prise de décision concernant le programme ?
10. Quand et comment avez-vous l'impression que votre programme ne fait que des vœux pieux en matière de diversité et d'équité ?

*Centola, D., Becker, J., Brackbill, D., & Baronchelli, A. (2018). Experimental evidence for tipping points in social convention. *Science*, 360(6393), 1116-1119. Cette étude suggère qu'une masse critique de 25 % est nécessaire pour aller au-delà du caractère symbolique.

3 = Changement symbolique, une organisation de conformité

1. Quelles sont les politiques officielles de votre organisation en matière de diversité (par exemple, respect des procédures, recrutement de professeurs issus de la diversité) ?
2. De quelle manière l'engagement de votre programme en faveur de la diversité est-il davantage « symbolique » ? (par exemple, nous l'abordons dans notre manuel mais pas dans la pratique) ?
3. Lorsque vous discutez de questions multiculturelles, quels groupes incluez-vous ? Dans quelle mesure abordez-vous la question de l'intersectionnalité dans ces groupes ?
4. Quels sont les efforts d'inclusion intentionnels que vous/votre programme avez déployés ?
5. Quels changements avez-vous constatés à la suite de vos efforts d'inclusion ?
6. Comment mettez-vous fin aux conflits ou calmez-vous ceux qui « font des vagues » au sein de la faculté/du corps professoral/des étudiants ?
7. Y a-t-il des personnes qui résistent au changement ? Et les quelques personnes qui poussent au changement sont-elles identifiées comme des « fauteurs de troubles » ?

4 = Changement d'identité, une institution qui s'engage

1. Quels sont les obstacles à la diversité et à l'inclusion dans votre établissement ? Quelles sont les barrières raciales qui existent dans votre établissement ?
2. Quels efforts faites-vous pour soutenir et garantir la formation à la lutte contre le racisme à tous les niveaux de votre organisation ?
3. Quels systèmes avez-vous mis en place pour traiter et mesurer l'impact des politiques ou des changements que nous avons institués pour lutter contre le racisme systémique et les privilèges blancs institutionnalisés ?
4. Quelles mesures avez-vous prises pour promouvoir et soutenir activement les groupes traditionnellement sous-représentés et soutenus ?
5. Considérez-vous votre organisation comme antiraciste ? Quels sont les domaines que vous négligez dans les politiques et pratiques que vous utilisez ?
6. Comment le racisme systémique impacte-t-il votre département/internat/postdoctorat/milieu clinique ?
7. Comment percevez-vous le pouvoir et les privilèges blancs institutionnalisés dans votre département/internat/post-doctorat/milieu clinique ? Parmi la faculté et le corps enseignant ? Les étudiants et les stagiaires ?
8. De quelle manière votre institution adopte-t-elle une position antiraciste ? Comment ? Quelles sont les améliorations possibles ? Qu'est-ce qui est fait intentionnellement pour se présenter comme une

institution antiraciste ?

9. Quelles sont les mesures de responsabilisation mises en place pour lutter contre l'oppression raciale dans votre département/internat/postdoctorat/milieu clinique ?
10. Quels engagements avez-vous pris dans votre programme pour supprimer le racisme et éliminer l'avantage inhérent aux personnes blanches ? Quelles mesures ont été prises pour supprimer les avantages accordés aux personnes qui bénéficient de privilèges non mérités en raison de leur race, de leur statut socio-économique, de leur genre et d'autres identités ?
11. Comment avez-vous favorisé l'autonomie des membres de votre programme (étudiants, personnel, enseignants) issus de groupes historiquement désavantagés ? Comment avez-vous recruté des personnes issues de groupes historiquement défavorisés ? Comment avez-vous assuré et préservé leur réussite dans votre programme ? Existe-t-il des obstacles potentiels à leur réussite dans votre programme ?
12. Quelles sont les structures en place qui perpétuent le pouvoir et les privilèges blancs ? Comment peut-on commencer à déconstruire et/ou à modifier ces structures ?

5 = Changement structurel, une institution en mutation

1. Votre institution a-t-elle accompli les démarches nécessaires pour devenir une institution qui s'engage, comme décrit dans le domaine 4 ?
2. Sur la base de l'analyse du racisme systémique au sein de l'organisation, telle qu'elle a été menée pour le domaine 4, avez-vous obtenu un engagement en faveur du processus de restructuration institutionnelle intentionnelle de la part de tous les niveaux de pouvoir au sein du département, du programme ou de l'institution ? Si non, comment pouvez-vous y parvenir ?
3. En célébrant la diversité de votre communauté et de votre organisation, quelle restructuration avez-vous apportée à votre enseignement, à votre supervision, à votre recherche, à vos services et à votre administration ?
4. Quels sont les aspects de la vie institutionnelle de votre organisation (par exemple, département/internat/postdoctorat/milieu clinique) qui constituent actuellement des obstacles à la pleine participation des PANDC et à l'inclusion de leur vision du monde, de leurs cultures et de leurs modes de vie ? Comment ces aspects et ces obstacles peuvent-ils être restructurés pour garantir la pleine participation de tous les membres de votre organisation, en particulier les PANDC ? Quel est le processus d'audit que vous pouvez utiliser pour garantir la pleine participation des personnes de couleur, y compris leur vision du monde, leurs cultures et leurs méthodes de travail ?
5. Vos structures, politiques et pratiques favorisent-elles la prise de décision inclusive et le partage du pouvoir à tous les niveaux de l'institution et dans tous les aspects de son travail ?
6. Comment les professeurs, le personnel et les étudiants

PANDC sont-ils remboursés pour les tâches et les programmes supplémentaires qu'ils sont tenus d'effectuer pour mettre en œuvre des structures, des politiques et des pratiques avec une prise de décision inclusive et d'autres formes de partage du pouvoir à tous les niveaux de l'organisation ?

7. Comment votre organisation s'est-elle engagée dans la lutte pour le démantèlement du racisme au sein de la communauté au sens large ? Quels sont vos critères de réussite et quelles sont les actions entreprises pour les atteindre ? Procédez-vous à une évaluation régulière des progrès accomplis et utilisez-vous les résultats pour guider les futures actions engagées en vue du démantèlement du racisme ?
8. Quels sont les types d'actions menées par votre organisation auprès des communautés victimes d'oppression raciale ? Votre organisation dispose-t-elle de lignes de responsabilité claires vis-à-vis des communautés victimes d'oppression raciale ? En quoi est-ce que votre organisation fait-elle régulièrement preuve de cette responsabilité ?
9. De quelles façons tangibles et intangibles considérez-vous votre diversité multiculturelle antiraciste comme un atout institutionnel ? Les communautés opprimées sur le plan racial (et autres) verraient-elles votre organisation comme antiraciste et multiculturelle ?
10. De quelle manière votre organisation a-t-elle redéfini et reconstruit toutes ses relations et activités dans la société, pour qu'elles soient désormais fondées sur nos engagements antiracistes ?

6 = Organisation multiculturelle, antiraciste et entièrement inclusive dans une société transformée

1. Que faites-vous au sein de votre institution pour surveiller le racisme systémique et les autres formes d'oppression ?
2. Quel type d'objectif ou de travail de vision a été réalisé sur ce à quoi ressemblerait un programme antiraciste ? Quels plans ont été développés ? Quels sont les travaux qui ont été effectués pour le développement d'un programme de formation anti-oppressif ?
3. Que fait votre institution pour favoriser et renforcer la diversité des voix et des perspectives et pour s'assurer que tous sont impliqués dans les discussions et les décisions importantes ?
4. Comment entretenez-vous le sentiment d'une communauté restaurée et d'une attention mutuelle au sein du département/internat/postdoctorat/milieu clinique ?
5. Comment votre établissement entretient-il des relations actives avec d'autres personnes dans le cadre de l'engagement communautaire, de la défense des droits et de l'activisme (responsabilité sociale) ?
6. Dans quelle mesure votre établissement apporte-t-il un soutien administratif et financier à vos enseignants pour qu'ils s'impliquent dans des organisations professionnelles régionales, nationales et internationales qui œuvrent en faveur de la lutte contre le racisme et de la justice sociale ?

Continuum : devenir une organisation multiculturelle antiraciste

MONOCULTURELLE ==> MULTICULTURELLE ==> ANTIRACISTE ==> ANTIRACISTE MULTICULTURELLE

Différences raciales et culturelles considérées comme des défauts ==> Tolérance à l'égard des différences raciales et culturelles ==> Différences raciales et culturelles considérées comme des atouts

1. Exclusive Une institution excluante	2. Passive, une « institution club »	3. Changement symbolique Une organisation de conformité	4. Changement d'identité Une institution qui s'engage	5. Changement structurel Une institution en mutation	6. Organisation multiculturelle, antiraciste et entièrement inclusive dans une société
<ul style="list-style-type: none"> ➢ Exclut ou ségrègue intentionnellement et publiquement les Afro-Américains, les Amérindiens, les Latins et les Américains d'origine asiatique ➢ Applique intentionnellement et publiquement le statu quo raciste dans l'ensemble de l'institution ➢ L'institutionnalisation du racisme comprend les politiques et les pratiques officielles, les enseignements et la prise de décision à tous les niveaux ➢ Elle a généralement des politiques et des pratiques intentionnelles similaires à l'égard d'autres groupes socialement opprimés tels que les femmes, les homosexuels et les lesbiennes, les citoyens du tiers-monde, etc. ➢ Maintient ouvertement le pouvoir et les privilèges du groupe dominant 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Tolérance à l'égard d'un nombre limité de personnes de couleur « symboliques » et de membres d'autres groupes d'identité sociale autorisés à être admis avec une perspective et des références « appropriées » ➢ Possibilité de limiter ou d'exclure secrètement les personnes de couleur en contradiction avec les politiques publiques ➢ Continue à maintenir intentionnellement le pouvoir et les privilèges blancs par le biais de ses politiques et pratiques officielles, de ses enseignements et de ses prises de décision à tous les niveaux de la vie institutionnelle ➢ Déclare souvent : « Nous n'avons pas de problème » ➢ Normes, politiques et procédures monoculturelles de la culture dominante considérées comme la « bonne » façon de faire les choses ➢ N'aborde les questions de diversité et de justice sociale que selon les termes du 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Prend des décisions politiques officielles en matière de diversité multiculturelle ➢ Se considère comme une institution « non raciste » qui ouvre ses portes aux personnes de couleur ➢ Mise sur des efforts intentionnels d'inclusion, en recrutant une « personne de couleur » dans les comités ou le personnel de bureau ➢ La vision élargie de la diversité inclut d'autres groupes socialement opprimés <p style="text-align: center;"><i>Cependant...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Exclut ceux qui « font des vagues » ➢ Peu ou pas de changement contextuel dans la culture, les politiques et la prise de décision ➢ Encore relativement peu consciente des modèles persistants de privilèges, de paternalisme et de contrôle ➢ Le placement des personnes symboliques à des postes de personnel doit être assimilé à la culture de l'organisation 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Meilleure compréhension du racisme en tant qu'obstacle à une diversité efficace ➢ Développe une analyse du racisme systémique ➢ Finance des programmes de formation antiraciste ➢ Nouvelle prise de conscience du pouvoir et des privilèges blancs institutionnalisés ➢ Développe une identité intentionnelle en tant qu'institution « antiraciste » ➢ Commence à rendre des comptes aux communautés victimes d'oppression raciale ➢ Engagement croissant pour démanteler le racisme et éliminer l'avantage inhérent des personnes blanches ➢ Recrute activement et promeut les membres de groupes auxquels l'accès et les opportunités ont été historiquement refusés <p style="text-align: center;"><i>Cependant...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Les structures institutionnelles et la culture qui maintiennent le pouvoir et les privilèges blancs sont toujours intactes et relativement préservées 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ S'engage dans un processus de restriction institutionnelle intentionnelle fondé sur une analyse et une identité antiracistes ➢ Vérifie et restructure tous les aspects de la vie institutionnelle afin de garantir la pleine participation des personnes de couleur, y compris leur vision du monde, leur culture et leurs modes de vie ➢ Met en œuvre des structures, des politiques et des pratiques prévoyant une prise de décision inclusive et d'autres formes de partage du pouvoir à tous les niveaux de la vie et du travail des institutions ➢ S'engage à lutter pour démanteler le racisme dans la communauté au sens large et établit des lignes de responsabilité claires envers les communautés opprimées sur le plan racial ➢ La diversité multiculturelle antiraciste devient un atout institutionnel ➢ Redéfinit et reconstruit toutes les relations et activités dans la société sur la base 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Vision future d'une institution et d'une communauté plus large ayant surmonté le racisme systémique et toutes les autres formes d'oppression ➢ La vie de l'institution reflète la pleine participation et le partage du pouvoir avec divers groupes raciaux, culturels et économiques dans la détermination de sa mission, de sa structure, de ses membres, de ses politiques et de ses pratiques ➢ Les membres de tous les groupes d'identité participent pleinement aux décisions qui façonnent l'institution, et à l'inclusion de cultures, de modes de vie et d'intérêts divers ➢ Un sentiment de communauté restaurée et d'entraide ➢ S'allie à d'autres pour lutter contre toutes les formes d'oppression sociale ➢ Travaille activement au sein de communautés plus larges (régionales, nationales, mondiales) pour éliminer toutes les formes

Crossroads Ministry, Chicago, IL : Adapté du concept original de Bailey Jackson et Rita Hardiman, et développé par Andrea Avazian et Ronice Branding, adapté par Melia LaCour, PSESD

RÉFÉRENCES ET RESSOURCES

Privilège social :

- Ali, S. R., Liu, W. M., Mahmood, A., & Arguello, J. (2008). Social Justice and Applied Psychology: Practical Ideas for Training the Next Generation of Psychologists. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 1(2), 1-13.
- Andrews, E. E., & Lund, E. M. (2015). Disability in psychology training: where are we?. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(3), 210-216. <http://dx.doi.org/10.1037/tep000008>
- Atkins, S. L., Fitzpatrick, M. R., Poolokasingham, G., Lebeau, M., & Spanierman, L. B. (2017). Make it personal: A qualitative investigation of White counselors' multicultural awareness development. *The Counseling Psychologist*, 45(5), 669-696. <https://doi.org/10.1177/0011000017719458>
- Barrett, J. G., & Olle, C. D. (2016). Social Justice Training in Action: A Counseling Psychologist's Role in a Police-Mental Health Collaborative Serving Disadvantaged Youth. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 8(2), 13-31. <https://doi.org/10.33043/JSACP.8.2.13-31>
- Bemak, F., Talleyrand, R. M., Jones, H., & Daquin, J. (2011). Implementing Multicultural Social Justice Strategies in Counselor Education Training Programs. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 3(1), 29-43. <https://doi.org/10.33043/JSACP.3.1.29-43>
- Black, L. R., & Stone, D. (2005). Expanding the definition of privilege: The concept of social privilege. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 33, 243-255.
- Brinkman, B. G., & Hirsch, K. (2019). From Proposal to Action: Supporting Student Advocacy during Graduate Counseling Training. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 11(1), 51-66. <https://doi.org/10.33043/JSACP.11.1.51-66>
- Branco, S.F., & Bayne, H.B. (2020). Carrying the burden: Counselors of Color's experiences of microaggressions in counseling. *Journal of Counseling and Development*, 98, 272-282. <https://doi.org/10.1002/jcad.12322>
- DiAngelo, R. J. (2018). *White fragility: Why it's so hard for White people to talk about racism*. Beacon Press.
- Dovidio J. F., Gaertner, S. L., & Pearson, A. R. (2017). Aversive racism and contemporary bias. In F. K. Barlow & C. G. Sibley (Eds.), *The Cambridge handbook of the psychology of prejudice*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ferber, A.L., Herrera, A.O., & Samuels, D. R. (2007). The matrix of oppression and privilege: Theory and practice for the new millennium. *American Behavioral Scientist*, 51(4), 516531. <https://doi.org/10.1177/0002764207307740>
- Goodman, D. J. (2015). Oppression and privilege: Two sides of the same coin. *Journal of Intercultural Communication*, 18, 1-14.
- Guiffrida, D., Tansey, M., & Miller, D. (2019). A constructive approach to help counselors work with clients who express discriminatory views. *Journal of Counseling and Development*, 97, 105-112. <https://doi.org/10.1002/jcad.12240>
- Hays, P. A. (2016). *Addressing cultural complexities in practice: Assessment, diagnosis, and therapy* (3rd ed.). American Psychological Association.
- Hearn, M. C. (2012). Positionality, intersectionality, and power: Socially locating the higher education teacher in multicultural education. *Multicultural Education Review*, 4(2), 38-59. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2011.11102893>
- Helms, J. E. (1990). *Black and White racial identity: Theory, research, and practice*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Helms, J. E. (2017). The challenge of making Whiteness visible: Reactions to four Whiteness articles. *The Counseling Psychologist*, 45(5), 717-726. <https://doi.org/10.1177/0011000017718943>
- Hof, D. D., Dinsmore, J. A., Barber, S., & Suhr, R. (2009). Advocacy: The T.R.A.I.N.E.R. Model. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 2(1), 15-28. <https://doi.org/10.33043/JSACP.2.1.15-28>
- Lewis, A. E. (2004). "What group?" studying whites and whiteness in the era of "color-blindness." *Sociological Theory*, 22(4), 623-646. <https://doi.org/10.1111/J.0735-2751.2004.00237.x>
- Malott, K. M., & Knoper, T. (2012). Social Justice in Application: Counselor Training in a Legal Context. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 4(2), 23-40. <https://doi.org/10.33043/JSACP.4.2.23-40>
- Neville, H. A., Awad, G. H., Brooks, J. E., Flores, M. P., & Bluemel, J. (2013). Color-blind racial ideology: Theory, training, and measurement implications in psychology. *American Psychologist*, 68(6), 455-66. <https://doi.org/10.1037/a0033282>
- Oishi, S., Koo, M., & Buttrick, N. R. (2018). The socioecological psychology of upward social mobility. *American Psychologist*. Publication anticipée en ligne. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000422>
- Otkin, R. (2001). Could you hold the door for me? Including disability in diversity. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 8(2), 130-137. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.8.2.130>
- Spanierman, L. B., Poteat, V. P., Beer, A. M., & Amrstrnog, P. I. (2006). Psychosocial costs of racism to Whites: Exploring patterns through cluster analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 249-262.
- Spanierman, L. B., & Smith, L. (2017). Roles and responsibilities of white allies: Implications for research, teaching, and practice. *The Counseling Psychologist*, 45(5), 606 617. <https://doi.org/10.1177/0011000017717712>
- Sue, D. W. (2017). The Challenges of becoming a White ally. *Counseling Psychologist*, 45(5), 706-716. <https://doi.org/10.1177/0011000017719323>
- Suzuki, L. A., O'Shaughnessy, T. A., Roysicar, G., Ponterotto, J. G., & Carter, R. T. (2019). Counseling psychology and the amelioration of oppression: translating our knowledge into action. *The Counseling Psychologist*, 47(6), 826-872.

Décolonisation

- Adams, G., Estrada-Villalta, S., & Gomez Ordoñez, L.H. (2017). The modernity/coloniality of being: Hegemonic psychology as intercultural relations. *International Journal of Intercultural Relations*, 62, 13-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.06.006>
- Adams, G., Estrada-Villalta, S., Sullivan, D., & Markus, H.R. (2019). The psychology of neoliberalism and the neoliberalism of psychology. *Journal of Social Issues*, 75(1), 189-216. <https://doi.org/10.1111/josi.12305>
- Arnett, J.J. (2008). The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American? *American Psychologist*, 63(7), 602-614. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.602>
- Bhatia, S. (2020). Decolonizing psychology: Power, citizenship and identity. *Psychoanalysis, Self and Context*, 15(3), 257-266. <https://doi.org/10.1080/24720038.2020.1772266>
- Boveda, Mr., & Bhattacharya, K. (2019). Love as de/colonial onto-epistemology: A post-oppositional approach to contextualized research ethics. *The Urban Review*, 51, 5-25. <https://doi.org/10.1007/s11256-018-00493-z>
- Comas-Diaz, L. (2017). Crossing borders: multicultural counseling with Puerto Rican migrant women. *Multicultural Counseling and Development*, 45, 95-110.
- Dirth, T.P., & Adams, G.A. (2019) Decolonial theory and disability studies: On the modernity/coloniality of ability. *Journal of Social and Political Psychology*, 7(1), 260-289. <https://doi.org/10.5964/jpspp.v7i1.762>
- Fanon, F. (1952) *Black skin, white masks*. Grove Press. Fanon, F. (1959) *A dying colonialism*. Grove Press.
- Fanon, F. (1961) *The wretched of the earth*. Grove Press.
- Keikelame, M. J., & Swartz, L. (2019). Decolonizing research methodologies: lessons from a qualitative research project, Cape Town, South Africa. *Global Health Action*, 12, 1-7.
- Kempf, A. (2009). Breaching the colonial contract: Anti-colonialism in the US and Canada. Springer.
- Lacerda, F. (2015). Insurgency, theoretical decolonization and social decolonization: Lessons from Cuban psychology. *Journal of Social and Political Psychology*, 3(1), 298-323.

- Lewis, M.E., Hartwell, E.E., & Myhra, L.L. (2018). Decolonizing mental health services for Indigenous clients: A training program for mental health professionals. *American Journal of Community Psychology*, 62, 330-339. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12288>
- Mignolo, W. D. (2011). Geopolitics of sensing and knowing on (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. *Postcolonial Studies*, 14(3), 273-283.
- Mbembe, A.J. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), 29-45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Pete, S. (2016). 100 ways: Indigenizing and decolonizing academic programs. *Aboriginal Policy Studies*, 6(1), 81-89. <https://doi.org/10.5663/aps.v6i1.27455>
- Pillay, S.R. (2017). Cracking the fortress: Can we really decolonize psychology?. *South African Journal of Psychology*, 47(2), 135-140. <https://doi.org/10.1177/0081246317698059>
- Stannard, D.E. (1992). *American holocaust: The conquest of the new world*. Oxford University Press.
- Suzuki, L. A., O'Shaughnessy, T. A., Roysicar, G., Ponterotto, J. G. & Carter, R. T. (2019). Counseling psychology and the amelioration of oppression: Translating our knowledge into action. *The Counseling Psychologist*, 47(6), 826-872.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1).
- ### Psychologie de la libération
- Abe, J. (2019). Beyond cultural competence, toward social transformation: Liberation psychologies and the practice of cultural humility. *Journal of Social Work Education*, <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661911>
- Burton, M. (2013). Liberation psychology: A constructive critical praxis. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30, 249-259. [10.1590/S0103-166X2013000200011](https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200011).
- Chavez, T. A., Torres Fernandez, I., Hipolito-Delgado, C. P., & Torres Rivera, E. (2016). Unifying liberation psychology and humanistic values to promote social justice in counseling. *Journal of Humanistic Counseling*, 55, 166-82.
- Comas-Diaz, L., & Torres Rivera, E. (2020). *Liberation psychology: Theory, method, practice, and social justice*. American Psychological Association.
- Duran, E., Firehammer, J., & Gonzalez, J. (2008). Liberation psychology as the path toward healing cultural soul wounds. *Journal of Counseling and Development*, 86, 288-295.
- French, B. H., Lewis, J. A., Mosley, D. V., Adames, H. Y., Chavez-Duenas, N. Y., Chen, G. A., & Neville, H. A. (2020). Toward a psychological framework of radical healing in communities of color. *The Counseling Psychologist*, 48, 1446. DOI: [10.1177/0011000019843506](https://doi.org/10.1177/0011000019843506)
- Hanna, F. J. (2011). Freedom: Toward an integration of the counseling profession. *Counselor Education and Supervision*, 50, 362-385.
- Hinojosa, Y., Cavazos Vela, J., Guerra, F., & Whittenberg, J. (2019). Using liberation psychology and dialectical humanism to understand Latinx adolescents' life satisfaction and depressive symptoms. *Multicultural Counseling and Development*, 47, 90-107.
- Mohr, S. H. (2019). Liberation psychology from an Islamic perspective: Some theoretical and practical implications of psychology with a telos of justice. *Journal of Religion and Society*, 21, 1-22.
- Steele, J. M. (2008). Preparing counselors to advocate for social justice: A liberation model. *Counselor Education and Supervision*, 48, 74-85.
- Tate, K. A., Rivera, E. T., Brown, E., & Skaistis, L. (2013). Foundations for liberation: social justice, liberation psychology, and counseling. *Interamerican Journal of Psychology*, 47, 373-382.
- Varas-Diaz, N., & Serrano-Garcia, I. (2003). The challenge of a positive selfimage in a colonial context: A psychology of Liberation for the Puerto Rican Experience. *American Journal of Community Psychology*, 31(1-2), 103-115.
- Anti-racisme et changement multiculturel
- Jackson, B. W. (2005). The theory and practice of multicultural organization development in education. In M. L. Ouellett (Ed.), *Teaching inclusively: Resources for course, department & institutional change in higher education* (pp. 3-20). Stillwater, OK: New Forums.
- Jackson, B.W. (2006). Theory and practice of multicultural organization development. In B.B. Jones & M. Brazzel (Eds.), *The NTL handbook of organization development and change: Principles, practices, and perspectives* (pp. 139-154). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Jackson, B. W., & Hardiman, R. (1994). Multicultural organizational development. In E. Y. Cross, J. H. Katz, F. A. Miller, & E. W. Seashore (Eds.), *The promise of diversity: Over 40 voices discuss strategies for eliminating discrimination in organizations* (pp. 231-239). Burr Ridge, IL: Irwin.
- Jackson, B. W., & Holvino, E. (1998). Developing multicultural organizations. *The Journal of Religion and Applied Behavioral Sciences*, 9, 14-19.
- Mosley, D. V., Hargons, C. N., Meiller, C., Angyal, B., Wheeler, P., Davis, C., & Stevens-Watkins, D. (26 mars 2020). Critical Consciousness of Anti-Black Racism: A Practical Model to Prevent and Resist Racial Trauma. *Journal of Counseling Psychology*. Publication anticipée en ligne. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000430>
- Olle, C. D. (2018). Breaking institutional habits: A critical paradigm for social change agents in psychology. *The Counseling Psychologist*, 46, 190-212.
- Prochaska, J. M., Prochaska, J. O., & Levesque, D. A. (2001). A transtheoretical approach to changing organizations. *Administration and Policy in Mental Health*, 28, 247-261.
- Sue, D. W. (1995). Multicultural organization development: Implications for the counseling profession. In J. Ponterotto, M. Casas, L. Suzuki, & C. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 474-492). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Readsliff Rebmann, K.M. Zartoshty, P. Green, K. Kelly-Weber, E. Raator V. (2020) Equity, Diversity, and Inclusion Climate Assessment Activities: Development and Strategic Use in Diversity Action Plans. *School of Information Student Research Journal*. 10 (2). Tiré de : <https://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1426&context=ischoolsrj>
- Regan, P. (2010). *Unsettling the Settler Within*. Vancouver, Canada: UBC Press.
- Ross, Rupert (2009). *Heartsong: Exploring Emotional Suppression and Disconnection in Aboriginal Canada*. Discussion Paper.
- Reynolds, A. L. (1997). Using the Multicultural Change Intervention Matrix (MCIM) as a counseling training model. In D. Pope-Davis, & H. L. K. Coleman (Eds.), *Multicultural counseling competence: Assessment, education, and training, and supervision* (pp. 209-226). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reynolds, A. L., & Pope, R. L. (2003). Multicultural competencies in counseling centers. In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu, & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (pp. 365-382). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ressources en ligne

- www.sanyas.ca
- www.sjncenter.org/resources-for-racial-equity-organizational-work
- www.socialgrantmakers.org/news/evaluating-your-internal-practices-become-anti-racist-organization
- ymcamidtn.org/sites/default/files/2020-07/misc-20-advancing-anti-racism-strategies-resource.pdf
- leagueofchicagotheatres.org/anti-racism-edi-resources
- www.edchange.org/multicultural/language/quotes_alpha.html#Aheterodoxacademy.org/blog/diversity-related-training-what-is-it-good-for
- www.dismantlingracism.org
- mlpp.org/21-day-racial-equity-challenge/#1563823093248-b9ca8739-38fb
- www.aecf.org/resources/race-equity-and-inclusion-action-guide

MODULE 4 :

Cap sur la responsabilité sociale dans la formation à la recherche en psychologie des services de santé

Cap sur la responsabilité sociale dans la formation à la recherche en psychologie des services de santé

APERÇU

Les programmes qui cherchent à fournir une formation à la recherche socialement responsable en psychologie des services de santé bénéficient d'un partage des responsabilités entre le corps enseignant et les stagiaires pour identifier les changements pertinents dans les expériences d'enseignement et de formation liées à la recherche. Une évolution vers une formation à la recherche socialement responsable nécessitera probablement de recalibrer ce que l'on entend par « bonne science » et d'aller au-delà des fondements philosophiques et théoriques de la science psychologique limités aux traditions positivistes occidentales ou d'une dépendance excessive à l'égard des échantillons dits WEIRD. Le corps enseignant et les étudiants devront aussi reconnaître le rôle du pouvoir d'interprétation dans leurs recherches. Enfin, la recherche socialement responsable en psychologie des services de santé suppose une coordination et une interdépendance entre ceux qui produisent, consomment et appuient la recherche et l'engagement partagé envers la santé et le bien-être de la société.

OBJECTIF

Étant donné que les inégalités en matière de santé compromettent la santé et le bien-être de tous les secteurs de la société, les psychologues des services de santé doivent être socialement responsables dans leur rôle de producteurs, de consommateurs ou de partisans de la recherche. Cette boîte à outils peut guider les programmes engagés dans la formation à la recherche socialement responsable. Il est recommandé que les programmes commencent par évaluer la capacité et la volonté de modifier les approches actuelles et d'envisager des moyens d'impliquer pleinement les stagiaires dans le processus de changement du programme.

RESSOURCE DE LA CCTC 2020 :

Recommandations/Ressources/Informations

1. **Aperçu infographique**
2. **Recommandations pour la production, la consommation et le soutien d'une formation en recherche socialement responsable**

Formation à la recherche socialement responsable

Les inégalités liées à la santé affectent le bien-être de tous les secteurs de la société. La Conférence conjointe 2020 du CCTC a réuni des conseils de formation pour élaborer conjointement des ressources afin de s'assurer que le corps professoral est en mesure de former la prochaine génération de *psychologues des services de santé socialement responsables*. Ces objectifs peuvent être poursuivis en prenant des décisions socialement responsables lors de la production, de la

Pour plus de ressources portant envers la promotion de la responsabilité sociale dans la psychologie des services de santé, consulter le site : www.cctcpsychology.org



Production

- Construction de votre équipe de recherche
- Élaboration de questions de recherche
- Conception de nouvelles collectes de données
- Analyse des données
- Interprétation et rédaction
- Diffusion



Consommation

- Situer les résultats dans leur contexte
- Évaluation de la recherche
- Application au travail clinique
- Application à l'enseignement
- Application à l'élaboration des politiques et à la défense des droits



Soutien

- Établissement du curriculum
- Mentorat des étudiants
- Évaluation des étudiants
- Inculcation et renforcement des pratiques et de la culture institutionnelles



La **responsabilité sociale** consiste à utiliser notre rôle professionnel pour 1) aborder activement les enjeux clés qui touchent le public, 2) solliciter les commentaires de toutes les parties prenantes et 3) reconnaître l'interaction entre nos valeurs professionnelles, les structures institutionnelles et les préjugés personnels. **Toute la science psychologique, quel que soit le domaine de recherche, bénéficiera d'un engagement à intégrer des aspects supplémentaires de la responsabilité sociale dans le processus de recherche. La détermination des principaux changements dans la formation à la recherche favorisera une science inclusive au service de tous.**

Production

Tenez compte de l'incidence de vos décisions de recherche sur la façon dont elles favorisent ou entravent la responsabilité sociale. Sans cette considération, les pratiques de recherche par défaut continueront de perpétuer la discrimination qui se fait involontairement passer pour de la science.

→ **Tableau 1**

Consommation

Notez les mérites de la recherche basée sur l'utilisation de pratiques de recherche socialement responsables. Notez les moments où une décision socialement insensible peut modifier l'interprétation, la généralisation ou l'application de la recherche. Reconnaissez que nous avons tous, dans notre propre travail, des domaines où il est possible d'améliorer la responsabilité sociale.

→ **Tableau 2**

Soutien

Recherchez des occasions de soutenir et de célébrer les pratiques de recherche socialement responsables. Repérez et luttez contre les structures d'incitation au sein des groupes de recherche individuels, des programmes globaux et des organisations nationales qui entravent les efforts durables visant à intégrer la responsabilité sociale dans la formation à la recherche.

→ **Tableau 3**

Utilisez les tableaux 1 à 3 pour déterminer les domaines dans lesquels vous prenez déjà des décisions socialement responsables en matière de production, de consommation et de soutien de la formation à la recherche, et les domaines dans lesquels vous aimeriez progresser. Il s'agit de documents évolutifs, modifiés à mesure que notre compréhension de la recherche socialement responsable s'améliore et change.

TABLEAU 1 : FORMATION SOCIALEMENT RESPONSABLE EN PSYCHOLOGIE DES SERVICES DE SANTÉ : PRODUCTION DE TRAVAUX DE RECHERCHE

NOTE : Voici un guide étape par étape à l'intention des enseignants et des étudiants qui produisent des travaux de recherche. Utilisez ce tableau pour identifier les domaines dans lesquels vous prenez déjà des décisions socialement responsables et les domaines dans lesquels vous souhaitez progresser. Il s'agit de documents évolutifs, modifiés à mesure que notre compréhension de la recherche socialement responsable s'améliore et change.

ÉTAPE	RECOMMANDATIONS
I. Construire une équipe de recherche	
Membres de l'équipe de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir à la manière dont votre équipe de recherche est constituée. Favoriser la participation d'étudiants de premier et deuxième cycles, de stagiaires postdoctoraux, de membres du personnel, d'enseignants et de partenaires communautaires issus de milieux et d'identités divers, en tenant compte de facteurs croisés tels que l'âge, la race, l'origine ethnique, le genre, l'orientation sexuelle, les aptitudes, le statut socio-économique, l'éducation, la structure familiale, les croyances, la situation géographique, la langue, le pays d'origine et d'autres expériences vécues. • Prévoir une compensation appropriée pour la participation des membres de l'équipe de recherche. Envisager des incitations financières, des incitations universitaires (par exemple, des crédits de cours, des programmes d'alternance), ainsi que des incitations au développement professionnel (par exemple, la mention en tant qu'auteur sur des articles, des rôles de co-chercheur). • Tenir compte du fait que certains étudiants issus de milieux sous-représentés peuvent ne pas être au courant des possibilités de recherche ou avoir des connaissances préalables très variables sur la manière de poser leur candidature à des postes de recherche. Être prêt à contacter des étudiants qualifiés issus de groupes sous-représentés et à envisager des façons d'éliminer les obstacles potentiels à la participation (par exemple, tenir compte de leurs moyens financiers d'accepter des postes de bénévole). • Établir des liens avec la communauté en impliquant les parties prenantes et les conseils consultatifs de la communauté à tous les stades du processus de recherche (décrits ci-dessous dans ce tableau). • Créer des opportunités pour que les parties prenantes aient un rôle décisionnel au sein de l'équipe lorsque cela est possible et approprié (par exemple, co-chercheurs, co-auteurs d'articles ou de présentations). • Faire appel à des consultants pour obtenir des perspectives sur l'engagement de l'équipe en matière de responsabilité sociale.
Valeurs de l'équipe de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Établir un énoncé de mission de l'équipe de recherche qui décrit les valeurs fondamentales et comprend un énoncé explicite sur la responsabilité sociale. • Veiller à ce que les nouveaux membres de l'équipe de recherche comprennent et s'engagent à respecter la mission de responsabilité sociale et la manière dont elle oriente le programme de recherche de l'équipe. • Pour chaque projet, expliquer comment il fera progresser la mission de l'équipe en matière de responsabilité sociale. • Participer régulièrement à des discussions d'équipe pour réfléchir à la façon dont la responsabilité sociale est mise en œuvre et abordée dans les projets de recherche.
2. Élaboration de questions de recherche	
Thèmes des questions	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les professeurs et les étudiants à diversifier leurs projets de recherche en termes d'objectifs, de populations et de méthodes. • Inclure des objectifs qui profitent aux populations marginalisées et sous-représentées. • Encourager les questions de recherche qui s'inscrivent dans une perspective fondée sur les points forts des groupes historiquement mal desservis et marginalisés ; éviter de mettre l'accent sur les déficits ou les cadres qui rendent les individus et les groupes opprimés responsables de l'impact de l'oppression. • Inclure des membres de la population échantillonnée/les parties prenantes dans l'élaboration des questions de recherche. Explorer diverses « façons de savoir » qui intègrent les perspectives communautaires tout en développant davantage les méthodes scientifiques traditionnelles occidentales (par exemple, Simonds et Christopher, 2013). • Veiller à ce que les questions de recherche et le champ d'enquête de l'équipe soient pertinents et conformes aux forces, aux besoins et aux intérêts des communautés locales.

Prise en compte de la culture et du contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir à la manière dont les questions et la conception de la recherche peuvent contribuer aux préjugés et aux inégalités existants ou les remettre en question. • Évaluer la littérature utilisée pour formuler la question de recherche afin de s'assurer que tout biais de perspective est intentionnellement reconnu et minimisé. Par exemple, se demander si la base de la littérature est suffisamment solide pour mener des recherches avec des groupes sous-représentés et marginalisés, et indiquer explicitement si ce n'est pas le cas. • Veiller à ce que les questions et la conception de la recherche tiennent compte des variations à l'intérieur du groupe. • Prendre des mesures pour minimiser le risque de renforcement involontaire des stéréotypes nuisibles. • Analyser dans quelle mesure des facteurs systémiques (par exemple, racisme institutionnalisé) et contextuels (par exemple, identité ethnique) pourraient influencer le sujet de l'étude. Utiliser un langage centré sur les systèmes pour décrire l'impact inévitable de l'oppression systémique sur les individus et les groupes.
Autoréflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Entreprendre une autoréflexion lors de la formulation de questions en se demandant : Comment mes identités, mes valeurs, mes expériences, mes préjugés et ma vision du monde orientent-ils la question que je pose ? • Réfléchir intentionnellement à la qualité subjective des questions de recherche et aux subjectivités de la recherche (par exemple, les préjugés), peu importe les méthodologies utilisées. • Faire preuve d'humilité culturelle en examinant systématiquement les perspectives des chercheurs, le contexte culturel, la situation sociale et la façon dont ces attributs influent sur la formulation de sujets de recherche et de questions de recherche.
3. Conception de la recherche	
Recrutement de participants	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir compte de la méfiance potentielle à l'égard des prestataires de soins médicaux et des chercheurs en fonction de l'héritage historique de mauvais traitements infligés à certains groupes par des professionnels de la santé ou des universitaires (par exemple, étude de Tuskegee sur la syphilis). Réfléchir à l'impact d'une éventuelle méfiance sur l'engagement des candidats dans la recherche. • Éviter d'utiliser ou de désigner des participants d'une identité majoritaire (par exemple, blancs, hommes ou hétérosexuels) comme groupe témoin « normatif ». • Déterminer si l'échantillon est un « échantillon de commodité » et comment l'utilisation d'un échantillon de commodité limite l'interprétation et la généralisation des constatations. Envisager un sur-échantillonnage pour assurer une représentation adéquate des personnes issues de groupes marginalisés. • Faire participer les membres de la communauté cible à la conception des plans de recrutement et de rétention.
Méthodes et mesures	<ul style="list-style-type: none"> • Envisager d'utiliser des méthodes quantitatives et qualitatives (c.-à-d. des méthodes mixtes). • Envisager de faire participer les parties prenantes aux efforts de recherche, par exemple en utilisant des méthodes de recherche participative communautaire ou de recherche-action participative. • Évaluer la fiabilité et la validité des mesures utilisées pour tirer des conclusions sur les groupes représentés par les participants à la recherche. • Tenir compte de l'équivalence culturelle des mesures utilisées (par exemple, problèmes de biais culturel et d'erreur de mesure dans l'élaboration et/ou l'adaptation des outils d'évaluation). • Mesurer les aspects de l'identité en utilisant le langage inclusif. • Tenir compte de la langue des outils utilisés par rapport aux langues des participants potentiels. • Chercher à harmoniser les questions de recherche, les tâches expérimentales et/ou les interventions à l'étude avec les expériences vécues par les participants. Plus précisément, concevoir des interventions qui tiennent soigneusement compte des facteurs contextuels et culturels afin de maximiser la validité écologique des tâches expérimentales et d'assurer l'acceptabilité et la pertinence des interventions.

Procédures	<ul style="list-style-type: none"> • Considérer le contexte interpersonnel de l'interaction chercheur-participant. En particulier, tenir compte de la façon dont la démographie des chercheurs (par exemple, race/ethnicité) pourrait influencer les expériences des participants pendant la collecte des données. • Évaluer et signaler systématiquement la race et l'ethnicité de tous les participants, y compris l'hétérogénéité en matière de race/d'ethnicité dans les échantillons de minorités (si cela ne compromet pas la confidentialité/l'anonymat des participants). Lorsque du signalement de la race ou de l'origine ethnique et d'autres facteurs d'identité, donner aux participants la possibilité de choisir des identités multiples afin de saisir les identités multiraciales ou bi-raciales et autres, plutôt que de se limiter à une seule catégorie. • Examiner les obstacles à la participation et élaborer des stratégies pour les réduire. • Envisager d'établir et d'utiliser un conseil consultatif communautaire pour répondre aux questions sur les préjugés ou les obstacles potentiels.
4. Analyse des données	
Analyse des données	<ul style="list-style-type: none"> • Éviter de traiter la race/l'origine ethnique et le statut socio-économique comme des variables « nuisibles ». Si la puissance est suffisante, envisager d'explorer les différences possibles entre les sous-groupes (par exemple, en testant la modération), y compris l'intersectionnalité des variables d'identité. • Au besoin, effectuer une analyse factorielle de confirmation ou d'autres types d'analyses de validité pour s'assurer que les mesures sont appropriées pour les populations examinées.
Interprétation des analyses	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque vous signalez des différences liées à la race ou à l'ethnicité, efforcez-vous de vérifier les facteurs explicatifs contextuels/sociaux potentiels (par exemple, les médiateurs) qui pourraient expliquer les différences entre les groupes et révéler les déterminants sociaux de la santé qui sont les causes profondes des disparités raciales. • Examinez comment les membres de la communauté et les principales parties prenantes interprètent ces résultats. Effectuez des contrôles de validité et réfléchissez aux autres facteurs qui n'ont pas été pleinement pris en compte.
5. Rédaction	
Concepts de l'étude	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte des perspectives multiples et des conceptualisations alternatives lors de la description des concepts étudiés. • Évaluer si les concepts étudiés sont spécifiques à un contexte culturel particulier, même s'ils sont généralement considérés comme des concepts « universels ».
Pertinence du problème de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Discutez de la pertinence du problème de recherche par rapport aux intérêts et aux besoins des participants et de la communauté locale.
Cadre théorique	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisez des cadres qui tiennent compte des contextes culturels et historiques de la vie des participants. • Reconnaissez les limites de la généralisation lors de la connexion à des cadres théoriques existants.
Caractéristiques des participants	<ul style="list-style-type: none"> • Décrivez systématiquement les multiples caractéristiques démographiques des participants ; donnez plus de détails pour les caractéristiques qui sont pertinentes pour les questions de recherche posées. • Décrivez les contextes institutionnels et autres caractéristiques structurelles qui sont pertinents pour les participants et la recherche en cours.
Caractéristiques et contexte du chercheur	<ul style="list-style-type: none"> • Identifiez les facteurs contextuels socioculturels et historiques potentiels dans le cadre de la recherche qui peuvent influencer le processus de recherche. • Décrivez les caractéristiques démographiques des chercheurs ainsi que leur pouvoir et leur position (par exemple, initié/extérieur) par rapport aux participants (par exemple, dans les notes de l'auteur, une déclaration au début du manuscrit ou dans la section Discussion).
Procédures d'échantillonnage	<ul style="list-style-type: none"> • Discutez des efforts déployés pour inclure diverses populations qui sont pertinentes pour les questions de recherche. • Déterminez si l'échantillon est un « échantillon de commodité » et comment l'utilisation d'un échantillon de commodité limite l'interprétation et la généralisation des constatations.

Stratégie de collecte de données et sélection des mesures	<ul style="list-style-type: none"> • Justifiez la stratégie de collecte des données, en tenant compte des préférences et des besoins culturels et linguistiques. • Décrivez les limites des outils d'évaluation utilisés en ce qui concerne la qualité psychométrique pour la population concernée par l'étude, ainsi que les mesures qui pourraient être prises pour recueillir des preuves de validité. • Décrivez la validité écologique des mesures sélectionnées, en indiquant notamment si les mesures ou les interventions testées correspondent aux expériences vécues des participants et, dans le cas contraire, pourquoi cela n'a pas été possible ou réalisable.
Analyse et interprétation des données	<ul style="list-style-type: none"> • Discutez des questions et des hypothèses de recherche et des interprétations des résultats avec des collègues qui connaissent bien la population étudiée. • Discutez des résultats avec des membres du groupe cible afin d'améliorer l'interprétation des données et d'identifier les facteurs supplémentaires à prendre en compte dans les études futures. • Tenez compte des facteurs culturels, contextuels et structurels qui peuvent influencer les résultats, ainsi que des obstacles structurels/contextuels susceptibles d'empêcher le suivi des recommandations formulées. • Reconnaissez que les antécédents culturels et contextuels des participants sont des facteurs complexes et dynamiques plutôt que des constructions statiques et immuables. • Tenez compte des médiateurs contextuels potentiels et des influences des inégalités institutionnalisées et structurelles lorsque vous interprétez les différences entre les sous-groupes démographiques. • Contextualisez les résultats en termes de robustesse (taille des effets), de types d'inférences pouvant être tirées (par exemple, corrélationnelles, causales), de nouveauté (par exemple, première étude ou 5e réplique) et de généralisation (par exemple, groupes applicables, régions du pays). • Sollicitez la contribution des parties prenantes de la communauté concernant les implications et les recommandations des résultats.
6. Diffusion de la recherche	
Diffusion	<ul style="list-style-type: none"> • Déployez des efforts significatifs pour diffuser les résultats de la recherche au-delà des cercles scientifiques habituels (c'est-à-dire les revues, les collègues), notamment par des moyens permettant un engagement plus large de la communauté et du public (par exemple, les médias sociaux, les blogs, les vlogs, les bulletins d'information, les forums communautaires). • Partagez les résultats de la recherche avec des membres des communautés représentées dans l'échantillon et utilisez les résultats de la recherche pour défendre les besoins de la communauté. • Discutez des façons dont les résultats de la recherche peuvent être utilisés pour bénéficier (ou éventuellement nuire) aux communautés d'intérêts à court et à long terme. • Intégrez les membres consultatifs et les partenaires de la communauté dans les efforts de diffusion et les présentations.

TABLEAU 2 : FORMATION SOCIALEMENT RESPONSABLE EN PSYCHOLOGIE DES SERVICES DE SANTÉ : RECHERCHE DE CONSOMMATION

Note : Voici un guide étape par étape pour la faculté et les étudiants qui consomment/produisent la recherche dans des contextes appliqués. Utilisez ce tableau pour identifier les domaines dans lesquels vous prenez déjà des décisions socialement responsables et les domaines dans lesquels vous souhaitez progresser. Il s'agit de documents évolutifs, modifiés à mesure que notre compréhension de la recherche socialement responsable change.

ÉTAPE	RECOMMANDATIONS
1. Lecture et interprétation des résultats de la recherche (indépendamment de l'application)	
Sensibilisation à la recherche psychologique en contexte	<ul style="list-style-type: none"> Assurez-vous que tous les membres de l'équipe de recherche comprennent et apprécient le rôle du pouvoir d'interprétation dans l'utilisation des résultats de la recherche. Augmentez la sensibilisation et les connaissances sur les façons dont la recherche en psychologie influence et est influencée par les structures de pouvoir et les facteurs systémiques (par exemple, le racisme). Augmentez la sensibilisation et les connaissances sur le contexte historique de la recherche psychologique et médicale, y compris l'héritage historique des mauvais traitements infligés par les professionnels médicaux/universitaires (par exemple, l'étude Tuskegee sur la syphilis). Augmentez la sensibilisation et les connaissances des caractéristiques démographiques des personnes impliquées dans la recherche en psychologie, y compris la longue histoire de sous-représentation des chercheurs issus de groupes marginalisés, qui influence les types de questions de recherche posées et l'interprétation des résultats. Sensibilisez et reconnaissez le processus décisionnel des institutions de financement et des rédacteurs/réviseurs de revues, qui influencent directement les types de résultats de recherche financés et publiés.
Évaluation de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> Considérez la mesure dans laquelle la recherche répond aux objectifs et aux recommandations décrits ci-dessus pour une production de la recherche socialement responsable (Tableau 1). Discutez des résultats de la recherche avec des collègues ayant des expériences différentes afin d'identifier les applications, les limites, les préjugés et les autres explications possibles.
2. Utilisation des résultats de la recherche dans des contextes pratiques	
Applications cliniques	<ul style="list-style-type: none"> Examinez dans quelle mesure les groupes sous-représentés et marginalisés ont été inclus dans la recherche, en particulier lors de la généralisation des résultats de la recherche à des patients/clients spécifiques dans leur milieu clinique. Si les résultats de la recherche n'ont pas été reproduits dans une identité ou un groupe social spécifique, tenez compte du risque de mauvaise application des résultats et de l'impact potentiel sur les résultats cliniques, en particulier pour les groupes historiquement sous-représentés, marginalisés ou opprimés. En l'absence de recherches bien étayées sur les différences entre les groupes quant aux effets des traitements, il convient de proposer les traitements les plus solides à ce jour sur le plan empirique. Des recherches rigoureuses et bien étayées sur des sous-populations devraient être menées afin d'étudier plus avant l'adéquation entre les groupes sous-représentés. Examinez les façons dont les facteurs au niveau individuel (par exemple, les préjugés des chercheurs) et les facteurs au niveau du système (par exemple, le racisme institutionnel) ont pu avoir une incidence sur les résultats de la recherche et leurs implications cliniques.
Encadrement de l'enseignement et de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> Veillez à inclure des recherches effectuées par des universitaires de divers horizons dans les documents de cours. Étudiez la mesure dans laquelle les lectures sélectionnées exploitent le pouvoir d'interprétation (c'est-à-dire la compréhension des expériences/comportements des individus par rapport à leurs contextes culturels). Examinez dans quelle mesure les lectures sélectionnées comprennent un éventail de méthodologies (par exemple, quantitatives, qualitatives, mixtes, participatives) qui permettent une compréhension plus complète des phénomènes dans les populations faisant l'objet de l'étude.
Politique et défense des droits	<ul style="list-style-type: none"> Préconisez l'inclusion d'énoncés de position sur la façon dont les valeurs culturelles, les expériences et les hypothèses des chercheurs façonnent leur approche empirique. Encouragez la recherche qui soutient les politiques au sein des programmes éducatifs, des hôpitaux, des cliniques et des communautés afin de démanteler les injustices systémiques.

TABLEAU 3 : FORMATION SOCIALEMENT RESPONSABLE EN PSYCHOLOGIE DES SERVICES DE SANTÉ : SOUTIEN À LA RECHERCHE

NOTE : Vous trouverez ci-dessous un guide détaillé à l'intention de la faculté pour soutenir la formation des étudiants à la recherche socialement responsable. Utilisez ce tableau pour identifier les domaines dans lesquels vous prenez déjà des décisions socialement responsables et les domaines dans lesquels vous souhaitez progresser. Il s'agit de documents évolutifs, modifiés à mesure que notre compréhension de la recherche socialement responsable change.

Entité / Niveau	Initiative / Besoin
Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> • Les cours/la formation devraient couvrir l'histoire du racisme systémique en psychologie et les façons dont la recherche en psychologie a été nuisible ou utilisée comme outil de racisme systémique et autres formes d'oppression dans l'éducation. • Les cours/la formation devraient aborder la façon dont son propre établissement universitaire a eu un impact sur les communautés locales et les implications pour faire de la recherche avec ces communautés. • Les cours/la formation (par exemple, un cours sur les méthodes de recherche) devraient être organisés et enseignés en accordant une attention particulière à la recherche socialement responsable, par exemple, en incluant des conférences et des lectures sur la façon dont la responsabilité sociale devrait être prise en compte ou incluse dans toutes les phases du processus de recherche. • Les cours/formations devraient inclure des approches méthodologiques qui saisissent l'expérience et les besoins des groupes marginalisés, y compris des approches qualitatives et mixtes et une recherche participative communautaire.
Mentorat en recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Les conseillers/mentors de recherche doivent évaluer les limites de toutes les approches, de tous les modèles et de toutes les hypothèses de recherche, y compris les approches traditionnelles et émergentes, et adopter une vision plus large des approches acceptables. • Les mentors devraient être en mesure de décrire et de démontrer clairement comment ils ont mis en œuvre les principes de la responsabilité sociale dans leurs propres recherches. • Les mentors devraient soutenir l'intérêt et la formation des étudiants pour des activités de recherche socialement responsables. • Les mentors devraient encourager tous les étudiants à tenir compte des implications de la responsabilité sociale, quel que soit le sujet de recherche.
Évaluation des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Les programmes/départements devraient élargir la gamme de méthodes de recherche qu'ils appuient pour les projets étudiants, y compris les approches à méthodes mixtes (c.-à-d. méthodes quantitatives et qualitatives) et d'autres approches susceptibles d'améliorer la responsabilité sociale (par exemple, recherche participative communautaire, méthodes de recherche-action participative). • La prise en compte des pratiques socialement responsables devrait être considérée comme la norme, au même titre que les considérations plus traditionnelles, quel que soit le sujet spécifique de la recherche. • Les programmes/départements devraient évaluer les recherches des stagiaires, en particulier, en fonction de la mesure dans laquelle la responsabilité sociale a été prise en compte et incluse à chaque étape de leur travail. L'utilisation d'une liste de vérification ou de critères d'évaluation est recommandée.
Pratiques et culture institutionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Les institutions doivent donner la priorité au recrutement, à l'embauche et à la rétention des membres de la faculté dont les travaux d'érudition traitent directement de sujets socialement responsables et/ou utilisent régulièrement des méthodes et des considérations socialement responsables dans le cadre de leur sujet d'étude. • Les institutions doivent s'efforcer de créer et de renforcer une culture de la recherche socialement responsable, y compris, par exemple, l'auto-évaluation des domaines de croissance et l'augmentation des attentes en matière de recherche socialement responsable dans tous les contextes (mentorat individuel, cours, réunions, présentations départementales). • Les institutions doivent intégrer et valoriser les travaux d'études socialement responsables dans les décisions relatives à la titularisation, à la promotion et à l'augmentation des membres de la faculté, tout en reconnaissant les difficultés actuelles de financement et de publication de ces recherches. • Les institutions doivent encourager la défense des droits, la recherche-action et la « recherche publique » diffusée par des moyens non traditionnels tels que les médias sociaux, les blogs, les entretiens, ainsi que les médias plus traditionnels.

EXEMPLES HYPOTHÉTIQUES DE MISE EN ŒUVRE DE PROGRAMMES

Il peut être difficile d'apporter des changements substantiels à la manière dont les programmes assurent la formation à la recherche en psychologie des services de santé. Selon Bridges et al. (2017), les programmes de formation devraient commencer par déterminer le niveau d'investissement ou d'engagement qu'ils peuvent consentir, lequel peut aller d'une simple « prise de température » à un « engagement définitif » (p. 169). Vous trouverez ci-dessous plusieurs exemples hypothétiques de la manière dont les programmes peuvent commencer à évoluer vers une formation de recherche en psychologie des services de santé socialement responsable. Ce type de changement est particulièrement bienvenu et productif lorsqu'il est réalisé dans un esprit de responsabilité partagée entre la faculté et les stagiaires participants. L'adoption d'un processus collaboratif de changement permet aux programmes de s'assurer que les transformations programmatiques sont éducatives en soi.

Investissement minimal. Les programmes qui préfèrent apporter des changements progressifs aux formations en recherche qu'ils proposent pourraient commencer par un seul aspect de la formation au lieu de procéder à des modifications radicales à l'échelle du curriculum. Comme point de départ, ils pourraient procéder à de petits changements qu'il serait possible de mettre en œuvre et d'évaluer périodiquement, de sorte à éclairer les décisions concernant les investissements futurs. Un investissement minimal pourrait être dirigé par un seul membre de la faculté, évitant ainsi une demande prématurée de soutien à l'échelle du programme. Par exemple, les programmes de formation doctorale pourraient se concentrer dans un premier temps sur la révision de leur cours d'introduction aux méthodes de recherche. Un autre exemple pourrait être l'examen de la manière dont les membres de la faculté de formation offrent un mentorat de recherche. Cette approche met d'abord l'accent sur la compétence des membres de la faculté à mener des recherches socialement responsables en psychologie des services de santé, ce qui devrait indirectement améliorer le mentorat en matière de recherche.

Investissement maximal. Les programmes désireux d'investir davantage dans une formation socialement responsable en psychologie des services de santé devraient d'abord évaluer l'état de préparation des membres de la faculté ainsi que la mesure dans laquelle les changements prévus font l'objet d'un consensus. L'élaboration d'un *énoncé de mission du programme* destiné à orienter les efforts futurs vers une formation socialement responsable dans le domaine de la recherche en psychologie des services de santé pourrait servir de point de départ. Une autre façon de promouvoir un éventail plus large de changements au sein de vos programmes pourrait consister à *établir des objectifs concrets et des compétences* en matière de formation socialement responsable en psychologie des services de santé (par exemple, Fassinger et Morrow, 2013 ; Fouad et al., 2009). ***Les recommandations proposées dans notre boîte à outils constituent un pas dans la bonne direction, mais les programmes de formation devraient à terme élaborer des attentes et des ancrages comportementaux clairs et concrets (c'est-à-dire des connaissances, des attitudes, des aptitudes) pour la compétence des stagiaires en matière de formation à la recherche en psychologie des services de santé socialement responsable.*** Si les programmes s'engagent réellement à proposer une formation en psychologie des services de santé socialement responsable, la faculté et les stagiaires devront travailler à partir d'un ensemble partagé d'attentes concrètes, de résultats d'apprentissage explicites et de repères de compétences. Les tableaux 1 à 3 de notre boîte à outils fournissent des recommandations pour la *formation de la faculté*, mais ces recommandations peuvent également être utilisées pour identifier les compétences clés *des stagiaires* dans le domaine de la formation à la recherche en psychologie des services de santé socialement responsable.

RÉFÉRENCES ET LECTURES COMPLÉMENTAIRES

- Aina, A. D., Asiodu, I. V., Castillo, P., Denson, J., Drayton, C., Aka-James, R., Mahdi, I. K., Mitchell, N., Morgan, I., Robinson, A., Scott, K., Williams, C. R., Aiyepola, A., Arega, H., Chambers, B. D., Crear-Perry, J., Delgado, A., Doll, K., Grayson, N., Jackson, A. V., Julian, Z., Marshall, C., McLemore, M. R., Mengesha, B., Peparah, S., Roach, J., Roberts, L., Saint Louis, H., Williams, S., & Wolfe, T. (2020). Black maternal health research reenvisioned: Best practices for the conduct of research with, for, and by black mamas. *Harvard Law & Policy Review*, 14(2), 393-416.
- Bal, A., & Trainor, A. A. (2016). Culturally responsive experimental intervention studies: The development of a rubric for paradigm expansion. *Review of Educational Research*, 86(2), 319-359
- Brady, L. M., Fryberg, S. A., & Shoda, Y. (2018). Expanding the interpretive power of psychological science by attending to culture. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(45), 11406-11413.
- Bridges, A. J., Cavell, T. A., Ojeda, C. A., Gregus, S. J., & Gomez, D. (2017). Training in integrated behavioral health care: Dipping a toe or diving in. *The Behavior Therapist*.
- Buchanan, Perez, Prinstein, & Thurston (under review). Upending racism in psychological science: Strategies to change how our science is conducted, reported, reviewed, and disseminated.
- Case, A. D., Todd, N. R., & Kral, M. J. (2014). Ethnography in community psychology: Promises and tensions. *American Journal of Community Psychology*, 54, 60-71.
- Chaudhary, V. B. & Berhe, A. A. (2020). Ten simple rules for building an antiracist lab. *PLoS Comput Biol* 16(10): e1008210. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1008210>
- Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, 287(2), 226-235. doi.org/10.1001/jama.287.2.226
- Fassinger, R., & Morrow, S. L. (2013). Toward best practices in quantitative, qualitative, and mixed-method research: A social justice perspective. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 5(2), 69-83. doi.org/10.33043/jsacp.5.2.69-83
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Collins, F. L., Jr., & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4, Suppl), S5-S26. doi.org/10.1037/a0015832
- Galán, C. A., Bekele, B. M., Boness, C. L., Bowdring, M. A., Call, C. C., Hails, K., McPhee, J., Mendes, S. H., Moses, J., Northrup, J. B., Rupert, P., Savell, S., Sequeira, S., Tervo-Clemmens, B., Tung, I., Vanwoerden, S., Womack, S. R., Yilmaz, B. (in press). A call to action for an antiracist clinical science. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. [doi:10.31234/osf.io/xqwr4](https://doi.org/10.31234/osf.io/xqwr4)
- Haden, C. A., & Hoffman, P. C. (2013). Cracking the code: Using personal narratives in research. *Journal of Cognition and Development*, 14(3), 361-375.
- Hall, G. C. N., Yip, T., & Zárate, M. A. (2016). On becoming multicultural in a monocultural research world: A conceptual approach to studying ethnocultural diversity. *American Psychologist*, 71, 40-51. [doi:10.1037/a0039734](https://doi.org/10.1037/a0039734)
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world?. *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83.
- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Jr., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D., Rallo, J. S., Vasquez, M. J. T., & Willmuth, M. E. (2004). Competencies conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 699-712. doi.org/10.1002/jclp.20016
- Lau, A. S., Chang, D. F., & Okazaki, S. (2010). Methodological challenges in treatment outcome research with ethnic minorities. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16, 573-580. doi.org/10.1037/a0021371
- Lewis-Fernández, R., Raggio, G. A., Gorritz, M., Duan, N., Marcus, S., Cabassa, L. J., ... & Hansen, H. (2013). GAP-REACH: A checklist to assess comprehensive reporting of race, ethnicity, and culture in psychiatric publications. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 201(10), 860.
- Miller, A. L., Stern, C., & Neville, H. (2019). Forging diversity-scienceinformed guidelines for research on race and racism in psychological science. *Journal of Social Issues*, 75, 1240-1261.
- Neblett Jr, E. W. (2019). Diversity (psychological) science training: Challenges, tensions, and a call to action. *Journal of Social Issues*, 75(4), 1216-1239.
- O'Reilly, M. (5 juin 2020). Systems Centered Language: Speaking truth to power during COVID-19 while confronting racism. *Medium*. <https://medium.com/@meagoreillyphd/systems-centered-language-a3dc7951570e>
- Ponterotto, J. G. (2010). Qualitative research in multicultural psychology: Philosophical underpinnings, popular approaches, and ethical considerations. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(4), 581-589. doi.org/10.1037/a0012051
- Rad, M. S., Martingano, A. J., & Ginges, J. (2018). Toward a psychology of Homo sapiens: Making psychological science more representative of the human population. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(45), 11401-11405. doi.org/10.1073/pnas.1721165115
- Roberts, S. O., Bareket-Shavit, C., Dollins, F. A., Goldie, P. D., & Mortenson, E. (2020). Racial inequality in psychological research: Trends of the past and recommendations for the future. *Perspectives on Psychological Science*, 15(6), 1295-1309.
- Simonds, V.W., & Christopher, S. (2013). Adapting western research methods to Indigenous ways of knowing. *American Journal of Public Health*, 103(12), 2185-2192.
- Trainor, A. A., & Bal, A. (2014). Development and preliminary analysis of a rubric for culturally responsive research. *The Journal of Special Education*, 47(4), 203-216.
- VanderWeele, T. J., & Robinson, W. R. (2014). On causal interpretation of race in regressions adjusting for confounding and mediating variables. *Epidemiology (Cambridge, Mass.)*, 25(4), 473.
- Yancey, A. K., Ortega, A. N., & Kumanyika, S. K. (2006). Effective recruitment and retention of minority research participants. *Annual Review of Public Health*, 27, 1-28.
- Yeager, K. A., & Bauer-Wu, S. (2013). Cultural humility: Essential foundation for clinical researchers. *Applied Nursing Research*, 26(4), 251-256.

***RÉFÉRENTIEL DE PLAN DE COURS :** Un référentiel partagé de plans de cours relatifs aux méthodes de recherche qui mettent l'accent sur la formation en recherche en psychologie des services de santé socialement responsable a été créé sur Google Drive. Si vous avez un plan de cours que vous êtes prêt(e) à partager avec d'autres facultés, nous vous encourageons à le partager dans ce dossier : <https://drive.google.com/drive/folders/1AWdk6toBZT01MGzYcLB2lky5vFroFdyG?usp=sharing>

MODULE 5 :

Éthique et professionnalisme en matière de responsabilité sociale

Éthique et professionnalisme en matière de responsabilité sociale

APERÇU

Les codes et les normes d'éthique ont été élaborés d'un point de vue colonisé et, par conséquent, ne reflètent pas l'ensemble de la population. Il faut tenir compte de la prise de décision inclusive fondée sur l'éthique. De plus, il faut prendre en compte la conscience et la responsabilité sociales en tant qu'attributs clés du professionnalisme au cours de la carrière du psychologue (apprentissage tout au long de la vie).

OBJECTIF

Améliorer la connaissance et l'accès ultérieur, dans notre domaine, à un cadre et à une perspective socialement responsables lorsque nous sommes engagés dans les actions de notre profession, en particulier lorsque nous sommes confrontés à des dilemmes éthiques ou simplement lorsque nous réfléchissons à la manière dont nous nous présentons à nous-mêmes, à nos clients, à nos stagiaires et à nos collègues (professionnalisme). Nous espérons que cela permettra d'accroître l'autoréflexion et la recherche de connaissances tout au long de la vie.

RESSOURCE DE LA CCTC 2020 :

Recommandations/Ressources/Informations

1. **Recommandations en faveur de l'équité, de la diversité et de l'inclusion dans une prise de décision fondée sur l'éthique**
2. **Liste de vérification du professionnalisme en matière de responsabilité sociale**
 - a) Outil de responsabilité sociale à utiliser avec la liste de vérification du professionnalisme

Recommandations en faveur de l'équité, de la diversité et de l'inclusion dans une prise de décision fondée sur l'éthique

SECTION 1

LES ÉLÉMENTS PRINCIPAUX DE LA PRISE DE DÉCISION FONDÉE SUR L'ÉTHIQUE

En psychologie des services de santé, il existe plusieurs modèles de prise de décision fondée sur l'éthique, dont beaucoup sont ancrés dans les théories de l'éthique du principe (Kitchener, 1984) ou de la vertu (Meara et al, 1996). Nous nous sommes concentrés sur trois modèles couramment utilisés : Knapp et collègues (2015), Vasquez et Pope (2016) et Welfel (2016). Ces méthodes ont plusieurs éléments en commun, notamment : a) l'identification du ou des problème(s) éthique(s) en jeu, b) la consultation des codes d'éthique et des lois, c) la consultation des pairs, d) la prise en compte des/de toutes les options possibles, e) l'élaboration d'un plan d'action et f) l'évaluation/la réflexion du plan d'action et de son résultat.

Identification du problème éthique

Une des premières étapes de tout dilemme éthique consiste à définir et identifier précisément le problème. Dans tous les modèles, l'accent est mis sur l'identification des nombreux facteurs qui contribuent à la création d'un dilemme. Il est également nécessaire d'identifier les principales parties prenantes impliquées dans ce dilemme en déterminant qui est, ou sera, affecté par votre prise de décision. Il peut notamment s'agir de clients, de stagiaires, d'étudiants, de participants à la recherche, d'enquêteurs et du public.

Consultation des codes d'éthique et des lois

Un autre élément commun à ces directives est la consultation des codes éthiques de l'APA et de la CPA, ainsi que des lois applicables à la juridiction dans laquelle le problème est apparu. Étroitement liée à l'identification du problème, une lecture attentive des codes éthiques permettra probablement de définir le problème et de présenter les mesures possibles. Les principes et lignes directrices professionnelles sont, tout comme les codes et normes d'éthiques, des outils essentiels à consulter. Il faut aussi noter que l'on attend des psychologues qu'ils aspirent à ces principes et qu'ils se comportent conformément à ces directives. Enfin, chaque juridiction dispose de lois qui réglementent la pratique de la psychologie, et elles doivent également être consultées lorsque des dilemmes éthiques se présentent. Cette étape reconnaît le fait que les psychologues sont obligés de suivre les codes et les normes professionnels, ainsi que les lois des juridictions, et qu'ils doivent respecter les principes et les directives.

Consultation des pairs et des collègues

Il faut reconnaître que la consultation des pairs peut aider les psychologues à clarifier leur réflexion et à ne pas trop se fier à un jugement fait de manière isolée. Même si cette étape est jugée comme importante, les directives actuelles ne fournissent pas de conseils substantiels sur ce qui constitue des manières efficaces de collaborer avec ses pairs.

Prise en compte des/de toutes les options possibles

Les modèles de prise de décision reconnaissent que de multiples options peuvent émerger en tant que résolutions éthiques appropriées. Or, elles n'ont pas la même efficacité pour tout le monde. Certaines de ces options devront clairement être éliminées parce qu'elles sont problématiques ou même nuisibles pour une ou plusieurs des parties concernées. Cependant, la nature même des dilemmes éthiques suggère qu'une réponse unique n'est pas toujours évidente.

Élaboration d'un plan d'action

Un plan d'action réfléchi se dessine à partir des étapes minutieuses décrites dans chaque modèle de prise de décision. Il faut aussi noter qu'un plan d'action peut aussi signifier ne rien faire.

Évaluation/réflexion sur le plan d'action

Enfin, tous les auteurs recommandent aux psychologues de consacrer du temps à la réflexion sur les mesures prises et les résultats obtenus pour chaque dilemme éthique, afin d'approfondir l'apprentissage futur. L'évaluation des répercussions que les mesures prises ont sur les parties prenantes concernées est essentielle.

Chacun de ces composants est un élément important de la mise en œuvre des normes déontologiques et de la gestion efficace des dilemmes éthiques. Cependant, lorsqu'ils sont examinés sous l'angle de la responsabilité sociale, il apparaît également que certains aspects de la prise de décision fondée sur l'éthique pourraient être améliorés par l'intégration intentionnelle de pratiques et de considérations fondées sur la culture. Une telle intégration aidera les psychologues et les stagiaires à développer une approche de la prise de décision fondée sur l'éthique plus en phase avec la justice sociale.

SECTION 2

LES POSSIBILITÉS D'ÉLARGIR LES MODÈLES DE PRISE DE DÉCISION FONDÉE SUR L'ÉTHIQUE

Il existe plusieurs perspectives sur l'éthique et la prise de décisions fondée sur celle-ci, toutes enrichissantes et informées par la culture. Elles ont été développées par la Society of Indian Psychologists (SIP ; Garcia & SIP, 2014), la National Latinx Psychological Association (NLPA ; Domenech Rodríguez & Gallardo, 2018) et l'Association of Black Psychologists (ABPsi ; Whitten et al, 2019). Chacun de ces commentaires met les valeurs culturelles au centre de la pratique déontologique. De ces perspectives émergent une grande variété de voies alternatives pour une prise de décision fondée sur l'éthique saine. Nous avons extrapolé certaines des idées clés qui peuvent rendre la prise de décision fondée sur l'éthique plus socialement responsable et mieux informée sur le plan culturel : développer la conscience de soi, aller au-delà de la conscience de soi et de l'autoréflexion, intégrer explicitement les perspectives de diversité et d'équité, et prendre en compte les rapports de forces.

Développer la conscience de soi

Comme première étape, le modèle de Welfel (2016) aborde le besoin de rester sensible et attentif aux problèmes déontologiques qui émergent, en mettant l'accent sur la conscience de soi. Nous recommandons d'élargir cette approche en reconnaissant que la conscience de soi, non seulement en ce qui concerne l'éthique mais aussi le contexte social et culturel de l'éthique, est un point de départ essentiel pour une prise de décision fondée sur l'éthique efficace. Même les psychologues les mieux intentionnés peuvent améliorer leur sensibilité à l'éthique et à la culture, ce qui constitue un premier pas vers la responsabilité sociale. Comme suggéré par Garcia et ses collègues (Garcia et al., 2003), le point de vue d'une personne sur le dilemme et la mesure dans laquelle une situation est perçue comme un dilemme peuvent être influencés par la conscience qu'a une personne de sa propre identité culturelle, de son acculturation et de la socialisation de son rôle. Les directives éthiques de la National Latinx Psychological Association (NLPA) fournissent également des conseils concernant les activités professionnelles des psychologues. Ces directives sont ambitieuses, mais indiquent que « les climats sociopolitiques et culturels [qui] sont difficiles, voire impossibles à démêler » (Domenech Rodríguez & Gallardo, 2018, p. 1).

Aller au-delà de la conscience de soi et de l'autoréflexion

De par sa nature même, l'autoréflexion peut ne pas révéler les préjugés implicites. Il faut trouver des moyens d'identifier nos propres préjugés, que ce soit en nous appuyant sur nos pairs ou nos mentors, ou en recherchant des personnes ayant des perspectives nouvelles et différentes pour nous donner retour d'information franc. Pour les psychologues, une considération importante est de trouver un espace d'encouragement (ou un espace sécurisé) dans lequel ils peuvent faire ce travail et aussi fournir un endroit dans lequel les autres peuvent effectuer cette exploration afin d'améliorer leur propre capacité à

prendre des décisions socialement responsables.

Il est également important de suivre notre prise de conscience des préjugés et du racisme intériorisés en nous efforçant d'entreprendre des actions qui non seulement nous permettront, mais nous obligeront à faire des changements après l'exploration. Nous devons comprendre comment les préjugés peuvent interférer avec notre prise de décision dans une situation spécifique, que ce soit dans le milieu clinique, de l'enseignement ou de la recherche, et prendre des mesures actives pour nous en prémunir.

Enfin, nous affirmons que les psychologues ont l'obligation éthique de prendre des mesures pour mettre fin à leur propre racisme intériorisé, à leurs préjugés implicites et explicites et à d'autres sources de complicité avec des pratiques et des politiques discriminatoires.

Intégrer explicitement la diversité et l'équité dans le processus de prise de décision fondée sur l'éthique.

Malheureusement, la complexité d'une communauté sociale diversifiée n'a pas été reconnue dans les codes éthiques formels ou dans les approches de prise de décision fondée sur l'éthique. Ce problème est d'autant plus important qu'il existe d'autres exemples d'évolution historiques et de changements culturels qui ont eu un impact sur les codes éthiques et la prise de décision. Par exemple, la sensibilisation croissante aux abus et à l'exploitation des enfants a entraîné plusieurs changements importants dans la pratique déontologique, ce qui a influencé la prise de décision en matière de sécurité et les limites de la confidentialité. Le rapport Belmont a eu un impact direct sur la conduite éthique de la recherche et s'est rapidement reflété dans les obligations éthiques ainsi que dans la situation contemporaine et la nécessité de procéder à des changements supplémentaires. Étant donné que de tels changements sont possibles, qu'est-ce qui a fait que notre compréhension accrue du racisme, de l'iniquité et de l'injustice n'a pas influencé plus directement la prise de décision fondée sur l'éthique ?

Dans les approches actuelles de la prise de décision fondée sur l'éthique, les considérations culturelles sont souvent incluses dans une étape ultérieure. Nous pensons que les considérations relatives à la culture et à la diversité doivent être présentes dès la première étape de cette identification, afin de comprendre réellement la portée de l'impact dans des circonstances éthiques pour les individus et les communautés. La SIP et la NLPA fournissent des exemples clairs de cette centralité de la culture dans l'éthique. Dans leur commentaire sur les normes déontologiques de l'APA, la SIP et la NLPA ont toutes deux placé la nécessité de s'occuper de la communauté et de la connexion avec les autres au premier niveau des considérations éthiques. Cette organisation indique une orientation vers l'éthique qui est considérablement différente des approches actuelles des normes et des modèles de prise de décision.

Tenir compte des dynamiques et différences de pouvoir

Nous devons porter une attention particulière à la nature de la différence de pouvoir et reconnaître les innombrables façons dont elle peut exister dans nos relations. Même si la différence de pouvoir est souvent associée aux fonctions que les gens occupent, comme celle entre les stagiaires et leurs superviseurs, il est essentiel de comprendre qu'elle peut être aussi issue de situations sociales et de facteurs individuels, notamment la race et l'ethnicité.

Le manque d'attention envers les différences de

pouvoir peut mener à une mauvaise prise de décision fondée sur l'éthique parce que nous ne parvenons pas à savoir quand nos actions peuvent causer du tort aux autres. La perception des différences de pouvoir, et des risques possibles, risque aussi d'entraver la communication et d'autres aspects de la relation d'une manière qui peut être préjudiciable, ou au moins peu optimale.

Nous devons prendre conscience des conséquences que la différence de pouvoir a sur les relations professionnelles. « Les psychologues qui sont conscients de la façon dont leur situation sociale a influencé leurs valeurs et leurs expériences sont moins susceptibles de faire des hypothèses erronées sur les collaborateurs ou de renforcer involontairement des dynamiques de pouvoir nuisibles » (Hailes et al, 2020, p. 3). Dans la prise de décision fondée sur l'éthique, la réduction des dommages est une préoccupation centrale, et la dynamique du pouvoir doit par conséquent être également intégrée.

Qu'ils fournissent des services psychologiques, qu'ils enseignent, qu'ils supervisent, ou qu'ils mènent des recherches, il est probable que les psychologues agissent souvent à partir d'une situation où ils ont plus de pouvoir que les autres personnes avec lesquels ils s'engagent. Par conséquent, reconnaître ce pouvoir puis prendre des mesures pour le partager devient un geste éthiquement pertinent.

Que faut-il faire pour partager le pouvoir ? Comme stratégie de partage de pouvoir, Hailes et ses collègues (2020) proposent aux psychologues de s'engager activement dans la collaboration. La collaboration avec les clients

peut comprendre le fait d'amener les clients à décider de leurs objectifs de traitement et à participer aux stratégies ou aux interventions choisies pour atteindre ces objectifs. La collaboration avec les participants aux recherches peut inclure l'utilisation de méthodologies qualitatives ou de principes de recherche-action participative. Enfin, les psychologues peuvent collaborer avec les communautés en prêtant attention à ce qui est important non seulement pour les individus, mais aussi pour les groupes plus larges, et en répondant à leurs idées ou à leurs programmes, plutôt qu'en développant les nôtres.

Il est aussi important de reconnaître que le pouvoir du rôle et celui de l'identité peuvent se croiser de manière complémentaire mais aussi contradictoire, ce qui complexifie davantage les relations et les prises de décision (par exemple, une jeune thérapeute qui travaille avec un client plus âgé). Le pouvoir de l'identité peut également nous être imposé par les autres, par exemple, sur la base de repères visuels, qui peuvent refléter notre propre identité ou non.

SECTION 3

UN MODÈLE DE PRISE DE DÉCISION QUI MET L'ACCENT SUR LA JUSTICE SOCIALE ET LA DIVERSITÉ (AU NIVEAU INDIVIDUEL ET CULTUREL) ET INTÈGRE CES ÉLÉMENTS À TOUS LES POINTS DE VUE (LE PATIENT/CLIENT, LE PUBLIC, LE STAGIAIRE, LE SUPERVISEUR)

Les psychologues ont besoin d'un modèle de prise de décision qui les aidera à faire des choix qui intègrent et favorisent les perspectives de ceux qui n'ont pas toujours été représentés dans les modèles précédents de prise de décision fondée sur l'éthique.

Étape 1. Identifier le problème sous un angle général. Être attentif aux individus, aux familles, aux groupes, aux systèmes et aux communautés qui seront touchés par le dilemme éthique présent ou à venir. Dès le premier instant, tenir compte des facteurs culturels et sociopolitiques qui peuvent avoir conduit au dilemme, qui peuvent façonner les comportements des personnes impliquées dans le dilemme et qui peuvent continuer à résonner dans la vie des parties prenantes après la prise de décision.

Étape 2. Mener une autoréflexion qui comprend une auto-évaluation de vos propres préjugés, de vos jugements, ainsi que de vos croyances et pratiques potentiellement racistes. La sensibilité déontologique et la sensibilité culturelle sont des atouts dans cette auto-exploration. La capacité du psychologue à prendre conscience de ses propres attitudes et réactions émotionnelles envers les groupes culturels, ainsi que de sa propre identité culturelle, de son acculturation et de la socialisation de son rôle est une étape essentielle de la sensibilité déontologique et de l'autoréflexion.

Étape 3. Consulter les normes d'éthique et les lois. Lire et étudier attentivement les commentaires relatifs à la culture sur les normes d'éthique, et réfléchir à la mesure dans laquelle les lois reflètent les principes d'équité et de justice sociale.

Étape 4. Consulter les pairs et les superviseurs. Identifier les

collègues qui ont des perspectives et identités personnelles différentes des vôtres. Rechercher une diversité d'expériences et d'opinions, afin d'éclairer vos propres domaines de connaissances plus limités et vos préjugés potentiels. Consulter vos superviseurs et les professionnels qui ont une expertise multiculturelle pertinente (Garcia et al., 2003).

Étape 5. Développer plusieurs options ou voies. En se basant sur les valeurs culturelles du client, déterminer les parties concernées. Veiller à ce que les plans d'action envisagés reflètent la vision culturelle du monde des parties prenantes concernées. (Garcia et al., 2003).

Étape 6. Développer et mettre en œuvre un plan d'action. Examiner le plan avec un groupe diversifié et bien informé, et rester attentif aux commentaires et à la possibilité d'adapter les plans si des oublis sont constatés. Rester aussi transparent que possible avec les parties concernées et affectées par vos actions, et essayer d'agir en tant que collaborateur plutôt qu'en tant que décideur. Cependant, il faut reconnaître que le pouvoir et la responsabilité d'une telle action vous reviennent en dernier ressort, et il est nécessaire de gérer ce pouvoir de manière appropriée.

Étape 7. Réfléchir à la fois à votre décision et au processus dans lequel vous vous êtes engagé(e). Examiner la mesure dans laquelle toutes les parties prenantes, y compris vous-même, ont été prises en compte au fur et à mesure des étapes du processus. La réflexion et l'évaluation du plan et des résultats doivent également inclure l'implication de pairs qui ont des perspectives différentes du monde. Ce travail peut faciliter l'identification des mesures et des sources de données qui incluent des variables universelles et spécifiques à la culture dans l'évaluation (Garcia et al., 2003)

RÉFÉRENCES

- Domenech Rodríguez, M. M. & Gallardo, M. E. (2018). Ethical Guidelines: National Latina/o Psychological Associations.
- Garcia, J. G., Cartwright, B., Winston, S. M., & Borzuchowska, B. (2003). A transcultural integrative model for ethical decision making in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 81(3), 268-277. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00253.x>
- Knapp, Samuel J.; Gottlieb, Michael C. & Handelsman, Mitchell M. (2015). Ethical dilemmas in psychotherapy: Positive approaches to decision making , (pp. 2545). Washington, DC, US: American Psychological Association, x, 202 pp.
- Meara, N. M., Schmidt, L. D., & Day, J. D. (1996). Principles and virtues: A foundation for ethical decisions, policies, and character. *The Counseling Psychologist*, 24(1), 4-77. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0011000096241002>
- Pope, K.S., & Vasquez, M.J.T. (2016). *Ethics in Psychotherapy and Counseling: A Practical Guide, 5th Edition*. New York: John Wiley
- Welfel E.R. (2016). *Ethics in counselling and psychotherapy: Standard, research and emerging issues (6th ed.)*. Boston, MA. Cengage Learning.

Liste de vérification du professionnalisme en matière de responsabilité sociale

L'objectif de cette liste de vérification est d'améliorer les connaissances et de fournir un cadre de travail socialement responsable dans notre domaine, à utiliser lorsque nous sommes impliqués dans les actions de notre profession, en particulier lorsque nous sommes confrontés à des dilemmes éthiques, ainsi que lorsque nous réfléchissons à la manière dont nous nous présentons à nous-mêmes, à nos clients, à nos stagiaires, aux participants à la recherche et à nos collègues. Le défi consiste à y parvenir de manière naturelle et sans transitions abruptes qui semblent forcées ou peu authentiques. Cette liste de vérification devrait faciliter les transitions et permettre au psychologue des services de santé de développer sa réflexion et sa recherche de connaissances tout au long de sa vie.

La pratique de la responsabilité sociale est la preuve du professionnalisme, et elle commence par l'autoréflexion, la curiosité respectueuse et l'humilité culturelle. **En tant que psychologue des services de santé, on s'attend à que je m'engage dans un processus d'autoréflexion.** Je valorise et j'agis en fonction d'une autoréflexion tout au long de ma vie sur l'impact que je peux avoir sur les personnes avec lesquelles j'interagis.

INDIVIDU

- A. Est-ce que j'adhère à l'éthique de la profession de psychologue pour réfléchir à sa responsabilité sociale (par exemple, connaissance des critères d'évaluation de la prise de décision fondée sur l'éthique socialement responsable ?
- B. Est-ce que je consacre régulièrement du temps pour entamer ce processus d'autoréflexion dans mon emploi du temps ?
- C. Est-ce que je consacre du temps pour réfléchir à tout ce que j'ai appris de cette autoréflexion socialement responsable ?
- D. Est-ce que je recherche la consultation et le retour d'information d'autres personnes dans ce processus et est-ce que je m'associe à des collègues pour explorer le travail socialement responsable ?
- E. Est-ce que je veille à ce que mes actions et mes activités ne contribuent pas à nuire aux populations marginalisées, et est-ce que je tiens toujours compte du potentiel que le pouvoir et le privilège ont dans le travail que je fais ?

MILIEU PROFESSIONNEL/COMMUNAUTÉ

- A. Est-ce que je prête attention aux questions de justice sociale dans mon milieu professionnel, et est-ce que j'ai conscience de la façon dont je pourrais réagir maintenant ou à l'avenir à ces questions ? ([Consulter l'outil ci-joint](#)).
- B. Est-ce que je réfléchis aux politiques et aux pratiques de mon milieu professionnel pour aider à garantir la responsabilité sociale et éviter de perpétuer la marginalisation ?
- C. Est-ce que j'encourage d'autres personnes dans leur environnement professionnel à s'engager également dans le processus de réflexion en tant que professionnels autonomes ?
- D. Est-ce que je m'engage auprès des membres et des représentants de la communauté afin de comprendre leurs expériences liées à la justice sociale et à la marginalisation ?
- E. Est-ce que je possède les outils et les connaissances nécessaires pour m'engager dans la défense des droits à l'intérieur et à l'extérieur de ma profession (ce qui pourrait inclure des connaissances sur le processus législatif au niveau local, au niveau des états, des territoires ou des provinces, au niveau fédéral ou national, ainsi qu'au niveau international) ?
- F. Est-ce que je prends acte et réagis aux politiques et procédures qui ne sont pas socialement responsables ?

LA RESPONSABILITÉ SOCIALE ENVERS LES COLLÈGUES, LES ÉTUDIANTS, LES STAGIAIRES ET LES PERSONNES TOUCHÉES PAR LES PRATIQUES DE RECHERCHE

- A. Dans quelle mesure est-ce que je reconnais ouvertement ma conscience des problèmes liés à la justice sociale, à l'iniquité, à l'inclusion et à l'exclusion avec mes étudiants, mes stagiaires, mes collègues et les personnes touchées par les pratiques de recherche ?
- B. Jusqu'à quel point est-ce que je cherche à approfondir mes connaissances et ma compréhension des problèmes en matière de justice sociale, d'iniquité, d'inclusion et d'exclusion rencontrés par mes étudiants, mes stagiaires, mes collègues et les personnes touchées par les pratiques de recherche ?

1. Lorsque j'ai pris conscience de ces problèmes, quelles mesures ai-je prises pour y remédier et apporter mon soutien ? Le support était-il spécifique à un individu ? Ou était-il centré sur un niveau plus collectif ? Qu'en est-il des actions liées à un niveau communautaire ou sociétal ?
2. De quelle manière ai-je reconnu ma conscience de ces difficultés ? Est-ce que je pense que cette reconnaissance et ce témoignage de ma prise de conscience ont été utiles ? Si oui, dans quelle mesure ont-ils été utiles ? Inutiles ? Qu'est-ce que je devrais faire différemment ?
3. Jusqu'à quel point dois-je m'engager dans le retour d'information et le dialogue sur la culture et l'intersectionnalité ?
4. Est-ce que je respecte et essaie intentionnellement d'équilibrer les différences de pouvoir qui peuvent exister entre moi et les autres ? Dans quelle mesure suis-je un modèle de respect ? Si oui, quels sont mes exemples personnels de marques de respect ?
5. Après réflexion, y a-t-il eu des moments où je n'ai pas été à la hauteur en matière de preuve de respect ? Qu'est-ce que j'aurais pu faire différemment ?

LA RESPONSABILITÉ SOCIALE ENVERS LES CLIENTS/PATIENTS/PERSONNES QUI CONSULTENT DANS LE MILIEU CLINIQUE

- A. Dans quelle mesure ai-je conscience des groupes d'individus marginalisés qui vivent dans les communautés que je sers ?
 1. Comment est-ce que je sais qui est marginalisé dans les communautés que je sers ?
 2. Est-ce que je comprends l'impact de la marginalisation pour ce client/ce patient/cette personne qui consulte ?
 3. Quelles sont mes responsabilités à leur égard en tant que psychologue des services de santé ?
- B. Dans quelle mesure ai-je connaissance des possibilités culturelles (« marqueurs qui se produisent dans le cadre d'une thérapie où les croyances culturelles, les valeurs ou d'autres aspects de l'identité culturelle du client pourraient être explorés » (Davis et al., 2018)) dans le cadre de mon travail ?
- C. Dans quelle mesure ai-je connaissance des croyances, des valeurs ou d'autres détails de mes clients liés à leurs identités culturelles qui me donnent l'occasion d'explorer ces dernières plus en profondeur ?
- D. Dans quelle mesure suis-je à l'aise et prêt à entamer des conversations culturelles lorsque j'estime qu'elles sont justifiées et judicieuses d'un point de vue thérapeutique ?
- E. Dans quelle mesure est-ce que je reconnais ouvertement ma conscience des problèmes liés à la justice sociale, à l'iniquité, à l'inclusion et à l'exclusion rencontrés par mes clients/patients ou les personnes qui consultent ?
- F. Lorsque j'en ai pris conscience, qu'ai-je fait pour discuter de ces problèmes avec mes clients/patients ou les personnes qui consultent au cours des soins que je dispense ?
- G. Dans quelle mesure est-ce que je cherche à obtenir un retour d'information de la part des clients/patients/personnes qui consultent au sujet de ces problèmes ou de problèmes connexes ?
- H. Si je ne connais pas bien certains aspects de ces problèmes, dans quelle mesure est-ce que je cherche à obtenir plus d'information de la part des clients/patients/personnes qui consultent ?
- I. Si j'ai involontairement commis un acte d'injustice sociale, d'iniquité ou d'exclusion, est-ce que je sais quelles actions et/ou processus de réparation sont appropriés au regard des identités croisées du client/patient ou de la personne qui consulte ?

Davis DE, DeBlaere C, Owen J, et al. The multicultural orientation framework: A narrative review. *Psychotherapy* (Chicago, Ill.). 2018 Mar;55(1):89-100. DOI: 10.1037/pst0000160.

Outil joint :

Contextes	Événement ou circonstance	Mesure dans laquelle j'ai conscience des composantes de la responsabilité sociale	Comment j'ai répondu	Comment j'aurais pu réagir d'un point de vue socialement responsable

MODULE 6 :

Justice sociale et défense des droits

Justice sociale et défense des droits

APERÇU

De nombreux stagiaires et formateurs en psychologie des services de santé peuvent ne pas se sentir prêts à répondre aux besoins de communautés diverses, marginalisées/mal desservies. Pour ce faire, il faudra établir des liens avec ces communautés afin de promouvoir la justice sociale, la défense des droits et les compétences en politiques publiques dans la psychologie des services de santé. Ce produit fournira un cadre et une définition commune pour les stagiaires et les formateurs en psychologie des services de santé afin d'intégrer la responsabilité sociale à leurs programmes de formation et de contribuer à faire de la justice sociale et de la défense des droits des *compétences* de base. Les projets peuvent être organisés avec les communautés au moyen de modèles de recherche-action participative et d'autres approches collaboratives.

OBJECTIF

Les stagiaires et les formateurs en psychologie des services de santé devraient avoir les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour offrir des interventions individuelles et communautaires socialement responsables. Ce module vise à expliquer pourquoi la justice sociale, la défense des droits et les politiques publiques devraient être des *compétences fondamentales* chez les psychologues des services de santé. Il fournit également une boîte à outils destinée à aider les programmes de formation à mettre en œuvre et soutenir cette attente. D'abord et avant tout, ce module fournira une définition et un cadre communs en matière de justice sociale, de défense des droits et de politique publique. Nous créerons ensuite une voie claire pour façonner la responsabilité sociale, la justice sociale, la défense des droits et les politiques publiques en tant que valeurs fondamentales. L'un de ces éléments clés consiste à intégrer la justice sociale, la défense des droits et les politiques publiques dans les compétences à l'échelle de la profession (PWS, Profession Wide Competencies) (Commission de certification de l'APA) pour tous les programmes de formation. Les programmes de formation en psychologie des services de santé ne peuvent pas et ne doivent pas le faire seuls. Nous devons nous impliquer de façon collaborative avec les communautés dans lesquelles nous travaillons et vivons par le biais d'activités de politique publique et de défense des droits pour aider à répondre aux besoins de ces communautés. Nous devons explicitement reconnaître la valeur du travail communautaire en tant que psychologues citoyens, faire preuve d'humilité culturelle lorsque nous nous engageons avec les parties prenantes et les groupes communautaires pour faire entendre leur voix, et utiliser des approches d'autonomisation dans notre travail avec les communautés. En plus de notre travail clinique et de notre recherche appliquée, nous devons traduire la recherche en psychologie en traumatismes liés aux politiques publiques, accès aux soins de santé et lutte contre les disparités en matière de santé, préjugés implicites, etc.

RESSOURCE DE LA CCTC 2020 :

Recommandations/Ressources/Informations

1. **Recommandations : Compétence en matière de justice sociale, de défense des droits et de politiques publiques**
– Une compétence en éducation et formation en psychologie des services de santé
2. **Liste de vérification de la justice sociale et de la défense des droits**

Compétence en matière de justice sociale, de défense des droits et de politiques publiques – Une compétence en éducation et formation en psychologie des services de santé

J'ai juré de ne jamais me taire quand et où les êtres humains endurent la souffrance et l'humiliation. Nous devons toujours prendre parti. La neutralité aide l'opresseur, jamais la victime. Le silence encourage le persécuteur, jamais le tourmenté.

Elie Wiesel, dans son discours de réception du Prix Nobel de la Paix en 1986

DÉFINITION ET DESCRIPTION

Il n'existe pas de définition claire de la justice sociale : il est difficile de la rendre opérationnelle et il n'y a pas de définition cohérente entre les cadres théoriques (Gerwitz, 2002). Pourtant, en général, la justice sociale peut être conceptualisée en termes de valorisation de la diversité en offrant à toutes les personnes et à tous les groupes le respect, la dignité, l'équité, les droits fondamentaux et les opportunités (par exemple, Maschi, Baer et Turner, 2011). En effet, la plupart des définitions intègrent des aspects de liberté et d'égalité (Vera et Speight, 2003). Le travail de justice sociale fait référence à « l'érudition et l'action professionnelle conçues pour changer les valeurs, les structures, les politiques et les pratiques de la société, de sorte que les groupes défavorisés ou marginalisés aient un accès accru à ces outils d'autodétermination » (Goodman et al., 2004, p. 795). L'engagement de la psychologie envers la justice sociale ne sera pas pleinement réalisé sans l'intégration de la défense des droits et des politiques publiques dans l'éducation et la formation en psychologie des services de santé.

La justice sociale, la défense des droits et les compétences en politiques publiques font progresser les attitudes, les connaissances et les compétences du psychologue des services de santé afin de mieux répondre aux intérêts des clients (personnes, couples, familles, groupes), d'améliorer les organisations et les systèmes de soins (y compris l'accès à des soins équitables), les interventions communautaires (par l'éducation, l'autonomisation, le développement communautaire, la recherche-action participative), et la promotion d'autres questions de santé publique et humanitaires. Les activités s'adressent aux organes gouvernementaux et législatifs, aux commissions chargées de l'octroi des licences, de la réglementation ou de la délivrance des diplômes, aux systèmes judiciaires et médico-légaux, aux systèmes de santé, aux systèmes scolaires, aux organisations représentant

la psychologie et l'enseignement supérieur, ainsi qu'aux coalitions citoyennes d'individus et de communautés.

Cette compétence soutient un large éventail d'interventions et d'initiatives visant à promouvoir les efforts de la psychologie des services de santé, tels que les politiques publiques socialement justes et antiracistes, le développement de programmes, le changement de système et la législation visant à résoudre les inégalités en matière de santé et dans d'autres domaines subies par les populations privées de leurs droits, marginalisées et sous-représentées. Selon Nadal (2017), « L'activisme en faveur de la justice sociale est une responsabilité éthique pour les psychologues. » La COVID-19 a une fois de plus démontré les disparités continues en matière de soins de santé en raison de la race, de l'origine ethnique et du statut de capacité aux États-Unis (Andrews, Ayers, Brown, Dunn et Pilarski, 2020 ; Freedland et al., 2020). Les politiques publiques en psychologie peuvent aborder la santé et les soins en matière de santé mentale, l'éducation, la violence, l'addiction, la pauvreté « et d'autres préoccupations sociales qui touchent la qualité de vie humaine (Levant, Ragusea, Murphy, Craig, Reed, DiCowden, Sullivan, Stout, APA, 2001). Les aptitudes interpersonnelles et de communication des psychologues, leur capacité à aborder les facteurs multiculturels et contextuels, leur capacité à travailler dans une grande variété de contextes et leur dévouement à améliorer la vie des gens sont des éléments idéaux pour devenir des défenseurs efficaces. La recherche en psychologie peut se traduire par des politiques qui peuvent vraiment avoir une incidence sur la vie des gens. Reppucci (2018), revenant sur ses 50 ans de carrière dans le domaine de la psychologie et des politiques publiques, écrit : « Bien qu'il existe de nombreuses connaissances en psychologie, si elles ne sont pas diffusées sous une forme utilisable, elles sont généralement inutiles pour les législateurs ». Humphreys (1996) est cité pour avoir introduit le concept de « psychologie des services humains » plutôt que de « psychologie clinique ». L'avenir de la psychologie des services de santé sera meilleur si nous pouvons fournir des recherches pertinentes et des solutions reproductibles aux problèmes de la société. L'intégration de cette compétence dans la formation et l'éducation en

psychologie des services de santé favorisera la progression de notre profession sur la voie de la justice sociale en créant un effectif de psychologues activistes.

JUSTIFICATION DE LA PROGRESSION DE LA COMPÉTENCE EN MATIÈRE DE JUSTICE SOCIALE, DE DÉFENSE DES DROITS ET DE POLITIQUE PUBLIQUE ÉDUCATION ET FORMATION

Les auteurs spécialisés en psychologie et en psychothérapie, ainsi qu'en psychiatrie et en travail social, ont appelé à l'élargissement des conceptualisations existantes de la compétence multiculturelle pour y ajouter la nécessité d'une défense de la justice sociale et d'interventions au niveau des systèmes (par exemple, Aldarando, 2007 ; Ali et Sichel, 2014 ; Fouad, Gerstein et Toporek, 2006). En outre, les organisations professionnelles, y compris l'American Psychological Association (APA), l'American Counseling Association et l'American Psychiatric Association se sont engagées à promouvoir la justice sociale (Aldarando, 2007 ; Burnes et Singh, 2010 ; Caldwell et Vera, 2010). Pourtant, bien que la justice sociale soit une question cruciale pour la psychologie, il n'existe pas d'obligation systématique pour les psychologues de recevoir une formation sur les compétences en matière de justice sociale. L'ajout de compétences multiculturelles a mis en lumière les expériences des groupes marginalisés et a contribué à éclairer le travail psychologique culturellement adapté au niveau individuel. Pourtant, le fait de savoir comment s'engager dans la justice sociale, la défense des droits et le travail de politique publique, qui exige une approche plus systémique, est souvent absent des programmes d'études et/ou enseigné de façon incohérente. À ce titre, alors que la psychologie et la psychothérapie ont pris des mesures pour fournir aux futurs psychologues des connaissances sur l'oppression et l'inégalité (bien qu'il y ait encore beaucoup de chemin à faire à cet égard), en tant que disciplines, elles doivent encore prendre des mesures pour fournir à leurs stagiaires les outils nécessaires pour rejoindre ces communautés et travailler au démantèlement de l'oppression systémique.

Les psychologues des services de santé sont invités à « chercher et à éliminer les obstacles institutionnels... en cherchant à promouvoir la justice, les droits humains et l'accès à des services de santé mentale et comportementale équitables et de qualité » (APA, 2017, p. 4). L'attention portée récemment à la façon dont les théories du complot ont conduit à une insurrection au Capitole aux États-Unis montre que nous reconnaissons le besoin de psychologues possédant des compétences en matière de défense des droits et de politique publique. Les psychologues comprennent les effets de certains facteurs de personnalité et la façon dont les conditions sociales peuvent menacer le sentiment de sécurité des personnes, c'est-à-dire leur sentiment d'avoir leur place dans la société. Les gens deviennent vulnérables à ce que McWilliams (2010) décrit comme la façon dont un dirigeant répressif peut saisir le besoin des gens de faire l'expérience d'un amour « fort », « comme le dévouement à un dirigeant impitoyable ». Les divisions politiques actuelles aux États-Unis ont été une source de stress grave. L'APA a récemment rapporté

(<https://www.apa.org/news/apa/2020/11/conspiracy-theories>) des théories du complot inquiétantes. En citant Jolley, D. & Douglas, K. M. (2014), l'APA a écrit : « Les théories du complot «s'accrochent» et il serait peut-être préférable de s'en prémunir plutôt que d'essayer de les réfuter une fois qu'elles sont déjà ancrées. » La prolifération d'informations sur la façon de protéger nos concitoyens contre les éléments infectieux des théories du complot pourrait contribuer à combler le fossé politique.

Les objectifs de la compétence fondamentale en matière de justice sociale, de défense des droits et de politique publique sont de promouvoir le travail dans les communautés et les systèmes pour lutter contre les inégalités au sein des populations historiquement, systématiquement et/ou durablement marginalisées ; de travailler à la transformation des organisations, des institutions et des sociétés pour promouvoir une distribution juste et équitable des ressources internes et externes (adapté de Flores et al., 2014 et Maschi et al., 2011). Cependant, beaucoup de psychologues ne savent pas comment procéder. La formation des psychologues sur la façon d'intégrer la justice sociale, la défense des droits et les politiques publiques dans leur pratique améliorera leur compétence multiculturelle, leur compétence en matière de défense des droits et augmentera leur probabilité de

s'engager dans des efforts de défense des droits en tant que psychologues des services de santé (Toporek et McNally, 2006). Le curriculum d'un programme de formation est important en ce sens qu'il influe sur la façon dont les stagiaires pensent à la défense des droits et influence leur décision de s'engager (ou non) dans le travail de défense des droits en tant que professionnel autonome. La formation en justice sociale, en défense des droits et en politiques publiques préparera les futurs psychologues des services de santé ayant les connaissances et les compétences nécessaires à mettre en œuvre le changement à un niveau systémique et décomposer le système d'oppression que vivent les individus et les communautés que nous servons (Clements-Hickman et al., 2018). Comme l'explique Bell (1997), « la justice sociale implique des acteurs sociaux qui ont le sens de leur propre action ainsi qu'un sens de responsabilité sociale envers et avec les autres et la société dans son ensemble » (p. 3).

La responsabilité sociale consiste à rendre compte des problèmes identifiés ci-dessus et à devenir des agents de changement sociétal. Layton, et al (2010) écrivent : « la défense des droits, qui est considérée comme un processus visant à informer et à aider les décideurs, implique la formation de « psychologues citoyens » actifs. » Une récente présidente de l'APA, Jessica Henderson Daniels, a concentré son initiative présidentielle sur la promotion du psychologue citoyen :

Les psychologues citoyens de l'APA exercent une fonction de leader dans leurs diverses communautés. Par leur participation prolongée à des activités importantes, ils contribuent à améliorer la vie de tous. Cela peut comprendre les services publics, le bénévolat, l'adhésion à un conseil d'administration et d'autres rôles stratégiques souvent non directement associés au travail quotidien des psychologues au cours de leur carrière. Les psychologues citoyens de l'APA viennent de toutes les branches du domaine de la psychologie. Ils mettent la science et l'expertise psychologique au service des défis existants afin d'améliorer le bien-être des communautés à l'échelle locale, nationale ou mondiale (<https://www.apa.org/about/governance/citizen-psychologist>).

La psychologie des services de santé peut mieux promouvoir les psychologues citoyens en offrant une formation et une éducation en matière de justice sociale, de défense des droits et de politiques publiques. Malheureusement, compte tenu des attentes importantes en matière de respect des normes d'habilitation, les programmes d'études supérieures, les internats et les programmes postdoctoraux en psychologie des services de santé fournissent rarement un curriculum et mettent rarement l'accent sur la formation dans ces domaines essentiels.

CONSIDÉRATIONS EN MATIÈRE DE CURRICULUM ET DE PÉDAGOGIE

Le développement des compétences peut être accompli par des cours d'études supérieures existants ou nouvellement développés (il y a plusieurs exemples de programmes de cours au choix disponibles). Par exemple, l'enseignement de la défense des privilèges de prescription peut être intégré dans un cours de psychopharmacologie ou les efforts visant à éliminer les disparités en matière de santé peuvent être abordés par le biais de diverses plateformes de cours. Ces compétences peuvent également être acquises au moyen de stages, d'internats et de résidences postdoctorales nouveaux ou existants. Des alternances et des parcours mettant l'accent sur ces compétences pourraient améliorer les efforts des programmes existants.

Ainsi, les compétences en matière de justice sociale, de défense des droits et de politique publique peuvent être acquises à différents niveaux de formation et même au niveau de la pratique professionnelle agréée (en participant aux affaires gouvernementales au sein des associations d'État et de l'APA, via les bourses législatives de l'APA ou diverses autres organisations). Les programmes peuvent instituer des projets de cours ou de programmes de formation liés à ces compétences (Erti et al., 2020 ; Flores et al., 2014). Les étudiants, les stagiaires et les résidents peuvent participer aux journées de lobbying au niveau national et fédéral, au cours desquelles les psychologues sont préparés et guidés pour rencontrer les législateurs afin de discuter des questions relatives à la profession. Ces compétences peuvent également être acquises par le biais d'un engagement militant au sein de la communauté, lors de fêtes de rue ou d'assemblées générales communautaires par exemple, ou par le développement de services ou l'organisation de la communauté pour répondre à des besoins ou à des problèmes.

CONCLUSION

Leong, Pickren et Vasquez (2017) écrivent qu'ils croient que les disparités raciales et ethniques en matière de santé aux États-Unis restent un défi critique de justice sociale et nécessitent des efforts concertés de la part des institutions éducatives, scientifiques et politiques afin d'aborder et de résoudre ces questions dans les décennies à venir.

En outre, ils « proposent qu'au cours des prochaines décennies, l'APA se concentre de manière tout aussi importante sur l'extrémisme violent ».

Parlant à des psychologues au sein de l'American Psychological Association en 1967 sur leur rôle dans le mouvement des droits civiques, Dr Martin Luther King, Jr. a déclaré : « L'Amérique blanche doit comprendre qu'elle est empoisonnée jusqu'à l'âme par le racisme... » Il a recommandé que nous fassions la promotion de l'unité et du leadership afro-américains, que nous nous engagions dans des actions politiques, y compris des campagnes électorales, et que nous nous efforcions de combattre le racisme systémique qui sévit en Amérique. Ce conseil demeure remarquablement pertinent aujourd'hui comme il l'était il y a 53 ans.

Nadal (2017) souligne qu'il existe des obstacles à l'action des psychologues. Cela comprend notre tendance à croire que nous devons faire preuve de neutralité politique et conserver notre objectivité. Cependant, les psychologues sont en fait autorisés à occuper un poste lorsqu'il est fondé sur des connaissances psychologiques et lorsque nos actions ne violent pas l'éthique professionnelle. Il reconnaît également que l'épuisement professionnel est un facteur pour de nombreuses personnes profondément impliquées dans l'activisme en faveur de la justice sociale et que cela nous oblige à y réfléchir attentivement et à prendre soin de nous-mêmes. Enfin, il fait remarquer que nos principes éthiques exigent que nous nous efforcions de promouvoir la justice sociale ; il note aussi que la formation sur les compétences en matière de défense des droits et de politiques publiques est « manifestement absente » et que ces compétences sont une nécessité pour que les psychologues puissent œuvrer en faveur de la justice sociale.

CONNAISSANCES, COMPÉTENCES ET ATTITUDES

L'éducation et la formation efficaces en psychologie des services de santé doivent comprendre une évaluation de la façon dont le milieu social influe sur l'exacerbation des problèmes humains comme, pour n'en nommer que quelques-uns, la toxicomanie, la violence, l'absence de domicile, l'incarcération massive, le racisme, le sexisme, l'homophobie et le classisme.

Une telle éducation et formation exige la conscience personnelle de son privilège et de sa position ainsi qu'une enquête critique sur les effets du pouvoir et de l'impuissance, les influences et les structures sociopolitiques, les différences sociales et culturelles, les préjugés, le racisme et les principes de justice sociale.

Nous nous attendons à ce que les stagiaires et les formateurs en psychologie des services de santé aient les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour offrir des interventions individuelles et communautaires socialement responsables. Les composantes de cette formation sont présentées ci-dessous afin de préparer les stagiaires et les formateurs en psychologie des services de santé à mieux comprendre les complexités et à prendre des initiatives en matière de justice sociale, de défense des droits et de politique publique.

Base de connaissances

Les connaissances de base liées à la justice sociale, à la défense des droits et aux politiques publiques proviennent de la psychologie et de disciplines connexes. La psychologie sociale et la psychologie communautaire ont beaucoup à offrir dans notre compréhension de la façon de développer des interventions efficaces et d'exercer une influence. Les sciences politiques, la psychologie cognitive, la psychologie du développement, la sociologie et d'autres domaines des sciences et des sciences sociales peuvent nous aider à développer nos compétences en défense des droits et en politiques publiques. Les principaux domaines de connaissances que tous les psychologues des services de santé devraient connaître sont les

suivants :

- a) compréhension des droits de la personne et des droits civils et des facteurs sociaux, politiques, économiques et culturels qui touchent les personnes, les institutions et les systèmes ; se tenir au courant des événements mondiaux, des politiques locales, nationales et internationales et de leur incidence sur la santé des clients et de la population
- b) apprentissage de l'émergence et de l'histoire de la responsabilité sociale en psychologie des services de santé
- c) compréhension de la façon d'appliquer la science et la base de connaissances de la psychologie aux questions de politique publique, comme en témoigne la participation à des activités de défense des droits ou de politique publique
- d) compréhension de l'éthique de la justice sociale et de l'influence, et comment influencer l'élaboration des politiques et le processus législatif
- e) compréhension des fondements moraux, philosophiques et éthiques de la pratique de la psychologie des services de santé et de la façon dont la psychologie tente ou ne réussit pas à demeurer socialement pertinente
- f) connaissance des politiques nationales et étatiques actuelles et des enjeux de défense des droits liés à la psychologie des services de santé ; connaissance de l'histoire de la discrimination, du pouvoir, des privilèges et de l'oppression, ainsi que des répercussions actuelles
- g) compréhension de la structure de la profession, y compris les organisations, les groupes et les organismes de réglementation qui établissent les principes déontologiques, les normes de pratique, les règlements et les lois régissant la psychologie des services de santé
- h) compréhension des différences entre les interventions au niveau individuel et institutionnel et les changements au niveau du système, ainsi que le rôle qu'ils peuvent jouer en tant qu'agents du changement à chacun de ces niveaux
- i) connaissance fondamentale de la conception organisationnelle et des caractéristiques politiques, économiques et juridiques d'un large éventail de systèmes de prestation de services au sein desquels les psychologues des services de santé peuvent intervenir, tels

que les services de santé, les services sociaux, les services correctionnels et la justice, ainsi que les organismes gouvernementaux et de réglementation

- j) reconnaissance des besoins et des caractéristiques des populations mal desservies ou de celles pour lesquelles des services non traditionnels peuvent être appropriés ; connaissance des privilèges et de la marginalisation, ainsi que de l'histoire et des événements qui façonnent le statut de marginalisé et de privilégié
- k) connaissance du cadre de l'humilité culturelle et de la normalité des hypothèses culturelles

Compétences appliquées

Les compétences essentielles en matière de justice sociale, de défense des droits et de politique publique pour tous les psychologues des services de santé sont notamment les suivantes :

- a) Identifier et articuler les complexités des questions de politique publique, et communiquer efficacement les connaissances psychologiques aux décideurs politiques
- b) Identifier et établir des relations réciproques et permanentes avec les principaux décideurs, de manière à pouvoir identifier et utiliser les possibilités d'influencer le processus de politique publique
- c) Développer des compétences pour la mise en œuvre de stratégies à court et à long terme visant à modifier les politiques et à remédier à l'iniquité, à l'injustice ou au racisme systémique et autres formes d'oppression dans l'éducation par le biais de l'élaboration de programmes de services, de la compréhension des structures rudimentaires des systèmes de soins de santé et des processus liés à la réorganisation des systèmes de soins, de l'évaluation des besoins, de la collaboration et de la planification communautaires, de la compréhension des processus législatifs et réglementaires de base, de l'acquisition de compétences en matière de lobbying, de la préparation de présentations, de lettres et d'articles éditoriaux persuasifs et compréhensibles par le public, et de l'acquisition d'une expérience en psychologie communautaire
- d) Développement des compétences de leadership et des aptitudes nécessaires pour dialoguer avec les législateurs, les

consommateurs, les professionnels de la santé et de la santé mentale et d'autres personnes sur les questions de politique générale concernant l'éducation et la pratique de la psychologie et les consommateurs de services psychologiques Capacité à prendre des initiatives pour aborder et promouvoir les questions de justice sociale

- e) Capacité à étudier l'impact des affaires internationales et mondiales sur les clients privilégiés et marginalisés
- f) Acquérir des compétences en matière de réflexion et de pensée critique afin de mieux comprendre les statuts privilégiés et marginalisés de soi et des autres
- g) Acquérir des compétences analytiques pour comparer et opposer les statuts privilégiés et marginalisés dans une variété de contextes
- h) Évaluer et apprécier la manière dont le statut de privilégié et de marginalisé a influencé les expériences personnelles et professionnelles
- i) Utiliser des compétences en communication intersectorielle pour établir des liens avec les clients privilégiés et marginalisés
- j) Collaborer avec les institutions sociales qui sont en mesure d'aider à traiter et à modifier les inégalités qui influencent les clients marginalisés (écoles, entreprises, etc.)

Attitudes

Les compétences attitudinales de base en matière de justice sociale, de défense des droits et de politique publique pour tous les psychologues des services de santé sont notamment les suivantes :

- a) Être ouvert et prêt à reconnaître que l'acquisition de compétences et de connaissances en matière de justice sociale et de défense des droits est un travail de longue haleine
- b) Volonté d'étendre la relation thérapeutique au-delà du cadre traditionnel du bureau, et de reconnaître que les communautés sont des partenaires dans le processus de changement thérapeutique et systémique
- c) Comprendre que la communication interculturelle est essentielle à la relation thérapeutique
- d) Volonté d'encourager les conversations sur la marginalisation, les privilèges, la discrimination, les stéréotypes, les

préjugés, le pouvoir et les oppressions, et de maintenir un espace pour l'inclusion et le dialogue

- e) Réaliser et valoriser l'influence potentielle que les psychologues des services de santé peuvent exercer en tant qu'agents de changement social dans la société
- f) Apprécier leur capacité à mettre leur formation au service du bien-être de la société et du domaine de la psychologie, et reconnaître les composantes de l'humanité commune
- g) Reconnaître leur droit à faire entendre leur voix dans l'arène des politiques publiques, et avoir la conviction qu'ils peuvent faire une différence
- h) Respecter le processus de politique publique et les autres personnes impliquées dans le processus, de sorte que l'expérience des autres soit respectée et valorisée
- i) Apprécier la complexité des questions de politique publique ; croire en la diversité des actions de justice sociale
- j) S'engager personnellement à respecter le principe de la psychologie dans l'intérêt public, la responsabilité sociale et le service à la communauté
- k) Reconnaître et défendre les droits psychologiques et civiques des individus et des groupes de la société - en particulier ceux qui sont les plus vulnérables - et rechercher leur autonomisation
- l) Être sensible à la diversité et aux identités intersectionnelles, les apprécier et communiquer cette attitude autour de soi
- m) Croire en la capacité des organisations, des institutions et des autres systèmes sociaux à changer grâce à une planification réfléchie et collaborative et à une intervention systématique

RÉFÉRENCES

- Aldarondo, E. (Ed.) (2007). *Advancing social justice through clinical practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- American Psychological Association. (2014). *A psychologist's guide to federal advocacy*. Washington, DC: American Psychological Association, Education Government Relations Office & Public Interest Government Relations Office.
- APA Federal Education Advocacy Grassroots Network Handbook
- Amici Curiae (2007). *In support of the parties challenging the marriage exclusion, and brief amici curiae of the American Psychological Association, California Psychological Association, American Psychiatric Association, National Association of Social Workers, California Chapter in Support of the Parties Challenging the Marriage Exclusion*, Retrieved December 7, 2009, from https://www.courts.ca.gov/documents/Amer_Psychological_Asn_Amicus_Curiae_Brief.pdf
- Andrews, E., Ayers, K. B., Brown, K. S., Dunn, D. S., & Pilarski, C. R. (2020). No body is expendable: Medical rationing and disability justice during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*. Publication anticipée en ligne: <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000709>
- Bardach, E. (2000). *A practical guide for policy analysis: The eightfold path to more effective problem solving*. New York: Chatham House.
- Bassuk, E. L., & Gerson, S. (1978). Deinstitutionalization and mental health services. *Scientific American*, 238(2), 46-53.
- Bell, L.A. (1997) Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.). *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). New York: Routledge.
- Burnes, T. R., & Singh, A. A. (2010). Integrating social justice training into the practicum experience for psychology trainees: Starting earlier. *Training and Education in Professional Psychology*, 4, 153-162. Doi: 10.1037/a0019385
- Caldwell, J. C., & Vera, E. (2010). Critical incidents in counseling psychology: Professionals and trainees' social justice development. *Training and Education in Professional Psychology*, 4, 163-176. Doi: 10.1037/a0019093
- Clements-Hickman, A. L., Dschaak, Z., Hargons, C. N., Kwok, C., Meiller, C., Ryser-Oatman, T., Spiker, D. (2018). Humanity in homelessness: A social justice consultation course for counseling psychology students. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 10(2), 34-48. Doi: 10.33043/JSACP.10.2.34-48
- Comas-Diaz, L. (2007). Ethnopolitical psychology: Healing and transformation. In E. Aldarondo (Ed.), *Advancing social justice through clinical practice* (pp. 91-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Covington, C. (2018). Populism and the danger of illusion. *Contemporary Psychoanalysis*, (54)2, 250-265. DOI: 10.1080/00107530.2018.1458278
- Doherty, W. J., & Carroll, J. S. (2007). Families and therapists as citizens: The families and democracy project. In E. Aldarondo (Ed.), *Advancing social justice through clinical practice* (pp. 223-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dominguez, D. G., Garcia, D., Martinez, D. A., and Hernandez-Arriaga, B. (2020). Leveraging the power of mutual aid, coalitions, leadership, and advocacy during COVID-19. *American Psychologist*, 75(7), 909-918.
- Ertl, M. M., Agiliga, A. U., Martin, C. M., Taylor, E. J., Kirkinis, K., Friedlander, M. L., Kimber, J. M., McNamara, M. L., Paziienza, R. L., Cabrera Tineo, Y. A., & Eklund, A. C. (9 avril 2020). "Hands-On" Learning in a Health Service Psychology Doctoral Program Through Social Justice Consultation. *Training and Education in Professional Psychology*. Publication anticipée en ligne. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000311>
- Flores, M. P., De La Rue, L., Neville, H. A., Santiago, S., ben Rakemayahu, K., Spankey, R. G., Brawn, M., Valgoi, M., Brooks, J., Lee, E. S., and Ginsburg, R. (2014). Developing social justice competencies: A consultation training approach. *The Counseling Psychologist*, 42(7), 998-1020. DOI: 10.1177/0011000014548900.
- Freedland, K. E., Dew, M. A., Sarwer, D. B., Burg, M. M., and Hart, T. A., (2020). *Health Psychology*, 39(12), 1021-1025. DOI:10.1037/hea0001049
- Gerwitz, S. (2002). *The managerial school*. London, England: Routledge.
- Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E., & Weintraub, S. R. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist*, 32(6), 793-837. Doi: 10.1177/0011000004268802
- King, M. L., Jr. (1968). The role of the behavioral scientist in the civil rights movement. *American Psychologist*, 23(3), 180-186. <https://doi.org/10.1037/h0025715>
- Kush, C. (2004). *The one-hour activist: The 15 most powerful actions you can take to fight for the issues and candidates you care about*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant: Know your values and frame the debate*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing.
- Layton, J., Barnett, J., & Horowitz, M. (2010). *Creating a Culture of Advocacy*.
In Kenkel M. & Peterson R. (Eds.), *Competency-Based Education for Professional Psychology* (pp. 201-208). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.2307/j.ctv1chs4dd.15
- Leong, F. T. L., Prckren, W. E., and Vasquez, M. J. T. (2017). APA efforts in promoting human rights and social justice. *American Psychologist*, 72(8), 778-790.
- Levant, Ragusea, Murphy, Craig, Reed, DiCowden, Sullivan, Stout, APA, 2001 "Envisioning and Accessing New Roles for Professional Psychology."
- Maschi, T., Baer, J., & Turner, S. (2011). The psychological goods on clinical social work: A content analysis of the clinical social and social justice literature. *Journal of Social Work Practice*, 25, 233-253.
- McWilliams, N. (2010). Paranoia and political leadership. *Psychoanalytic Review*, 97(2), 239-261.
- Nadal, K. L. (2017). "Let's Get In Formation": On becoming a psychologistactivist in the 21st century. *American Psychologist*, 72(9), 935-946.
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2010). *Community Psychology: In Pursuit of Liberation and Well-being (2nd ed.)*. New York: Palgrave Macmillan.
- Peterson, R. L., Peterson, D. R., Abrams, J. C., & Stricker, G. (1997). The National Council of Schools and Programs of Professional Psychology Educational Model.
Professional Psychology: Research and Practice, 28 (4), 373-386.
- Prilleltensky, I. (1997). Values, assumptions, and practices: Assessing the moral implications of psychological discourse and action. *American Psychologist*, 52, 517-535.
- Ratts, M. J., Toporek, R. L., and Lewis, J. A. (2010). *ACA advocacy competencies: A social justice framework for counselors*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Reppucci, N. D. (2018). Psychology and public policy: A 50-year adventure. *American Psychologist*, 73(9), 1224-1235. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000379>
- Snyder, T. (2017). *On tyranny: Twenty lessons from the twentieth century*. New York: Tim Duggan Books.
- Toporek, R. L., & McNally, C. J. (2006) Social justice training in counseling psychology: Needs and innovations. In R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar, & T. Israel (Eds.) *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 17-34). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vera, E. M., & Speight, S. L. (2003). Multicultural competence, social justice and counseling psychology: Expanding our roles. *The Counseling Psychologist*, 31, 253-272. DOI:10.1177/0011000003031003001

Justice sociale et défense des droits

Exemple de liste de vérification/directives permettant aux programmes d'auto-évaluer leur engagement dans la justice sociale et la défense des droits en tant que compétences de formation

Composante	Points satisfaisants	Points à améliorer	Exemples de ressources pour renforcer cette composante
1. Le contenu du matériel de formation (par exemple, les programmes d'études dans les programmes d'études supérieures ou le contenu de la didactique pour l'internat ou le post-doc) représente l'engagement envers la justice sociale et la défense des droits			Matériaux du module 1 pour la diversification des programmes ; Matériaux du module 3 pour la transformation des plans de cours
2. Le programme intègre la justice sociale et la défense des droits dans les compétences de formation			Module 6, produit 1 : document de compétences
3. Le personnel de faculté s'engage dans des activités de justice sociale et de défense des droits en tant que modèles pour les stagiaires			Module 6, produit 1 : document de compétences
4. Les superviseurs affiliés au programme font preuve d'un engagement envers la justice sociale et la défense des droits en tant que valeurs			Ressources concernant le recrutement et la contractualisation avec les superviseurs et les stages de formation Exemples de questions d'entretien
5. Les superviseurs affiliés au programme intègrent la justice sociale et la défense des droits dans leurs activités de supervision			Formulaires d'évaluation des superviseurs et évaluation du module 8 « SCORE »
6. Les membres de la communauté (c'est-à-dire les clients desservis, les groupes d'intervenants ou la population cible des efforts de prévention) fournissent au programme des informations et des commentaires sur les activités de justice sociale et			Module 2 : Outil d'autoévaluation de la gouvernance partagée socialement responsable Ressources du module 7 pour l'engagement communautaire

de défense des droits			
-----------------------	--	--	--

Composante	Points satisfaisants	Points à améliorer	Exemples de ressources pour renforcer cette composante
7. La faculté de formation s'engage dans des discussions régulières sur les efforts du programme pour intégrer la justice sociale et la défense des droits dans son modèle de formation			Ressources du module 7 pour l'engagement communautaire ; Ressources du module 9 pour l'apprentissage tout au long de la vie
8. Les stagiaires du programme ont régulièrement l'occasion de s'engager dans la justice sociale et la défense des droits tout au long de l'année			Listes de contrôle de la responsabilité sociale du module 5
9. La formation à la justice sociale et à la défense des droits comprend des éléments explicites permettant de développer les connaissances			Tous les modules
10. La formation à la justice sociale et à la défense des droits comprend des éléments explicites permettant de développer les compétences			Tous les modules
11. La formation à la justice sociale et à la défense des droits comprend des éléments explicites visant à développer la prise de conscience			Tous les modules
12. L'organisation ou l'institution au sens large soutient et s'engage en faveur de la justice sociale et de la défense des droits			

EXEMPLE DE LANGAGE À UTILISER DANS UNE ANNONCE DE RECRUTEMENT

<https://www.ohio.edu/student-affairs/social-justice-job-descriptions>

- Capacité avérée à interagir avec divers groupes d'intérêt.
- Travail ou expérience vécue avec un éventail de groupes minoritaires sous-représentés. Des besoins particuliers existent actuellement pour les prestataires ayant une expertise dans le service des communautés d'étudiants suivantes :
 - » Amérindiens
 - » Musulmans
 - » Vétérans
 - » Première génération / faible revenu
 - » Asiatiques (parlant le mandarin)
 - » Diverses identités de genre et identités sexuelles

En tant qu'université de recherche publique, urbaine et nationale et centre de santé universitaire de premier plan, [l'université] s'engage en faveur de la diversité organisationnelle, de l'équité et de l'inclusion, un environnement où toutes et tous peuvent s'épanouir dans leur poursuite de l'excellence. Les candidats sont invités à soumettre une déclaration de contributions à la diversité, à l'équité et à l'inclusion (généralement entre 150 et 300 mots) présentant leurs aspirations professionnelles et leurs contributions à la promotion de la diversité, de l'équité et de l'inclusion. Grâce à cette déclaration, vous pouvez partager comment vos expériences vécues et vos activités universitaires et professionnelles auront une incidence sur votre contribution à la mission de [l'université] de promouvoir l'équité et l'inclusion. Note : Il s'agit par exemple de travailler avec d'autres personnes pour atteindre les objectifs d'équité et d'inclusion ; de diriger dans toute capacité qui favorise concrètement un environnement où la diversité est accueillie, encouragée et célébrée ; de mener des activités créatives, des recherches et des travaux d'étude qui favorisent l'équité et la parité ; d'enseigner et d'encadrer des étudiants, et/ou de collaborer avec des professeurs et/ou des membres du personnel appartenant à des groupes traditionnellement sous-représentés afin de créer une expérience organisationnelle positive et réussie.

EXEMPLES D'ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION DES SUPERVISEURS

Le superviseur adopte une position de défenseur des intérêts de ses stagiaires.

Le superviseur soutient l'engagement du stagiaire dans des activités de justice sociale et de défense des droits.

EXEMPLES DE QUESTIONS D'ENTRETIEN

La diversité, l'inclusion et l'équité sont des concepts interdépendants mais distincts. Pouvez-vous définir chacun de ces éléments et ce qu'ils signifient pour vous ?

La psychologie valorise la justice sociale et s'efforce d'offrir des soins culturellement adaptés. Pourriez-vous décrire votre compréhension de la justice sociale et la façon dont vous l'intégrez dans votre travail ?

La psychologie valorise un éventail de diversité, de justice sociale et d'inclusion, ainsi que le développement continu de l'humilité multiculturelle. Pourriez-vous décrire votre compréhension de la diversité et de la justice sociale, et ce que cela signifie pour vous d'avoir un engagement envers ces valeurs ?

Veuillez partager avec nous votre parcours personnel et professionnel visant à apprendre à travailler plus efficacement avec des populations diverses.

MODULE 7 :

Engagement communautaire

Council of Chairs of Training Councils (2021). *CCTC 2020 : Boîte à outils de la responsabilité sociale dans l'enseignement et la formation à la psychologie des services de santé*. <https://www.cctcpsychology.org>

Engagement communautaire

APERÇU

Tout programme de formation en psychologie des services de santé existe au sein d'une écologie sociale complexe composée d'une multitude de communautés imbriquées, parallèles et qui se chevauchent. Un programme de formation en psychologie des services de santé est sa propre communauté d'enseignants et d'apprenants, située dans une zone géographique, existant au sein d'une institution ayant une mission de service et d'éducation, liée à une communauté d'identité professionnelle, et fournissant un service aux communautés du public et une éducation aux communautés d'apprenants. Les communautés du public peuvent inclure des groupes de personnes affiliées par la proximité géographique, un intérêt particulier ou des situations similaires, qu'il s'agisse d'individus et de groupes identifiés comme pouvant bénéficier du service, d'autres organismes et institutions également engagées auprès de ces individus et groupes, ou de décideurs et de payeurs/financeurs.

Le défi pour les programmes de formation en psychologie des services de santé est de fournir des services au public et aux apprenants qui soient utiles, c'est-à-dire cohérents avec leur cadre culturel et utiles pour leurs conditions environnementales. « Les problèmes de santé sont mieux traités en mobilisant des partenaires communautaires qui peuvent apporter leurs propres points de vue et compréhensions de la vie communautaire et des questions de santé à un projet. » (CDC, 2011, p. 4).

OBJECTIF

Développer un processus d'auto-évaluation pour le programme de formation en psychologie des services de santé qui guide la réflexion sur la façon dont nous pouvons utiliser nos rôles professionnels, ainsi que nos structures et processus de formation, pour aborder les questions clés qui touchent le public

1. Comment les programmes de formation en psychologie des services de santé peuvent-ils identifier les parties prenantes pour l'éducation, la recherche et la prestation de services ?
2. Comment les programmes de formation en psychologie des services de santé peuvent-ils développer des partenariats avec les membres et les groupes communautaires concernés afin d'accroître la responsabilité sociale ? Quelles seraient les premières étapes et quels seraient les objectifs à long terme ?
3. Quelles politiques, quels programmes et quelles pratiques devraient être arrêtés ou mis en place pour faciliter l'engagement communautaire ?

RESSOURCE DE LA CCTC 2020 :

Recommandations/Ressources/Informations

1. Autoréflexion, mise en œuvre des actions et évaluation du programme

Boîte à outils du module 7 : Engagement communautaire

Autoréflexion, mise en œuvre des actions et évaluation du programme

INTRODUCTION

Des programmes de formation en psychologie des services de santé existent dans le contexte des communautés

Tout programme de formation en psychologie des services de santé existe au sein d'une écologie sociale complexe composée d'une multitude de communautés imbriquées, parallèles et qui se chevauchent. Un programme de formation en psychologie des services de santé est sa propre communauté d'enseignants et d'apprenants, située dans une zone géographique, existant au sein d'une institution ayant une mission de service et d'éducation, liée à une communauté d'identité professionnelle, et fournissant un service aux communautés du public et une éducation aux communautés d'apprenants. Les communautés du public peuvent inclure des groupes de personnes affiliées par la proximité géographique, un intérêt particulier ou des situations similaires, qu'il s'agisse d'individus et de groupes identifiés comme pouvant bénéficier du service, d'autres organismes et institutions également engagées auprès de ces individus et groupes, ou de décideurs et de payeurs/financeurs. Chacune de ces communautés a sa propre histoire, ses normes, ses valeurs et sa culture, a développé ses propres réseaux, structures et processus sociaux, possède des dirigeants formels et informels, et existe dans un contexte physique, économique et politique. En outre, chacune de ces communautés présente une différence de pouvoir, tant au sein de la communauté que dans ses relations avec d'autres communautés, qui affectent les interactions.

Il importe de reconnaître que la santé et la maladie s'inscrivent dans des environnements physiques et sociaux plus vastes, et que les inégalités en matière de santé trouvent leur origine dans des inégalités socio-économiques plus importantes (Iton, 2009). Dans la mesure où la santé et la maladie sont déterminées par l'environnement, « les problèmes de santé sont mieux traités en mobilisant des partenaires communautaires qui peuvent apporter leurs propres points de vue et compréhensions de la vie communautaire et des questions de santé à un projet » (CDC, 2011, p. 4). De même, les questions d'éducation sont mieux traitées en engageant les points de vue et la compréhension des apprenants.

Les identités communautaires sont importantes

« La culture est dynamique et complexe, et la conscience culturelle ne se limite pas à identifier comment un groupe est considéré comme différent des normes ou standards dominants en matière de comportement et de croyance (Carpenter-Song et al, 2007). En se concentrant sur les significations que les individus partagent et sur les modèles explicatifs qu'ils utilisent pour parler de leurs

problèmes de santé, on obtient une compréhension plus riche de ces individus et on peut obtenir une compréhension culturelle ancrée dans leur vie réelle plutôt que dans des stéréotypes... La clé du développement d'une telle

compréhension est la reconnaissance de sa *propre* culture et de la façon dont elle façonne ses croyances et sa compréhension de la santé et de la maladie (Airhihenbuwa, 2007 ; Hahn, 1999 ; Harrell et al, 2006 ; Kleinman, 1981 ; Minkler, 2004). Reconnaître la diversité dans le contexte, l'expérience, la culture, le revenu et l'éducation et examiner comment la société produit des privilèges, du racisme et des inégalités de pouvoir devrait être au cœur du processus d'engagement communautaire » (CDC, 2011, p. 11).

Tout d'abord, le processus d'engagement communautaire doit commencer par la recherche d'une compréhension de la culture du programme de formation en psychologie des services de santé lui-même. Qui sont ses membres, quelle est son histoire, quelles sont ses croyances, ses compréhensions et ses valeurs, et dans quel environnement existe-t-il ?

Deuxièmement, le processus d'engagement communautaire doit viser à comprendre les communautés avec lesquelles le programme de formation en psychologie des services de santé est ou pourrait être engagé. Les communautés peuvent être diverses en fonction de nombreux facteurs, notamment l'histoire, la culture, la langue, la race, l'origine ethnique, l'âge, le genre et l'éducation, ainsi que le logement, le transport, la sécurité, la sécurité alimentaire, l'emploi et l'état de santé. Le défi pour les programmes de formation en psychologie des services de santé est de fournir des services au public et aux apprenants qui soient utiles, c'est-à-dire cohérents avec leur cadre culturel et utiles pour leurs conditions environnementales. Par exemple, l'éducation au diabète peut consister à donner aux gens des listes d'aliments à manger et d'aliments à éviter, mais cela ne tient pas compte du contexte dans lequel ils vivent, notamment des traditions familiales et communautaires, de l'argent disponible, des transports, de l'accès aux denrées alimentaires et des moyens de stockage et de cuisson. Donner à une personne possédant une voiture Chevrolet une pompe à eau destinée à une voiture Ford n'est pas particulièrement utile. Il est préférable d'apprendre à connaître la culture et le contexte dans lesquels la personne ou la communauté réside, et de prêter une oreille attentive à ce qu'elle trouverait utile et acceptable.

Considérations importantes pour l'engagement communautaire

Ce fondement de l'engagement communautaire repose sur cette écoute attentive. Seule la communauté peut déterminer ses désirs et ses besoins. Les membres de la communauté doivent être invités à énumérer les enjeux importants, à identifier les actions nécessaires ainsi que les avantages et les coûts de ces actions, et à participer à la planification, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de ces actions. L'engagement communautaire est fondé sur les principes d'équité, de justice, d'autonomisation, de participation et d'autodétermination (Alinsky, 1962 ; Chávez et al, 2007 ; Freire, 1970 ; Wallerstein et al, 2006).

Comment un programme de formation en psychologie des services de santé peut-il s'engager auprès des communautés concernées pour développer et mener des activités qui seraient utiles et acceptables pour ces communautés ?

Un exemple de ceci est le mouvement de défense des droits des personnes handicapées des années 1960 et 1970, qui a mis l'accent sur l'affirmation « Rien sur nous sans nous » (Charlton, 2000). L'autonomisation est un élément essentiel de l'engagement communautaire (Freire, 1970 ; Hur, 2006) et est « un processus participatif et développemental basé sur le groupe par lequel les individus et les groupes marginalisés ou opprimés acquièrent un plus grand contrôle sur leur vie et leur environnement, acquièrent des ressources précieuses et des droits fondamentaux, et atteignent des objectifs de vie importants et réduisent la marginalisation sociale » (Maton, 2008). L'autonomisation communautaire amène les membres de la communauté à « se rapprocher du statut d'agents du changement eux-mêmes plutôt que d'objectifs du changement » (CDC, 2011, p. 23).

Comme évoqué, les communautés peuvent être des individus et des groupes ayant des points communs et identifiés comme pouvant bénéficier de services, d'autres organismes et institutions également engagées auprès de ces individus et groupes, ou des décideurs politiques et des payeurs/financeurs. Il est donc important que les services de la psychologie des services de santé soient développés non seulement pour servir le public, mais aussi pour s'associer à d'autres organismes et institutions, et pour prendre en compte les liens sociaux développés organiquement dans les communautés. Il faut agir avec prudence dans une écologie sociale complexe qui a évolué dans le temps et l'espace. Les communautés sont des entités vivantes qui ont existé dans des écologies complexes avant l'arrivée du programme de formation en psychologie des services de santé. Les conséquences imprévues sont aussi probables que les conséquences prévues si ces complexités ne sont pas prises en compte.

Considérons les personnes ayant des problèmes de santé mentale. Où passent-elles leur temps ? Peut-être que certaines se rassemblent dans les parcs de la ville, et les services aux administrations des parcs pourraient être importants. Les propriétaires de salons de coiffure ou de magasins connaissent peut-être des personnes ayant des problèmes de santé mentale, et les ressources d'aiguillage pourraient être importantes. Quels sont leurs réseaux de soutien ? Peut-être que les pasteurs des églises, les rabbins des synagogues ou les imams des mosquées connaissent bien des personnes ayant des problèmes de santé mentale, et des partenariats visant à développer leurs connaissances et leurs compétences dans ce domaine pourraient être importants. Quelles communautés entrent souvent en contact avec des personnes ayant des problèmes de santé mentale, comme la police ou les tribunaux ? Peut-être que ces communautés peuvent exprimer leurs besoins et aider à développer des services utiles. En général, la question est la suivante : quelles connaissances et ressources seraient utiles pour les endroits où les personnes souffrant de problèmes de santé mentale passent du temps ou obtiennent du soutien ? On peut également se demander s'il existe des endroits où les

personnes souffrant de problèmes de santé mentale subissent des préjudices ? Il est tout aussi important d'examiner attentivement comment les actions du programme de formation en psychologie des services de santé peuvent affecter ces communautés et leurs relations, pour le meilleur ou pour le pire.

Pourquoi l'engagement communautaire est important

Les programmes de formation en psychologie des services de santé gagnent à être ancrés dans l'engagement communautaire. Il existe une multitude d'exemples de professionnels bien intentionnés qui ont mis au point des programmes qui n'étaient ni voulus ni nécessaires par ceux à qui ils étaient destinés, ou qui ont été élaborés avec une confiance excessive sans comprendre les environnements réels auxquels ils étaient destinés.

Une formation et une pratique socialement responsables exigent que les enseignants et les apprenants participent à leurs communautés respectives et qu'ils apprennent l'histoire, la culture et les réseaux sociaux de ces communautés, ainsi que leurs contextes physiques, économiques et politiques. Cette participation permet ensuite au programme de formation en psychologie des services de santé et aux communautés visées de collaborer à la construction d'activités pertinentes et acceptables pour ces communautés, efficaces pour les environnements dans lesquels ces communautés vivent, utiles pour les besoins et les valeurs perçus par ces communautés, et qui respectent et soutiennent les forces de la communauté.

L'enseignement le plus socialement responsable consiste à identifier et à mobiliser les atouts et les points forts des apprenants afin de soutenir et d'améliorer les compétences professionnelles en psychologie, et de renforcer la capacité et les ressources des apprenants à prendre des décisions et à agir.

PRINCIPES

Les programmes de formation en psychologie des services de santé visent à fournir des services de promotion de la santé au public, ainsi qu'une éducation aux apprenants sur la promotion de la santé. Ces communautés peuvent être considérées en termes de « problèmes » ou de « lacunes » (membres du public ayant des problèmes de santé mentale, apprenants manquant de connaissances et de compétences), et des services peuvent être conçus pour les améliorer. Cependant, une telle approche déresponsabilise la communauté, reléguant ses membres aux rôles de dépendants et de bénéficiaires de services (Kretzmann et al, 1996). Au contraire, le service le plus socialement responsable consiste à identifier et à mobiliser les atouts et les points forts de la communauté afin de soutenir et d'améliorer la santé mentale, et de renforcer la capacité et les ressources de la communauté à prendre des décisions et à agir.

Engagement communautaire :

- Consiste à travailler en collaboration avec des groupes de personnes affiliées par la proximité géographique, un intérêt particulier ou des situations similaires, afin d'améliorer les conditions affectant le bien-être de ces personnes.
- Se fonde sur des principes qui respectent le droit de tous les membres de la communauté à être informés, consultés, impliqués et responsabilisés.

L'engagement communautaire met l'accent sur la promotion et le renforcement de la confiance en tant qu'élément essentiel d'un engagement durable à long terme.

- Implique des partenariats et des coalitions qui aident à mobiliser les ressources et à influencer les systèmes, à changer les relations entre les partenaires et à servir de catalyseurs pour changer les politiques,

les programmes et les pratiques. Pour être efficace, cette approche doit englober des stratégies et des processus qui découlent du contexte communautaire dans lequel ils s'inscrivent.

les citoyens locaux, les groupes mal desservis, les personnes ayant des situations communes, les organismes et les institutions, les décideurs et les payeurs de soins de santé)

L'un des principes fondamentaux de l'engagement communautaire est qu'il est non hiérarchique. Les stéréotypes et les préjugés, ainsi que l'identité au sein du groupe par rapport à l'identité externe, sont réduits par des interactions non hiérarchiques entre les membres du groupe. Plutôt que les interactions médecin/patient ou enseignant/élève, les interactions basées sur un statut égal, comme travailler ensemble sur un projet partagé également par tous, réduisent les écarts de groupe et permettent aux individus d'être considérés comme des individus, et de former une expérience commune au sein du groupe.

BOÎTE À OUTILS

Aperçu

Quel est le problème que nous essayons de résoudre ?

Comment pouvons-nous utiliser nos rôles professionnels, ainsi que nos structures et processus de formation, pour aborder les enjeux importants qui touchent le public ?

Qui est-ce que nous servons et qui est-ce que nous ne servons pas, et que savons-nous de ces deux groupes ?

1. Comment les programmes de formation en psychologie des services de santé peuvent-ils identifier les parties prenantes pour l'éducation, la recherche et la prestation de services, y compris peut-être :
 - » consommateurs (patients, groupes communautaires)
 - » organismes et institutions (centres de santé, programmes de traitement, écoles, forces de l'ordre, tribunaux, établissements pénitentiaires, organismes de logement, défenseurs des sans-abri, banques alimentaires, armée, etc.)
 - » décideurs politiques et payeurs de soins de santé
2. Comment les programmes de formation en psychologie des services de santé peuvent-ils développer des partenariats avec les membres et les groupes communautaires concernés afin d'accroître la responsabilité sociale ? Quelles seraient les premières étapes et quels seraient les objectifs à long terme ?
3. Quelles politiques, quels programmes et quelles pratiques devraient être arrêtés ou mis en place pour faciliter l'engagement communautaire ?

Objectif

Quel est le changement que nous essayons d'apporter dans le monde ? Que va accomplir le produit ?

Mettre au point un ensemble de valeurs, d'objectifs et d'activités pouvant être appliqués :

- dans plusieurs domaines (recherche, formation, pratique, politique)
- avec des communautés multiples (réunies par la démographie, la géographie ou les intérêts, comme les stagiaires, les clients, les participants à la recherche,

qui sont basés sur les valeurs fondamentales suivantes :

- bienfaisance et non-malfaisance : les psychologues s'efforcent de faire du bien à ceux avec qui ils travaillent et veillent à ne pas causer de tort
- accent sur les besoins des communautés tels qu'ils sont définis par ces dernières
- mise en évidence de ce que les programmes de formation en psychologie doivent apprendre sur les communautés et auprès d'elles
- autoréflexion sur l'histoire et les pratiques actuelles du programme de formation, y compris les façons dont le programme de formation, la discipline et l'institution ont pu nuire à ces communautés ou les négliger
- volonté d'apprendre et de se développer dans de nouvelles directions
- implication en faveur d'engagement durable

et qui mettent l'accent sur :

- une vision et un objectif clairs
- un avantage intentionnel, tangible et significatif pour les communautés (tel qu'elles définissent le terme « avantage »)
- des structures et processus participatifs et établis en collaboration
- une compréhension holistique des environnements réels
- des activités durables
- une approche évolutive dans le temps
- une approche adaptable afin que les programmes puissent se concentrer sur ce qu'ils peuvent faire correctement et durablement
- un processus continu et vivant d'engagement communautaire, et non un résultat statique
- l'identification et l'élimination des obstacles à l'engagement communautaire

Public cible

**À qui s'adresse ce produit ? À la faculté/aux superviseurs ?
Aux administrateurs afin d'évaluer la faculté/les superviseurs ?**

Le matériel décrit ci-dessous est destiné à la faculté, aux superviseurs et aux apprenants du programme de formation en psychologie des services de santé. La mesure des activités et des résultats des programmes peut être agrégée entre les programmes au sein de conseils de formation spécifiques afin de guider le développement des spécialités.

Matériel

Description du produit actuel.

Nous proposons une série de questions d'auto-apprentissage et de lectures de référence pour les programmes de formation en psychologie qui souhaitent réfléchir à la manière dont ils pourraient s'engager auprès des communautés dans le cadre de leurs activités de recherche, de service et d'éducation.

DÉFINITIONS

La responsabilité sociale dans l'enseignement de la psychologie des services de santé implique l'utilisation de nos rôles professionnels

- pour aborder activement les enjeux importants pour le public
- pour revoir nos structures et processus de formation afin de promouvoir l'équité, la diversité et l'inclusion dans les programmes de formation et les effectifs de la psychologie des services de santé

L'engagement communautaire

- Consiste à travailler en collaboration avec des groupes de personnes affiliées par la proximité géographique, un intérêt particulier ou des situations similaires, afin d'améliorer les conditions affectant le bien-être de ces personnes.
- Se fonde sur des principes qui respectent le droit de tous les membres de la communauté à être informés, consultés, impliqués et responsabilisés. L'engagement communautaire met l'accent sur la promotion et le renforcement de la confiance en tant qu'élément essentiel d'un engagement durable à long terme.
- Implique des partenariats et des coalitions qui aident à mobiliser les ressources et à influencer les systèmes, à modifier les relations entre les partenaires et à servir de catalyseurs pour changer les politiques, les programmes et les pratiques. Pour être efficace, cette approche doit englober des stratégies et des processus qui découlent du contexte communautaire dans lequel ils s'inscrivent.

Valeurs fondamentales

- Bienfaisance et non-malfaisance : les psychologues s'efforcent de faire du bien à ceux avec qui ils travaillent et veillent à ne pas causer de tort
- Accent mis sur les points forts et les besoins identifiés par les communautés partenaires
- Mise en évidence de ce que les programmes doivent apprendre sur les communautés et auprès d'elles
- Autoréflexion sur l'histoire et les pratiques actuelles, y compris les façons dont la discipline, l'institution et le programme ont pu servir, négliger ou nuire à ces communautés.
- Volonté d'apprendre et de se développer dans de nouvelles directions
- Implication en faveur d'engagement durable

Étape 1

Autoréflexion sur le programme

1. CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES

- Pourquoi ce programme souhaite-t-il développer l'engagement communautaire ? Qu'est-ce qui a déclenché cela ? Est-ce que cela émane du programme ou de la communauté ?

2. CONSIDÉRATIONS DE CONTEXTE

- Quelle est l'histoire de l'engagement de l'institution, de la discipline, du programme avec les communautés ? De quelle manière l'institution, la discipline et le programme ont-ils abordé, omis d'aborder ou soutenu l'injustice systémique et les inégalités entre les races et les genres ?
- Quelle est l'empreinte actuelle de l'engagement de l'institution, de la discipline et du programme auprès des communautés ? De quelle manière l'institution, la discipline et le programme traitent-ils, ne traitent-ils pas ou soutiennent-ils l'injustice systémique et les inégalités entre les races et les genres ?
- De quelle manière l'institution, la discipline et le programme ont-ils adopté ou non la responsabilité sociale ?
- Comment l'institution, la discipline et le programme abordent-ils ou évitent-ils les conversations difficiles sur la responsabilité sociale, l'engagement communautaire et l'équité ?

3. CONSIDÉRATIONS RELATIVES À LA COMMUNAUTÉ

- Quelles sont les communautés que vous servez, quels services sont fournis et pourquoi ? Qu'est-ce qui a mené à l'élaboration de ces services particuliers pour ces communautés particulières ? Quels services ne sont pas fournis à ces communautés ?
- Quels besoins, et selon qui, ne sont pas satisfaits dans les communautés que vous servez ? Comment susciter et comprendre les besoins de la communauté ?
- Quelles sont les forces et les ressources présentes au sein des communautés ? Dans quelle mesure peut-on les exploiter et quels sont les risques correspondants ?
- Quelles communautés ne sont pas desservies ; qui a été réduit à l'invisibilité ? Pourquoi cela ?
- Quelles autres collectivités pourraient bénéficier des services, et comment et par qui les « avantages » sont-ils définis et déterminés ?
- Quelles sont les communautés auxquelles vous risquez de causer du tort ? Quelques idées pour atténuer le risque de préjudice ?

Étape 2

Propositions d'actions et lancement

La première étape de l'élaboration des propositions d'action consiste à décider du niveau initial d'engagement. L'engagement communautaire peut être considéré comme un continuum (Figure 1). Au fil du temps, une collaboration spécifique est susceptible d'évoluer le long de ce continuum vers une plus grande participation de la communauté impliquant des partenariats à long terme pour aborder une série de facteurs sociaux, économiques, politiques et environnementaux qui affectent la santé (CDC, 2011). L'engagement communautaire est un processus itératif qui évolue dans le temps avec un retour d'information récurrent du programme de formation en psychologie des services de santé et des communautés impliquées, et un niveau initial d'engagement peut évoluer vers des partenariats conjoints plus durables.

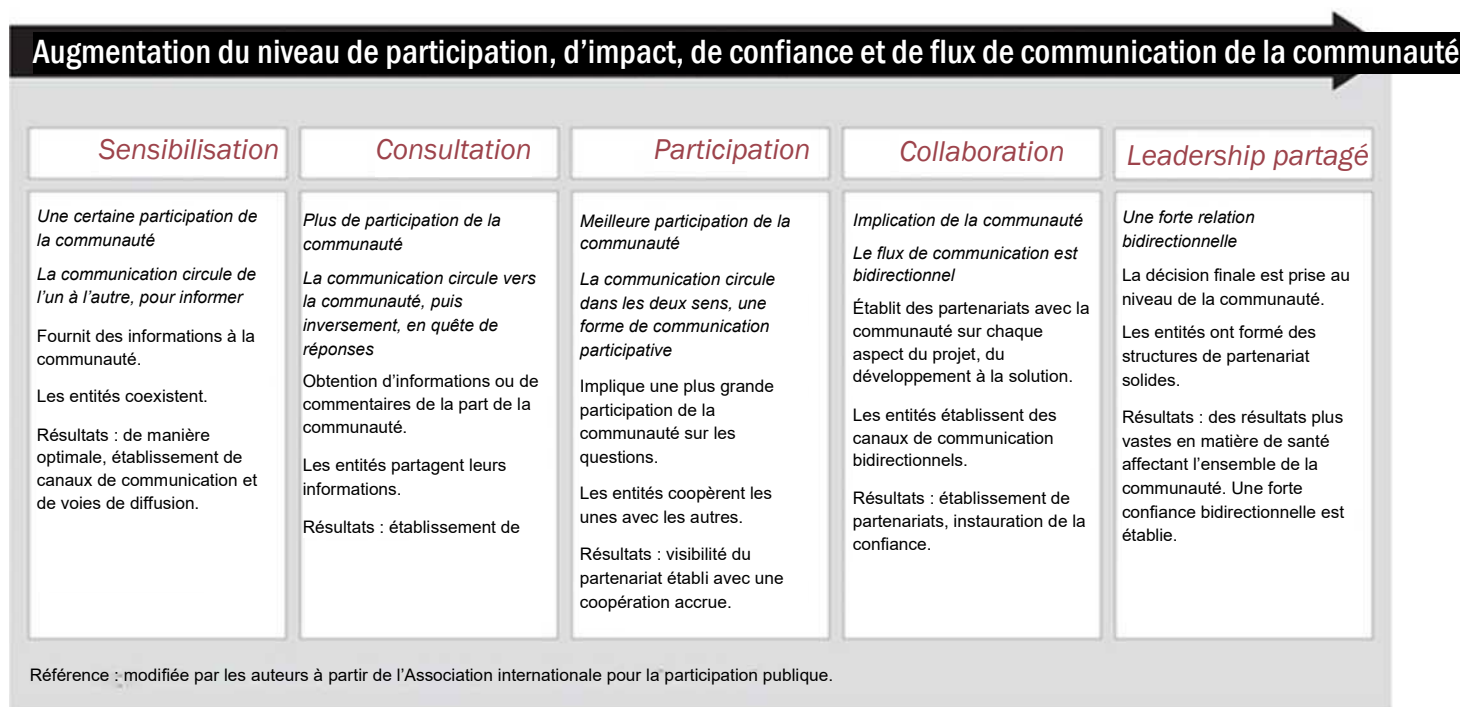


Figure 1.1. Continuum de l'engagement communautaire

(CDC, 2011, p. 8)

Quelles actions le programme de formation en psychologie des services de santé est-il prêt à faire ?

Activités de sensibilisation	Activités de consultation	Activités de participation	Activités de collaboration	Activités de leadership partagé
<i>Observer les communautés</i>	<i>Apprendre à connaître les communautés</i>	<i>Participer avec les communautés</i>	<i>Travailler avec les communautés</i>	<i>S'associer aux communautés</i>
Cela inclut : faire du bénévolat lors d'événements déjà organisés par l'institution ou la ville ou par des organisations communautaires existantes ; offrir de nouveaux programmes aux communautés identifiées	Cela inclut : rencontrer des groupes ou des organismes communautaires pour mieux comprendre leurs intérêts et leurs activités et leur fournir des informations sur le programme de formation	Cela inclut : dialoguer avec les groupes et les membres de la communauté pour développer la reconnaissance et la compréhension mutuelles	Cela inclut : entreprendre des projets conjoints ciblés visant à élaborer des structures et des processus de partenariat	Cela inclut : formaliser un partenariat permanent qui pourra aborder un certain nombre de problèmes et maintenir une continuité dans le temps
Par exemple : participer à une journée de volontariat à l'occasion du jour férié consacré à Martin Luther King Jr, participer à une collecte de vêtements, faire du bénévolat pour le portage de repas à domicile (Meals on Wheels), pour Habitat for Humanity ou dans un refuge ou une banque alimentaire, servir de mentor à un élève du secondaire, proposer des ateliers sur la parentalité ou la gestion du stress, faire des conférences pour des organisations à but non lucratif, comme l'association locale de lutte contre la maladie d'Alzheimer	Par exemple : discuter avec des organismes de services, des écoles, des églises ou des groupes communautaires déjà engagés avec l'institution du programme ou le bureau du maire local ; parler avec des groupes qui n'ont pas été engagés ou qui ont été exclus ; assister aux réunions du conseil d'administration du gouvernement, des organisations ou des groupes communautaires, assister aux réunions de l'hôtel de ville	Par exemple : inviter les membres de la communauté à participer aux conseils consultatifs du programme de formation et à présenter des informations sur leur groupe au programme de formation, et proposer de présenter des informations sur le programme de formation aux membres de leur circonscription ; siéger à un comité pour une organisation locale à but non lucratif	Par exemple : se joindre aux groupes de travail des organisations communautaires ; travailler avec des groupes communautaires pour concevoir des projets conjoints visant à résoudre des problèmes spécifiques et collaborer à l'élaboration d'objectifs, de plans d'action et d'évaluations des résultats pour ces projets spécifiques	Par exemple : mettre en place un organe formel de gouvernance partagée composé de membres du programme de formation et de la communauté, dont l'objectif est de lancer de vastes initiatives en matière de santé impliquant d'autres groupes intersectés et axées sur la défense des droits, le développement communautaire et le changement au niveau des systèmes

Le niveau d'engagement que le programme de formation juge réalisable au départ guidera ensuite l'examen des questions ci-dessous.

4. VISION ET OBJECTIF

- Quelle contribution de la communauté est importante pour définir la vision et l'objectif ?
- Qu'est-ce qui est proposé, et par qui ? Quels objectifs et quelles valeurs ces propositions représentent-elles ? Dans quelle mesure les parties prenantes de la communauté ont-elles participé aux discussions sur la vision et l'objectif ?
- Comment ces propositions amélioreraient-elles le bien-être de ces communautés ? Existe-t-il un risque de causer des dommages ou d'interférer de manière nuisible ?
- Quel engagement et quelles ressources de la part des contributeurs de la communauté et du programme sont nécessaires pour un engagement durable ? Quel est le rapport entre la charge et le bénéfice pour les partenaires du programme en contrepartie de leur temps et de leur investissement ?
- Comment cette vision et cet objectif pour le programme de formation en psychologie des services de santé interagissent-ils avec la vision, l'objectif et les efforts du système institutionnel plus large ?

5. FORMATS POUR L'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE

- Quels types d'engagement sont possibles pour le programme et la communauté (réunions physiques, réunions virtuelles, déplacements, visites de sites communautaires, accueil de visiteurs dans le cadre du programme de formation, fréquence et durée, ressources monétaires), et quelle est la durabilité de ces engagements ?
- Comment la capacité de la communauté et sa préférence pour le format d'engagement seront-elles sollicitées et intégrées ?

6. STRUCTURES ET PROCESSUS D'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE

- Comment établir des structures et des processus participatifs pour une prise de décision partagée ? Comment faire participer les communautés en tant que partenaires égaux plutôt qu'en tant que conseillers ?
- Quels arrangements formels sont possibles pour développer et maintenir des partenariats équitables qui répondent aux perspectives et aux besoins de la communauté et qui sont durables dans le temps ? Qui en serait responsable ?
- Comment élaborer des objectifs et des plans d'action communs ? Quelles sont les approbations nécessaires qui sont externes au programme de formation et à la communauté ?

7. OBSTACLES ET ÉLÉMENTS FACILITATEURS DE L'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE

- Quels sont les obstacles et les éléments facilitateurs des programmes de formation ? Que faudrait-il commencer ou arrêter pour augmenter l'engagement communautaire ? Quelles sont les ressources disponibles pour faciliter l'engagement entre les communautés et le programme de formation ? Qui doit être impliqué / quel type d'expertise est nécessaire ?
- Quels sont les obstacles et les éléments facilitateurs institutionnels ? Que faudrait-il commencer ou arrêter pour augmenter l'engagement communautaire ? Quelles sont les ressources disponibles pour faciliter l'engagement entre les communautés et le programme de formation ? Qui doit être impliqué / quel type d'expertise est nécessaire ?
- Quels sont les obstacles et les éléments facilitateurs institutionnels ? Quelles sont les ressources disponibles pour faciliter l'engagement entre les communautés et le programme de formation ? Qui devrait être impliqué / quel type d'expérience communautaire est important ?
- Comment reconnaître et intégrer les points de vue de l'intérieur et de l'extérieur et les diverses identités afin d'accroître la transparence et la confiance ? Comment les individus et les rôles dans le partenariat peuvent-ils être fidèles aux valeurs fondamentales de la prise de décision équitable et partagée ?

Étape 3

Évaluation des actions

8. ÉVALUATION DES RÉSULTATS DE L'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE

- Comment les résultats de ces activités peuvent-ils être mesurés ?
- Comment ces informations peuvent-elles être utilisées pour améliorer le partenariat et bénéficier à la communauté ?

PROCÉDURES DE MISE EN ŒUVRE

Que faudra-t-il pour lancer un tel projet ? Comment le produit sera-t-il utilisé ?

L'accent est mis sur les programmes qui développent un processus dynamique d'engagement communautaire, qui est évolutif, adapté au programme et durable dans le temps. Les programmes peuvent avoir des objectifs limités ou étendus en fonction de leurs priorités et de leurs ressources. Il est important de développer le soutien institutionnel envers l'engagement communautaire.

IMPACT ET RETOUR

Comment définir le succès ? Quel serait l'impact ? Comment les retours d'informations sur l'impact seront-ils recueillis ? Comment saurons-nous si nous avons réussi ?

La mesure de l'impact est l'évaluation des objectifs co-construits par le programme et la communauté par rapport aux résultats réels. Les objectifs sont destinés à apporter des avantages à la communauté, comme définis par la communauté, et doivent être spécifiques, mesurables, réalisables, pertinents et assortis de délais. Le succès est la capacité à avoir un engagement dynamique, évolutif et durable qui apporte des avantages tangibles à la communauté et qui est sensible aux perspectives et aux besoins de la communauté au fil du temps.

NOTES SUPPLÉMENTAIRES

Les communautés s'organisent pour affirmer leurs croyances, et toute communauté développe les leaders naturels qui représentent les significations partagées et les modèles explicatifs qui sont utilisés pour comprendre leurs contextes physiques, économiques et politiques, et qui parlent de leurs points communs historiques et culturels. Certaines communautés peuvent se rassembler autour de significations et de modèles explicatifs qui soulignent leur besoin de rejeter et de se défendre contre d'autres communautés, avec des leaders qui représentent ces principes (par exemple, « notre mode de vie est menacé »), et ces communautés peuvent être nuisibles aux communautés qui sont différentes d'elles. Cependant, certaines communautés peuvent se rassembler autour de significations et de modèles explicatifs qui soulignent leur besoin de rejeter et de se défendre contre d'autres communautés, avec des leaders qui représentent ces principes (par exemple, « notre mode de vie est menacé »), et ces communautés peuvent être nuisibles aux communautés qui sont différentes d'elles. Il est probable que les communautés rejetantes et défensives soient plus isolées et donc plus faibles, tandis que les communautés acceptantes et à la recherche d'interactions aient plus de partenariats et sont donc plus fortes.

RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

Boîte à outils communautaire

ctb.ku.edu/en

Boîtes à outils

- ctb.ku.edu/en/get-started
- ctb.ku.edu/en/table-of-contents
- ctb.ku.edu/en/toolkits

Une excellente ressource pour l'engagement communautaire, qui fournit des conseils pratiques, étape par étape, sur les compétences de construction de la communauté, notamment :

- 46 chapitres et 16 boîtes à outils
- Un modèle pour débiter
- Ressources en matière de bonnes pratiques
- Un guide de dépannage
- Un programme de formation

Vers l'équité en matière de santé : un outil pratique pour le développement d'interventions de santé publique tenant compte de l'équité

- Rapport complet
publications.gc.ca/collections/collection_2015/aspc-phac/HP35-64-2-2015-eng.pdf
- Schéma détaillé
publications.gc.ca/collections/collection_2015/aspc-phac/HP35-64-1-2015-eng.pdf
- Examine la conception et la mise en œuvre d'interventions visant à aborder les objectifs d'équité, les déterminants sociaux, les facteurs médiateurs, les stratégies d'engagement et le ciblage de l'équité.

Agence de la santé publique du Canada Portail canadien des pratiques exemplaires Partenariats, collaboration et défense des droits

cbpp-pcpe.phac-aspc.gc.ca/resources/public-health-competencies-information-tools/partnerships-collaboration-advocacy

Un portail des pratiques exemplaires offrant des guides pratiques pour :

- Développer des partenariats, la collaboration et la défense des droits
- Déterminer les partenaires pouvant contribuer à la résolution des problèmes de santé publique et collaborer avec eux.
- Utiliser des compétences telles que la cohésion d'équipe, la négociation, la gestion des conflits et l'animation de groupes pour établir des partenariats et servir de médiateur entre des intérêts divergents dans la recherche de la santé et du bien-être, et faciliter l'allocation des ressources.
- Défendre les politiques et les services de santé publique qui favorisent et protègent la santé et le

bien-être à l'échelle individuelle et communautaire.

Psychologie communautaire

Université Vanderbilt

my.vanderbilt.edu/perkins/2011/09/intro-to-community-psy-chology

- Une introduction à la psychologie communautaire

Université du Massachusetts à Lowell

www.uml.edu/docs/Resourcess%20to%20share%202008_tcm18-61904.pdf

- Qu'est-ce que la psychologie communautaire ?
 - » Création de limites
 - » Agendas divergents
 - » Formation de coalitions
 - » Transposition du stage dans d'autres contextes
 - » Travail avec des clients LGBT
 - » Renforcement du soutien communautaire
 - » Évaluation du programme
 - » Collecte de fonds pour des organisations à but non lucratif
 - » Recrutement de bénévoles
 - » Lobbying pour une cause
 - » Renforcement du soutien communautaire à travers l'art

Massachusetts Institute of Technology Résolution de problèmes communautaires

- web.mit.edu/cpsproject/program_tools/multi-issue.html
- Fournit des liens vers 21 ressources en ligne liées au développement social, à la pauvreté et à la résolution des problèmes locaux

Global Journal of Community Psychology Practice

- www.gjcpp.org/en/
- Une revue trimestrielle en ligne, évaluée par des pairs, développée par la Society for Community Research and Action (SCRA - APA Division 27).

RÉFÉRENCES

- Adebayo, O., Salerno, J., Francillon, V., & Williams, J. (2018). A systematic review of components of community-based organisation engagement. *Health and Social Care in the Community*, 26:e474-e484.
- Un guide pratique pour l'engagement communautaire utilisant un cadre de recherche participative communautaire. Peut permettre de réfléchir aux différentes étapes des partenariats d'engagement communautaire.
- Airhihenbuwa, C. O. (2007). On being comfortable with being uncomfortable: Centering an Africanist vision in our gateway to global health. *Health Education and Behavior*, 34(1):31-42.
- Une discussion sur la façon dont l'identité africaine doit être au centre de la recherche sur la santé et le développement de l'Afrique, et sur le fait que les questions essentielles de santé publique en Afrique doivent déconstruire les hypothèses et les théories conventionnelles, mettre l'identité au centre des questions de santé et de comportement, et honorer « l'infrastructure sociale et culturelle » en définissant des modes de connaissance africains.
- Alinsky, S. D. (1962). *Citizen participation and community organization in planning and urban renewal*. Chicago: Industrial Areas Foundation.
- Saul Alinsky est un activiste communautaire et un théoricien politique, décrit comme le père de l'organisation communautaire. Il a souligné que l'organisation communautaire consiste à créer de vastes coalitions de citoyens, de syndicats, d'églises, de petites entreprises et d'autres personnes qui ont été touchées par des circonstances similaires. Il a souligné que toute question particulière n'était qu'un moyen de renforcer le pouvoir de la communauté afin qu'elle puisse s'attaquer à de nombreux problèmes. Il a aussi écrit *Rules for Radicals: A Practical Primer for Realistic Radicals* (New York:Random House, 1971).
- Attree, P., French, B., Milton, B., Povall, S., Whitehead, M., & Popay, J. (2011). The experience of community engagement for individuals: a rapid review of evidence. *Health & social care in the community*, 19(3), 250-260.
- Un article de synthèse discutant des avantages de l'engagement communautaire ainsi que des conséquences négatives potentielles de cet engagement. Cet article peut être utile pour réduire la probabilité de résultats négatifs.
- Carpenter-Song, E. A., Nordquest Schwallie, M., & Longhofer, J. (2007). Cultural competence reexamined: critique and directions for the future. *Psychiatric Services*, 58(10):1362-1365.
- Une discussion sur la conscience culturelle dans la prestation de soins de santé mentale, utilisant des exemples de l'anthropologie pour fournir des preuves de l'importance de la culture dans la production, la présentation et l'expérience de la détresse psychique, et examinant les critiques anthropologiques des modèles de conscience culturelle.
- Centres de contrôle et de prévention des maladies : CDC/ATSDR - Comité de l'engagement communautaire. (2011). *Principles of Community Engagement: Second Edition*.
- Chapitre 1 : Engagement communautaire : définitions et concepts d'organisation
 - Chapitre 2 : Principes de l'engagement communautaire
 - Chapitre 3 : Exemples de réussite dans le milieu
 - Chapitre 4 : Gestion du soutien organisationnel pour l'engagement communautaire
 - Chapitre 5 : Défis à relever pour améliorer l'engagement communautaire dans la recherche
 - Chapitre 6 : La valeur du réseautage social dans l'engagement communautaire
 - Chapitre 7 : Évaluation des programmes et évaluation de l'engagement communautaire
 - Chapitre 8 : Synthèse
- Charlton, J. (2000). *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. University of California Press. ISBN: 9780520224810.
- Un aperçu théorique basé sur des entretiens menés sur une période de dix ans avec des militants des droits des personnes handicapées dans les pays du tiers-monde, en Europe et aux États-Unis. Ce livre se concentre sur l'oppression des personnes handicapées et ses similitudes et différences avec le racisme, le sexisme et le colonialisme. Il souligne que les personnes handicapées font partie de la société ordinaire, une société dans laquelle on peut s'attendre à ce que tout le monde ait des différences, et que la charité, le paternalisme, la prise de décisions et la fixation d'objectifs pour les personnes handicapées sont des formes d'oppression parce qu'elles classent les personnes handicapées dans une catégorie distincte de citoyens. Les personnes handicapées savent ce qui est le mieux pour elles, comme tout groupe de citoyens.
 - Voir aussi <https://www.jstor.org/stable/40505998>
- Chávez, V., Minkler, M., Wallerstein, N., & Spencer, M. S. (2007). Community organizing for health and social justice. Dans : L. Cohen, V. Chávez, & S. Chehimi (Eds.). *Prevention is primary: strategies for community well-being* (2nd ed, pp 87-112). San Francisco: John Wiley and Sons.
- Discute des meilleures pratiques, ainsi que des outils et stratégies de prévention visant à renforcer la santé communautaire et la justice sociale. Une publication du *Institute for Prevention* www.preventioninstitute.org/publications/prevention-is-primary-strategies-for-community-wellbeing
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. [Pédagogie des opprimés] New York: Herder and Herder.
- Amazon Review: Publié pour la première fois en portugais en 1968, *Pédagogie des opprimés* a été traduit et publié en anglais en 1970.

La méthodologie de Paulo Freire a contribué à l'autonomisation de très nombreuses personnes démunies et analphabètes dans le monde entier. Le travail de Freire est devenu particulièrement important aux États-Unis et en Europe occidentale, où la création d'une sous-classe permanente parmi les défavorisés et les minorités dans les villes et les centres urbains est de plus en plus acceptée comme la norme.

Hahn, R. A., & Inborn, M. (Eds.). (2009). *Anthropology in public health: Bridging differences in culture and society*. New York: Oxford University.

- Discute du fait que les anthropologues peuvent fournir une compréhension cruciale des problèmes de santé publique du point de vue des populations dans lesquelles les problèmes se produisent, et peuvent aborder ces problèmes de santé publique en travaillant en collaboration avec les participants locaux. De plus, les méthodes anthropologiques peuvent également être utilisées pour étudier le fonctionnement des organismes et des programmes de santé publique.

Harrell, S. P., & Bond, M. A. (2006). Listening to diversity stories: principles for practice in community research and action *American Journal of Community Psychology*, 37(3-4):365-376.

- Décrit trois principes de diversité pour la recherche et l'action communautaires : la culture communautaire, le contexte communautaire et le soi dans la communauté. Ils sont discutés dans le contexte de la compétence multiculturelle en psychologie et sont applicables à de multiples dimensions de la diversité, notamment la race, l'origine ethnique, le genre, l'orientation sexuelle, la religion, le handicap et la classe sociale.

Hilgendorf, A., Anahkwet, G. R., Gauthier, J., Krueger, S., Beaumier, K., Corn, R., et al. (2019). Language, culture, and collectivism: Uniting coalition partners and promoting holistic health in the Menominee Nation. *Health Education & Behavior*, 46(1), 81S-87S.

- Une étude de cas de la Menominee Wellness Initiative, une coalition pour la santé des populations autochtones qui a fait de la langue, de la culture et des valeurs collectives le point central de son travail de promotion de la santé. L'étude est présentée comme un effort d'écriture collaborative entre les membres de la coalition Menominee et les partenaires universitaires. Peut être utile pour comprendre la promotion de la santé en se concentrant sur les méthodes des populations autochtones.

Hur, M. H. (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: exploring a typology of the process and components across disciplines. *Journal of Community Psychology*, 34(5):523

- Les auteurs ont recherché des publications sur l'autonomisation personnelle et collective dans la littérature relative aux sciences politiques, à la protection sociale et au travail social, à l'éducation, aux études sur la santé, à la

gestion et à la psychologie communautaire. Ils résument les théories sur les composantes de l'autonomisation et les théories sur le processus d'autonomisation.

Iton, T. (2009). *Transforming public health practice to achieve health equity*. Document présenté au Health Trust Health Equities Summit, 4 février 2009, San Jose, CA.

Kleinman, A. (1981). *Patients and healers in the context of culture: An exploration of the borderland between anthropology, medicine, and psychiatry (vol 3)*. Berkeley (CA): University of California.

- Une perspective anthropologique transculturelle sur les composantes essentielles des soins cliniques et une perspective clinique sur les études anthropologiques de la médecine et de la psychiatrie.

Kretzmann, J. P., & McKnight, J.L. (1996). *A guide to mapping and mobilizing the economic capacities of local residents: A community-building workbook*. Evanston (IL): Department of Economics et Center for Urban Affairs and Policy Research.

- Un modèle pour identifier les compétences, les capacités et les expériences que possèdent les individus et qui peuvent se traduire par une activité économique et une stabilité économique accrue pour une communauté locale.

Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1):4-21.

- Un examen des publications relatives au bien-être des adultes, au développement positif des jeunes, au développement des localités et au changement social, qui a permis d'identifier les voies et les processus pouvant conduire à l'autonomisation des membres et contribuer à l'amélioration de la communauté et à un changement social positif. On y trouve une discussion sur la manière dont la psychologie communautaire et les disciplines connexes peuvent contribuer à accroître le nombre et la diversité des contextes d'autonomisation, et à renforcer l'impact communautaire et sociétal des contextes existants.

Minkler, M. (2004). Ethical challenges for the "outside" researcher in community-based participatory research. *Health Education and Behavior*, 31(6):684-697.

- Discute de la recherche participative communautaire et de l'accent mis sur (a) la réalisation d'un programme « dirigé par la communauté » ;
b) les tensions entre les personnes internes et externes ; (c) le racisme réel et perçu ;
(d) les limites de la « participation » ; et (e) les questions relatives au partage, à la propriété et à l'utilisation des résultats en vue d'une action.

Des études de cas et les lignes directrices de Green et al. pour l'évaluation des projets de recherche participative communautaire sont utilisées pour discuter des questions éthiques inhérentes à cette approche.

O'Connor, K., Lynch, K., & Owen, D. (2011). Student-community engagement and the development of graduate attributes. *Education and Training*, 53(2/3), 100-115.

- Discute du développement de programmes d'études pour améliorer la communauté des étudiants. Cet article peut être utile pour réfléchir à la manière dont les changements de programme peuvent améliorer les compétences et la citoyenneté des élèves.

Sarrami-Foroushani, P., Travaglia1, J., Debono, D., & Braithwaite, J. (2014). Implementing strategies in consumer and community engagement in health care: results of a large-scale, scoping meta-review. *BMC Health Services Research*, 14:402.

- Discute de différents concepts liés à l'engagement des consommateurs et de la communauté, y compris la prise de décision partagée, l'autogestion, la promotion de la santé dans la communauté, l'accès aux soins de santé, la participation à la réadaptation, la collaboration dans la conception et la conduite de la recherche, et le soutien par les pairs. Cet article peut être utile pour comprendre les grandes catégories conceptuelles concernées.

Wallerstein, N. B., & Duran B. (2006). Using community-based participatory research to address health disparities. *Health Promotion Practice*, 7(3):312-323.

- Discute de la recherche participative communautaire, qui se concentre sur les relations entre les partenaires universitaires et communautaires, avec des principes de co-apprentissage, de bénéfice mutuel et d'engagement à long terme, et intègre les théories, la participation et les pratiques communautaires dans les efforts de recherche. Aborde les questions de pouvoir, de privilège, de participation, de consentement de la communauté, de discrimination raciale et/ou ethnique, et le rôle de la recherche dans le changement social. Il fournit des exemples de ces paradoxes tirés du travail dans les communautés tribales et recommande de transformer la culture du monde universitaire pour renforcer les relations de recherche collaborative.

MODULE 8 :

Évaluation socialement responsable des étudiants, de la faculté et des superviseurs

Évaluation socialement responsable des étudiants, de la faculté et des superviseurs

APERÇU

L'évaluation de la formation et de l'enseignement en psychologie des services de santé est une activité fondamentale axée sur les personnes supervisées (doctorants, stagiaires et résidents postdoctoraux), les professeurs/superviseurs et les programmes. De nombreuses cibles d'évaluation sont très vulnérables à la subjectivité et aux préjugés des superviseurs, et l'évaluation des éducateurs et des programmes par les supervisés peut s'avérer très compliquée. Les préjugés des éducateurs peuvent influencer sur la façon dont ils évaluent les candidatures des aspirants stagiaires, évaluent les compétences des stagiaires actuels et formulent des recommandations pour les stagiaires actuels et/ou anciens. Les conséquences sont importantes et considérables, car les évaluateurs peuvent jouer un rôle de garde-fou dans l'entrée et la progression dans la profession, depuis l'admission aux programmes de doctorat jusqu'à l'autorisation d'exercer et au-delà. En raison de la dynamique du pouvoir et des privilèges et d'autres obstacles, il peut être difficile pour les supervisés d'offrir un retour constructif et opportun sur la conduite et la compétence des superviseurs, y compris des membres du corps enseignant, et sur le fonctionnement de leurs programmes de formation.

OBJECTIF

Pour réduire l'influence possible des préjugés des évaluateurs, les superviseurs doivent être conscients de leurs propres préjugés potentiels lorsqu'ils s'engagent dans l'évaluation et la supervision. Tous les éducateurs en psychologie des services de la santé devraient avoir pour objectif de s'engager dans une introspection et de prendre conscience de l'impact de l'interaction de leurs propres identités et préjugés avec ceux de leurs supervisés sur leurs activités d'évaluation. Il est également essentiel que l'évaluation soit considérée comme une activité bidirectionnelle par laquelle les stagiaires, les superviseurs et les responsables de programmes peuvent s'engager dans une autoréflexion et explorer les mesures à prendre pour améliorer le retour d'information et la communication entre les parties concernées.

RESSOURCE DE LA CCTC 2020 :

Recommandations/Ressources/Informations

1. **Recommandations et outil d'auto-évaluation pour développer des relations de supervision réfléchies afin de promouvoir l'équité dans l'évaluation des supervisés**
2. **Liste de vérification SCORE (Évaluation réfléchie, sensible à la culture et socialement responsable) afin de sensibiliser aux préjugés potentiels dans l'évaluation des étudiants/stagiaires**
3. **Graphique et tableau d'exemples de la boucle de commentaires de supervision**

Une pratique qui favorise l'équité dans l'évaluation des supervisés

APERÇU

L'évaluation est une tâche qui est menée dans le cadre d'un rapport de supervision en psychologie des services de santé. De nombreuses cibles de l'évaluation des supervisés (doctorants, stagiaires et résidents postdoctoraux) sont très vulnérables à la subjectivité des superviseurs. Cela peut être particulièrement vrai pour l'évaluation du professionnalisme des stagiaires, pour ne citer qu'un exemple. Afin de réduire l'influence possible des préjugés de l'évaluateur, les superviseurs doivent être conscients de leurs propres préjugés potentiels lorsqu'ils s'engagent dans la supervision et lorsqu'ils se forment des impressions sur la compétence du supervisé qui seront reflétées dans les documents d'évaluation. Ce module soutient qu'une activité structurée et réflexive au début du rapport de supervision permet au superviseur et au supervisé d'apprécier les identités (au sens large) de l'autre de manière à faciliter l'évaluation socialement responsable des compétences du supervisé.

OBJECTIF

L'objectif général de cette activité est de promouvoir l'évaluation socialement responsable des supervisés en psychologie des services de santé. Pour atteindre cet objectif, de multiples tâches doivent être accomplies : 1) Les superviseurs doivent s'engager dans une autoréflexion pour examiner leurs identités individuelles et la manière dont chacune d'entre elles pourrait les amener à former des impressions biaisées des personnes supervisées. 2) Les supervisés doivent s'engager dans une autoréflexion pour examiner leurs identités individuelles et la manière dont chacune d'entre elles pourrait les amener à former des impressions biaisées des superviseurs. 3) Les superviseurs et les supervisés pourraient partager leurs autoréflexions - et au moins partager leurs attentes en matière de supervision - dans un environnement de respect mutuel. Il est essentiel que les deux parties reconnaissent et comprennent l'identité de l'autre afin de repérer les préjugés potentiels qui peuvent avoir un impact négatif sur le rapport de supervision et l'évaluation équitable des stagiaires.

PUBLIC CIBLE

Tous les superviseurs et supervisés en psychologie des services de santé.

MATÉRIEL

Le matériel de la première activité est basé sur le travail de Sandeen et al. (2018) qui mettent au défi les psychologues des services de santé de s'engager dans des pratiques réflexives pour améliorer leur propre conscience culturelle. Les chiffres relatifs à l'intersectionnalité qui peuvent être utilisés dans la première activité sont facilement disponibles en ligne. Les étapes de mise en œuvre des deuxième et troisième activités ont été conçues par le groupe de travail.

1. Exercice Hot Spots, Blind Spots, and Soft Spots (Points sensibles, angles morts et vulnérabilités) (Sandeen et autres, 2018)
2. Figure d'intersectionnalité (exemple récupéré en ligne)
3. Si les réponses littérales doivent être partagées avec d'autres dans le cadre de la deuxième activité, un document d'orientation peut être utile (exemple fourni).

PROCÉDURES DE MISE EN ŒUVRE

Une séquence de trois activités est présentée ci-dessous, que les superviseurs et les supervisés doivent réaliser lorsqu'ils établissent leur relation de supervision. Bien que nous préconisons l'accomplissement des trois étapes, l'activité 2 pourrait être intégrée à l'activité 3.

ACTIVITÉ 1

POINTS SENSIBLES, ANGLES MORTS ET VULNÉRABILITÉS

Commencez par examiner l'article publié par Sandeen et Al. (2018) en lien avec l'exercice *Hot Spots, Blind Spots, and Soft Spots*. Cela fournira des détails supplémentaires concernant l'esprit et l'intention de cette activité. Cet exercice doit être effectué individuellement par le superviseur et le supervisé. Voici les étapes de mise en œuvre :

1. Passez en revue la liste des identités (colonne de gauche) et déterminez s'il y a des identités que vous détenez et qui ne figurent pas dans la liste des « points ». Un examen des identités représentées à la Figure 2 pourrait vous suggérer d'inclure d'autres éléments importants. Ajoutez ces identités à la liste.
2. Donnez vos réponses. Pour chaque identité énumérée, déterminez s'il s'agit d'un domaine dans lequel vous avez fait l'expérience du pouvoir et du privilège dans la société (+), si vos expériences ont été neutres par rapport au pouvoir (0), si vos expériences ont été mitigées (+/-) ou si vous avez fait l'expérience de l'impuissance (-). Plutôt que de simplement vérifier la colonne associée à chaque identité, envisagez d'utiliser les cases correspondantes pour expliquer comment l'identité peut agir comme point sensible, angle mort ou vulnérabilité. Bon nombre des identités énumérées sont complexes. Vous pouvez faire l'expérience du pouvoir et des privilèges dans certains contextes, et de l'impuissance dans d'autres. Notez toutes les nuances d'identité qui sont pertinentes pour vous.
3. Réfléchissez à vos réponses. L'une ou l'autre de ces identités est-elle susceptible d'entraîner des impressions biaisées de votre supervisé ou superviseur ? Par exemple, en quoi des domaines de privilège peuvent-ils vous empêcher de comprendre le point de vue de votre supervisé/superviseur ? De même, en quoi les domaines d'impuissance peuvent-ils avoir une incidence sur vos perceptions de votre superviseur/supervisée ? Ce sont des domaines dont vous devez être particulièrement conscient(e) afin de faire preuve d'humilité, de ne pas faire de suppositions sur l'autre et ses pratiques professionnelles, et d'éviter de vous forger des impressions biaisées et négatives sur les compétences au cours des périodes d'évaluation.
4. Même si une identité particulière n'est pas un domaine de privilège ou de pouvoir pour vous en tant qu'individu, considérez la façon dont cette identité est généralement perçue dans la société. Demandez-vous comment les autres peuvent vous percevoir à cause de cette identité, peu importe l'image que vous avez de vous-même. Par exemple, même si vous ne considérez pas une identité comme une source de privilège (par exemple, le fait d'être un homme ne vous donne pas l'impression d'être puissant parce que vous appartenez également à une classe sociale inférieure), l'autre personne pourrait toujours vous percevoir comme ayant un privilège et un pouvoir.

ACTIVITÉ 2

PROCÉDURES POUR LA RÉFLEXION MUTUELLE SUPERVISEUR/SUPERVISÉ

La façon dont vous utilisez ces autoréflexions pour favoriser une discussion significative entre le *superviseur* et la personne supervisée peut varier selon le contexte de formation. Ces lignes directrices sont présentées à titre de suggestions sur la façon d'utiliser les connaissances tirées de l'activité d'autoréflexion.

Avant d'entamer une conversation avec un stagiaire au sujet des questions de pouvoir et de privilège, reconnaissez la différence de pouvoir dans la relation et réaffirmez le but de l'activité qui est de faire prendre conscience de manière explicite des *préjugés* potentiels.

1. La personne la plus puissante (par exemple, le superviseur) devrait d'abord partager les leçons tirées de l'exercice afin de modéliser la vulnérabilité et de démontrer concrètement la valeur qu'elle accorde à la réflexion et à la transparence. Le superviseur n'a pas besoin de partager toute son autoévaluation des identités personnelles. Au lieu de cela, il devrait partager ce qu'il a appris sur lui-même et qui pourrait être des angles morts ou des vulnérabilités dans un rapport de supervision.
2. Le supervisé peut ensuite faire part de ses autoréflexions, en particulier celles qui concernent les apprentissages partagés par le superviseur et qui ont donc des répercussions sur le rapport de supervision. Autrement dit, le supervisé peut faire part de ses réflexions sur son autoévaluation, particulièrement dans la mesure où une ou plusieurs de ses identités correspondent aux angles morts ou aux vulnérabilités identifiés par le superviseur. Le but est que la dyade ait une discussion explicite sur les domaines dans lesquels elle risque le plus d'être confrontée à des malentendus ou à des hypothèses incorrectes qu'elle souhaite éviter. De façon plus générale, le superviseur et le supervisé déterminent les domaines où les identités ne concordent pas et les répercussions sur le rapport de supervision.

3. Une fois que ces secteurs potentiels sont identifiés, la dyade peut discuter d'un plan pour éviter les difficultés tout au long de sa collaboration, comme des vérifications régulières sur ces questions, l'autorisation explicite et l'accueil par le superviseur du supervisé de soulever ces questions à l'avenir si l'une des deux personnes pense qu'un angle mort ou une vulnérabilité pourrait affecter leur collaboration, etc.
4. En plus de ce qui précède, ensemble, le superviseur et la personne supervisée peuvent identifier les domaines d'identité mutuelle et examiner les répercussions sur leur relation de travail. N'oubliez pas qu'il peut y avoir des attentes PLUS ÉLEVÉES lorsqu'une identité mutuelle est présente et/ou qu'il peut y avoir des angles morts partagés en ce qui concerne les soins à ceux que nous servons.

ACTIVITÉ 3

RÉFLEXION LARGE SUR LE RAPPORT DE SUPERVISION

En plus de la discussion sur les identités dans les activités 1 et 2, les superviseurs et les supervisés devraient également discuter du processus de supervision lui-même d'une manière qui aborde explicitement les différences de pouvoir, les expériences antérieures en matière de supervision, et tout autre facteur qui contribue à un rapport de supervision positive et encourageante. Vous trouverez ci-dessous un énoncé d'introduction et des questions qu'un superviseur peut utiliser pour inciter le supervisé à établir un rapport de supervision mutuellement respectueux.

1. Considérez cette introduction d'activité : « *La nature de la supervision est intrinsèquement complexe. D'une part, on attend de vous que vous demandiez du soutien lorsque vous avez besoin d'aide, que vous me disiez si vous avez commis une erreur d'apprentissage et que vous me fassiez part de vos commentaires concernant votre expérience de formation (y compris la supervision). D'autre part, je vous fournirai un retour d'information direct dans le cadre de la supervision et j'évaluerai formellement vos compétences. Je pense qu'il est important pour nous deux de reconnaître que la dynamique représente un défi pour vous, en particulier. Vous devez à la fois être honnête et vous sentir en sécurité. Afin de relever ce défi, j'ai trouvé qu'il était utile d'engager une conversation délibérée pour déterminer les stratégies de supervision que je peux utiliser au mieux pour vous soutenir, en tant que personne. Je veux connaître vos préférences afin de favoriser activement un rapport de supervision positif fondé sur le respect mutuel.* »
2. Selon vous, quelles sont les caractéristiques privilégiées des superviseurs ? À quoi ressemblerait votre rapport de supervision idéal ?
3. Y a-t-il des caractéristiques de superviseur auxquelles vous n'avez pas bien répondu par le passé ? Quelles étaient-elles ?
4. Que dois-je savoir sur la façon dont vous réagissez aux commentaires ? Y a-t-il des styles de commentaires que vous préférez ?
5. Lorsque vous avez vécu une situation de supervision non souhaitée, comment avez-vous géré la situation ? Quelle a été la résolution ? Comment devrions-nous régler le problème, le cas échéant ?
6. Si ce n'est pas déjà fait, il pourrait être utile de discuter de nos réponses à la première activité. En particulier, il peut être utile de noter les identités et les positions de privilège que nous avons en commun, *ainsi* que les identités et les positions de privilège que nous n'avons pas en commun. Ces éléments pourraient-ils influencer notre rapport de supervision ou avoir une incidence sur mon évaluation de vous d'une manière qui n'est pas voulue ?
7. En tant que superviseur, je crois en l'importance de l'apprentissage continu. L'une des raisons pour lesquelles j'apprécie de pouvoir faire de la supervision, c'est que cela me donne continuellement de nouvelles opportunités d'apprentissage. Je reconnais également que chacun aborde le rapport de supervision avec ses points forts et son expertise. Que pourrais-je apprendre de notre collaboration ?
8. Qu'aimeriez-vous que je sache sur vous dont nous n'avons pas encore *discuté* ?

IMPACT ET RETOUR

Cette activité met l'accent sur le fait que les superviseurs ont la responsabilité de favoriser des rapports de supervision positifs et d'évaluer équitablement les supervisés. Nous soutenons que l'impact de son activité s'étend également au développement des compétences du supervisé car il :

1. Renforce le fait que la compétence en matière de diversité est un élément de la compétence en matière de supervision et que les personnes supervisées devraient intégrer la diversité dans tous les aspects de la pratique clinique et de la recherche.
2. Crée un rapport de supervision qui facilite une supervision clinique efficace.
3. Favorise des pratiques équitables en matière de commentaires et d'évaluation des supervisés.

RÉFÉRENCES

Sandeen, E., Moore, K.M., & Swanda, R.M. (2018). Reflective Local Practice: A pragmatic framework for improving culturally competent practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 49(2), 142-150. doi: 10.1037/pro0000183

RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

- Alan W. Burkard, A. W., Knox, S., Clarke, R. D., Phelps, D. L., & Inman, A. G. (2014). Supervisors' experiences of providing difficult feedback in cross-ethnic/racial supervision. *The Counseling Psychologist*, 42(3), 314-344. <https://doi.org/10.1177/0011000012461157>
- Hardy, K. V., & Bobes, T. (2016). *Culturally sensitive supervision and training: Diverse perspectives and practical applications* (K. V. Hardy & T. Bobes (Eds.)). Routledge/ Taylor & Francis Group.
- Hays, P. A. (2008). *Addressing cultural complexities in practice: Assessment, diagnosis, and therapy, 2nd ed.* American Psychological Association. <https://doi-org.authenticate.library.duq.edu/10.1037/11650-000>
- Jendrusina, A. A., & Martinez, J. H. (2019). Hello from the other side: Student of color perspectives in supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 13(3), 160-166. <https://doi.org/10.1037/tep0000255>
- Thrower, Helms, & Manosalvas (2020). Exploring the Role of Context on Racially Responsive Supervision: The Racial Identity Social Interaction Model. *Training and Education in Professional Psychology*, 14, 116-125.
- College of Education's Center for Culturally Responsive Evaluation and Assessment de l'Université de l'Illinois Urbana-Champaign : <https://crea.education.illinois.edu/home/publications>
- Wilcox, M. M., Franks, D. N., Taylor, T. O., Monceaux, C. P., & Harris, K. (2020). Who's multiculturally competent? Everybody and nobody: A multimethod examination. *The Counseling Psychologist*, 48(4), 466-497. <https://doi.org/10.1177/0011000020904709>

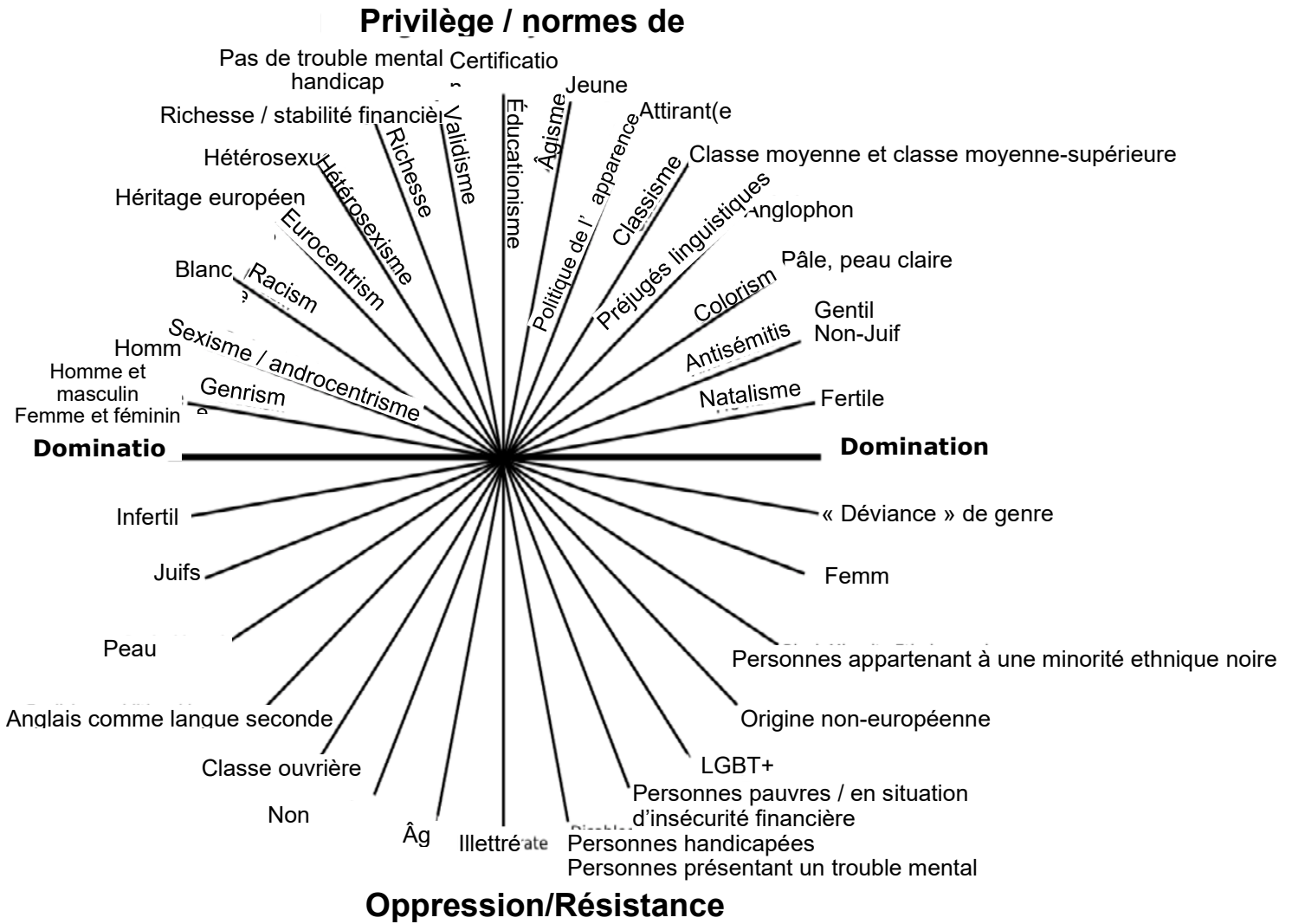
FIGURE 1

Autoévaluation des identités personnelles : Points sensibles, angles morts et vulnérabilités

	+	0	+ / -	-
Classe sociale				
Diversité des orientations sexuelles				
Identité de genre				
Capacités				
Niveau d'éducation				
Genre				
Apparence/morphologie				
Origine géographique				
Statut de vétéran				
Profession/rôle				
Affiliation politique				
Religion				
Sous-cultures				
Statut de survivant				
Race				
Ethnicité				
Âge				
Génération				
Autres identités étant pertinentes pour vous :				

- (+) Puissant = Vos expériences dans cette dimension vous ont donné du pouvoir et des privilèges sur les autres ; cela peut vous prédisposer à un ANGLE MORT ou, dans certaines circonstances, une VULNÉRABILITÉ
- (0) Neutre = Vos expériences dans cette dimension ont été neutres en ce qui concerne le pouvoir sur les autres (êtes-vous sûr(e) ?)
- (- / +) Mitigé = Vos expériences dans cette dimension vous ont donné du pouvoir sur les autres et les autres ont eu du pouvoir sur vous ; cela peut vous conduire à des réactions incohérentes
- (-) Impuissant = Vos expériences dans cette dimension vous ont mis dans une position unique par rapport aux autres ; cela peut vous prédisposer à un POINT SENSIBLE ou, si partagé avec votre client, une VULNÉRABILITÉ

FIGURE 2



Note. Tiré de : <https://www.bincsearch.com/blog/2019/5/14/using-the-lens-of-intersectionality>

FIGURE 3

Document visant à guider la réflexion mutuelle sur les identités du superviseur et du supervisé

Identités/positions de privilège qui concordent	Identités/positions de privilège qui ne concordent PAS	Répercussions sur le rapport de supervision et l'évaluation du supervisé (déterminées par les personnes ou les répercussions historiques)	Ce que nous devons faire pour faciliter des pratiques d'évaluation socialement responsables et équitables

Liste de vérification SCORE (Évaluation réfléchie, sensible à la culture et socialement responsable)

APERÇU

Il est important de sensibiliser aux préjugés potentiels dans l'évaluation des étudiants. Le processus d'évaluation des candidats aux programmes de doctorat, d'internat et postdoctoraux, des étudiants en formation et des anciens étudiants est très vulnérable à la subjectivité des professeurs et des superviseurs et peut être influencé par des préjugés implicites. Ces préjugés peuvent influencer sur la façon dont les éducateurs évaluent les candidatures des étudiants/stagiaires, évaluent les compétences des étudiants/stagiaires actuels et fournissent des recommandations aux étudiants/stagiaires actuels et/ou anciens. Les conséquences sont importantes, car les évaluateurs peuvent jouer un rôle de garde-fou dans l'entrée et la progression dans la profession. Cela commence dès que les étudiants sont en premier cycle et se poursuit lors de l'obtention d'un emploi, d'une licence, d'une titularisation, d'une promotion et d'autres reconnaissances professionnelles (par exemple, bourses, distinctions).

La portée de l'évaluation comprend les éléments suivants :

- Toute situation dans laquelle il y a une différence de pouvoir entre l'évaluateur et la personne à évaluer
- Évaluation dans tous les domaines, y compris le domaine universitaire, la recherche, le travail clinique et d'évaluation, l'éthique et les comportements et activités professionnels
- Évaluation dans tous les formats, y compris observationnel, verbal, écrit, quantitatif et qualitatif
- Évaluation dans tous les produits et formats, y compris l'examen des demandes, les évaluations des compétences et les lettres de recommandation

Pour réaliser une évaluation socialement responsable, il faut être conscient des effets de la culture et des préjugés.

Les lignes directrices multiculturelles de l'American Psychological Association (APA, 2017) offrent un cadre utile pour examiner les pratiques d'évaluation. Ces lignes directrices exhortent les psychologues à comprendre que l'identité, l'intersectionnalité, la communication, les attitudes et les croyances sont fluides, dynamiques et influencées par la culture. Les psychologues devraient reconnaître les expériences de pouvoir, de privilège et d'oppression. Nous sommes tenus d'examiner les hypothèses et les préjugés de la profession qui peuvent avoir une incidence sur les pratiques et nous devons nous efforcer de mener une évaluation adaptée à la culture et éclairée. Tout cela devrait se faire dans le cadre d'une orientation axée sur les points forts. Les psychologues sont encouragés à tenir compte des lignes directrices dans leur approche de l'évaluation.

De nombreux préjugés surviennent pendant le processus d'évaluation (par exemple, Kromrei, 2015). Les psychologues sont sensibles aux préjugés et aux erreurs cognitives lors de l'évaluation des étudiants. Par exemple, il pourrait y avoir un « biais d'opportunité » lors de l'évaluation d'une demande à un programme de doctorat d'un étudiant de premier cycle qui a eu moins d'expériences de recherche ou de stages d'été. Ce manque d'expérience peut en fait être dû à des facteurs socio-économiques, comme le besoin d'un emploi rémunéré, ou le manque de transport qui affecte les possibilités offertes à la personne. Il peut y avoir « évitement de la vérité » lorsqu'un évaluateur ne donne pas un retour critique appropriée à un stagiaire, peut-être parce qu'il craint d'avoir un préjugé contre la personne.

De nombreux pièges peuvent survenir au cours du processus d'évaluation, et un cadre socialement responsable et multiculturel peut aider à atténuer le préjudice potentiel pour les stagiaires. En considérant activement les erreurs possibles, les évaluateurs peuvent mieux prendre conscience de la façon dont leurs identités et perspectives influencent leur évaluation des étudiants. Les erreurs de jugement sont courantes et il incombe aux éducateurs de s'engager activement dans l'autoréflexion pour s'assurer que l'évaluation des candidats et des étudiants/stagiaires actuels et anciens est juste et constructive.

OBJECTIF

L'objectif est de sensibiliser les professeurs/superviseurs aux préjugés des évaluateurs (intervention au niveau individuel) et d'aborder les procédures d'évaluation existantes (intervention au niveau du programme).

PUBLIC CIBLE

Le public cible comprend les professeurs et les superviseurs qui évaluent les candidats à l'admission, évaluent les compétences des étudiants/stagiaires, et écrivent des lettres de recommandation.

MATÉRIEL

Pour aider les évaluateurs à prendre conscience des sources potentielles de préjugés dans l'évaluation, la liste de vérification SCORE (Évaluation réfléchie, sensible à la culture et socialement responsable) peut être utilisée par les professeurs/superviseurs au moment de l'évaluation des candidats, de l'évaluation des compétences des étudiants/stagiaires actuels et de la rédaction de lettres de recommandation pour les étudiants/stagiaires actuels et anciens.

À cette fin, la liste de vérification SCORE fournit une liste de considérations que les professeurs/superviseurs doivent consulter au début de chaque évaluation officielle. Elle détaille de nombreuses erreurs de jugement courantes et, en examinant la liste, on rappellera au professeur/superviseur les erreurs courantes, ce qui concorde avec l'affirmation de Smith (1986) selon laquelle la sensibilisation à ces types de préjugés peut commencer à réduire leur fréquence.

Liste de vérification SCORE (Évaluation réfléchie, sensible à la culture et socialement responsable)

- Vos descriptions de cet étudiant sont-elles justes, neutres du point de vue du genre et culturellement sensibles ?**

Exemple de piège : utiliser un langage codé pour décrire différemment les élèves, comme écrire « bienveillante » et « compatissante » pour décrire les femmes et « brillant » et « indépendant » pour décrire les hommes. Assurez-vous également d'utiliser les bons pronoms de genre.

- Votre évaluation du style interpersonnel ou du professionnalisme de l'étudiant est-elle sensible aux différences culturelles?**

Exemple de piège : baisser la note de quelqu'un pour avoir établi un contact visuel limité ou utilisé un style déferent lorsque ces comportements sont culturellement appropriés pour le stagiaire.

- En quoi votre évaluation de cet étudiant pourrait-elle être influencée par les normes de la culture majoritaire?**

Exemple de piège : évaluer négativement un étudiant pour avoir pris du temps à l'extérieur du programme afin de répondre à des attentes religieuses ou culturellement normatives qui sont incompatibles avec le calendrier des vacances et des congés de la culture majoritaire.

- Vos collègues et vous-même êtes-vous d'accord sur ce qui constitue une performance satisfaisante ? Les étudiants sont-ils soumis aux mêmes normes ?**

Exemple de piège : être un évaluateur « difficile » ou « facile » par rapport à vos pairs, ce qui peut avoir une incidence sur les notes, les recommandations ou la réputation des stagiaires. L'effet cumulatif de ces schémas peut ne pas être évident pour le programme, mais peut avoir des effets imprévus sur l'étudiant au fil du temps.

- Hésitez-vous à donner une note honnête à l'étudiant?**

Exemple de piège : ne pas fournir un retour d'information constructif et approprié qui profitera aux progrès de l'étudiant et à son éducation globale, peut-être en raison de préoccupations liées au fait de paraître partial ou de nuire à l'étudiant.

- Faites-vous des suppositions sur les raisons pour lesquelles une personne a vécu ou non des expériences particulières ?**

Exemple de piège : pénaliser un candidat ou un étudiant qui est géographiquement restreint ou qui n'a pas eu l'occasion de se former auprès d'une grande variété de populations, ou d'accéder à diverses possibilités de recherche non rémunérées.

- Mettez-vous trop l'accent sur un seul événement positif ou problème plutôt que sur l'ensemble de l'expérience de l'étudiant ? Cela pourrait-il être influencé par l'identité de l'étudiant ?**

Exemple de piège : ne pas tenir compte de l'ensemble de l'historique des performances d'un étudiant en mettant l'accent sur une réussite récente (par exemple, recevoir une bourse, publier un document) ou une difficulté (par exemple, mauvaise note dans un cours, faible évaluation dans un domaine de compétence) qui n'est pas cohérente avec les performances antérieures.

- Existe-t-il des attributs perçus comme positifs ou négatifs qui influencent votre évaluation ?**

Exemple de piège : formuler des hypothèses sur le potentiel de réussite ou échec d'un candidat dans des contextes appliqués en se basant sur des résultats universitaire ou de recherche excellents ou médiocres.

- Tenez-vous compte du rôle que vous, le programme et/ou l'institution pourriez jouer dans les problèmes que vous évaluez ?**

Exemple de piège : évaluer négativement un stagiaire pour avoir exprimé des préoccupations légitimes au sujet du programme ou de l'établissement, comme une lacune de votre part en tant que superviseur ou d'un cours en particulier.

Y a-t-il des facteurs individuels ou contextuels que vous ne connaissez pas qui pourraient influencer sur leurs performances ?

Exemple de piège : présumer que la personne évaluée a accès à la technologie nécessaire pour travailler à distance et l'évaluer négativement concernant la rapidité de son travail ou de ses réponses aux courriels.

Cherchez-vous des preuves pour étayer vos préjugés culturels ou politiques qui pourraient avoir un impact injuste sur votre évaluation ?

Exemple de piège : supposer que le participant est/sera inefficace pour servir des clients divers ou résoudre des problèmes délicats en raison de ses points de vue culturels et politiques différents des vôtres.

Les normes et les attentes du département ou de l'institution influencent-elles votre évaluation de façon potentiellement préjudiciable ?

Exemple de piège : attribuer à un individu un échec interne au lieu de reconnaître les contraintes situationnelles qui peuvent empêcher le stagiaire de remplir les obligations du programme.

Voir Kromrei (2015) pour une description des types de préjugés.

- 1 Effet d'identification
- 2 Norme de référence vs. Critère de référence
- 3 Effet de rigidité ou d'indulgence
- 4 Évitement de la vérité
- 5 Préjugé d'opportunité
- 6 Effet de récence
- 7 Effet de halo et effet de corne

PROCÉDURES DE MISE EN ŒUVRE :

Cette liste de vérification SCORE a pour objectif d'apporter des changements à la fois au niveau du programme et au niveau de chaque enseignant/superviseur.

Niveau du programme : Des programmes de formation de doctorat, d'internat et de postdoctorat sont invités à examiner cet outil avec leurs professeurs/superviseurs afin de discuter de la tendance à la partialité dans l'évaluation et de l'importance d'identifier activement les erreurs potentielles. Les programmes sont encouragés à créer des procédures qui facilitent l'utilisation de cette liste de vérification à des moments connus de l'évaluation, notamment lors de l'examen des candidatures à des postes de formation et de l'évaluation des compétences. Les programmes doivent penser à inclure la liste de vérification dans les formulaires d'évaluation par exemple.

Niveau individuel : les professeurs/superviseurs sont invités à s'engager dans des activités d'évaluation en gardant à l'esprit ces sources potentielles de préjugés, entre autres. Lors de la rédaction de lettres de recommandation, par exemple, on peut se référer à la liste de vérification afin de se rappeler les problèmes éventuels tels que l'utilisation d'un langage biaisé ou d'autres expressions non intentionnelles de partialité qui pourraient avoir un impact sur la personne recommandée.

RÉFÉRENCES/SOURCES

American Psychological Association (2017). *Multicultural Guidelines: An ecological approach to context, identity, and intersectionality*.

<http://www.apa.org/about/multicultural-guidelines.pdf>

Kromrei, H. (2015). Enhancing the annual performance appraisal process: Reducing biases and engaging employees through self-assessment.

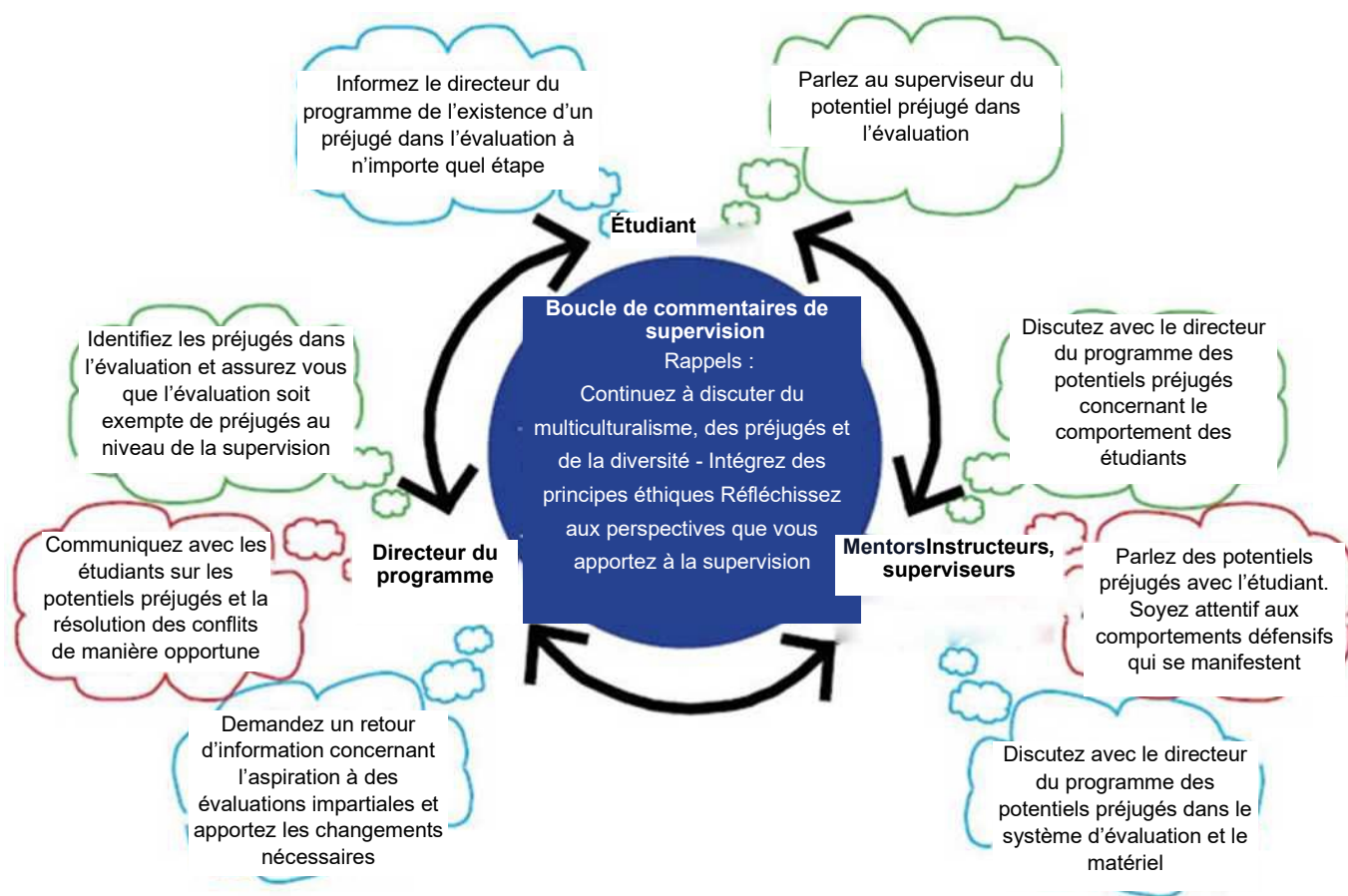
Performance Improvement Quarterly, 28 (2), 53-64. <https://doi.org/10.1002/piq.21192>

Smith, D. E. (1986). Training programs for performance appraisal: A review. *Academy of Management Review*, 11(1), 22-40.

Des pratiques qui favorisent une évaluation socialement responsable des différents rôles dans les programmes de formation

INTRODUCTION

Vous trouverez ci-dessous une *boucle de commentaires de supervision* qui représente la nature cyclique et réciproque du rapport de supervision. La figure montre les différentes étapes auxquelles chaque membre de la relation (étudiant, mentor/instructeur/superviseur, directeur de programme) doit penser pour réduire les préjugés dans le processus d'évaluation. A la prochaine étape, vous trouverez un tableau d'exemples qui développe cette figure en listant des obstacles au changement, des questions d'autoréflexion, des exemples de situations et les prochaines étapes potentielles pour chaque membre de la relation. Le tableau n'est pas destiné à être exhaustif. Il est au contraire un point de départ pour des discussions autour des préjugés au cours de la procédure d'évaluation.



Voir les exemples à la page suivante.

TABLEAU D'EXEMPLES

	Obstacles	Questions d'autoréflexion	Exemples situationnels	Vos prochaines étapes
Étudiant	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude défensive • Anxiété/inconfort dans la résolution du problème • Rapport de force • Manque de clarté en ce qui concerne les critères de référence (exemples : rôle, compétence, procédure) • Considérations temporelles (exemple : incertitude quant au moment où il convient d'aborder les problèmes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les identités, les hypothèses, les préjugés, etc. que j'apporte dans la supervision ? • Comment est-ce que je réagis au retour d'information ? • Quels sont les obstacles potentiels qui m'échappent ? • Comment est-ce que je transmets l'information correctement ? • Est-ce que je soulève les problèmes à temps vs. j'attends qu'ils s'aggravent ? • Est-ce que je connais les exigences que l'on attend de moi ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Une situation directement affectée par une variable de diversité telle que la mauvaise communication due à l'anglais en tant que seconde langue • L'étudiant ne se sent pas à l'aise pour poser des questions par crainte de représailles, par peur d'avoir « tort » ou par méfiance à l'égard d'un jugement négatif permanent • Les superviseurs perdent le fil des communications • Par rapport à un autre étudiant, les possibilités de formation semblent inégales 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre part au retour d'information de manière proactive. • Désigner un étudiant de liaison qui transmettra anonymement les commentaires à la direction. Suivre les retours d'information. • Envisager de plaider en tant que groupe d'étudiants plutôt qu'individuellement. Suivre les retours d'information. • Intégrer des données objectives pour mettre en évidence les problèmes (par exemple, enquêtes internes auprès des étudiants ou commentaires des anciens élèves, données agrégées ou graphiques). Suivre les retours d'information. • Utiliser la littérature pour l'identification des solutions (exemple : Plan de développement professionnel de l'APA). Suivre les retours d'information.
Superviseur/ faculté	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude défensive • Crainte d'un effet négatif sur la réputation • Ne pas vouloir contrarier un étudiant • Incertitude quant à la nécessité d'aborder une question • Prudence quant à la manière appropriée d'aborder les questions de diversité • Gérer les réponses des étudiants • Méconnaissance des facteurs ayant un impact (exemple : le rapport de force) • Ne pas appliquer la compétence multiculturelle • Perte du fil des communications • Le processus d'évaluation ne prévoit pas toujours explicitement une trajectoire de développement professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Suis-je sensible aux identités uniques et aux besoins de mon étudiant ? • Est-ce que je tiens compte de l'engagement de mon étudiant en faveur de la défense des droits et de la diversité, de l'inclusion et de l'équité ? • Qu'est-ce que je fais pour maintenir et améliorer ma propre compétence multiculturelle ? • Suis-je défensif dans mes réponses aux commentaires des étudiants ? • Est-ce que je suis les meilleures pratiques en matière de supervision ? • Dans quelle mesure le programme ou moi-même avons-nous contribué au déficit identifié ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Un étudiant met les autres membres du groupe de supervision mal à l'aise en raison de commentaires fondés sur l'identité • Les superviseurs perdent le fil des communications. • Observer une qualité variable dans les opportunités de formation proposées aux étudiants • Se sentir sur la défensive à cause du retour d'information reçu dans le cadre des évaluations de cours/supervision peut avoir un impact sur la volonté de changer • La lassitude liée au contrôle de l'évolution de l'étudiant peut affecter la volonté de résolution des problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion ouverte avec contribution et retour d'information à l'étudiant. Suivre les actions menées. • Revoir les compétences multiculturelles et toute autre littérature utile. • S'engager dans des formations régulières liées à l'activité multiculturelle. • Utiliser la littérature pour l'identification des solutions (exemple : Plan de développement professionnel de l'APA). Suivre les retours d'information.

<p>Directeur de formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> Évaluation des besoins des étudiants par rapport à ceux des superviseurs Peur de rompre le statu quo ou de perdre des membres du corps professoral Inquiétudes quant à la démonstration des exigences de certification Difficulté à comprendre ce qui définit un espace sûr au niveau d'un programme Ne pas reconnaître des différences de perspectives en fonction de l'identité d'une personne Perte du fil des communications Le processus d'évaluation ne prévoit pas toujours explicitement une trajectoire de développement professionnel Manque de ressources du programme Différence de valeurs/styles au sein du personnel (exemple : le ton, les relations, les délais) Manque de clarté sur la manière de défendre les droits 	<ul style="list-style-type: none"> Comment créer un espace sécurisé efficace ? Est-ce que le personnel dispose des connaissances nécessaires mais ne les applique pas dans les façons d'agir ? Le personnel a-t-il besoin d'opportunités d'accroître ses connaissances ? Est-ce que je suis les meilleures pratiques en matière de supervision ? Les évaluateurs de mon programme (superviseurs/professeurs) suivent-ils les meilleures pratiques en matière de supervision ? <u>Tous</u> les étudiants bénéficient-ils d'expériences d'éducation et de formation de qualité égale ? Notre programme répond-il de manière adéquate aux besoins de développement des étudiants ? 	<ul style="list-style-type: none"> Un étudiant se sent mal à l'aise lorsqu'il communique un problème dont il a été témoin en classe, par un superviseur Les superviseurs perdent le fil des communications. Conscience que certains sites de formation ne suivent pas les bonnes pratiques Conscience qu'un superviseur particulier est à l'origine de problèmes, mais il laisse le problème continuer (par exemple, évaluations biaisées ou trop sévères). Les procédures de recours et de réclamation peuvent mettre en évidence des obstacles, des inégalités ou des processus d'évaluation injustes. 	<ul style="list-style-type: none"> Envoyer les comptes rendus des réunions des comités aux étudiants en temps utile. Créer une enquête anonymisée auprès des étudiants sur leurs expériences en matière de diversité dans le cadre du programme. Développer et partager un nuage de mots pour l'ensemble du programme pour l'identification des diverses identités du programme. Former le personnel aux questions de diversité et à la communication efficace. Efforts de reconnaissance du programme pour un engagement réussi (par exemple, développement professionnel). Identifier une liste de ressources d'apprentissage pour le personnel. Identifier les obstacles, le plan d'action, la prochaine étape, etc. à proposer au personnel et aux étudiants. Utiliser la littérature pour l'identification des solutions (exemple : Plan de développement professionnel de l'APA). Suivre le retour d'information.
--------------------------------------	---	--	---	--

Les couleurs sont codées en fonction des recommandations de la page de garde. **Plus d'une couleur est utilisée pour mettre en évidence les différents publics.**

MODULE 9 :

Apprentissage tout au long de la vie

Apprentissage tout au long de la vie

APERÇU

L'apprentissage tout au long de la vie est une valeur clé en psychologie et va au-delà de tous les aspects de notre travail notamment la responsabilité sociale. Pour favoriser et maintenir le développement des compétences, l'apprentissage tout au long de la vie requiert une attention délibérée et ciblée et repose sur des outils accessibles et de qualité. Il fournit une structure grâce à laquelle des professionnels de la psychologie peuvent s'engager dans une autoréflexion continue pour s'assurer qu'ils maintiennent et améliorent leur capacité à être socialement responsable dans toutes les activités professionnelles qu'ils peuvent entreprendre. L'apprentissage tout au long de la vie est capital pour atteindre cet objectif. Ce module de la boîte à outils est axé sur le maintien des acquis en matière de développement d'une culture et d'habitudes socialement responsables grâce à l'apprentissage tout au long de la vie.

OBJECTIF

Le manque d'un curriculum pour l'apprentissage tout au long de la vie en matière de responsabilité sociale représente à la fois des défis et des opportunités. En fonction de votre identité professionnelle et personnelle ainsi que votre place dans votre carrière, de tels objectifs peuvent prendre des formes différentes. Vous pouvez ne même pas connaître par où ou comment commencer votre apprentissage de la responsabilité sociale. Avec ces facteurs à l'esprit, les objectifs de ce groupe de travail sont ainsi doubles. L'objectif premier est de d'établir un point de départ conceptuel qui permettra de déterminer par où commencer La « feuille de route » fournie peut vous montrer la bonne direction et vous aider à fixer le cap d'un apprentissage socialement responsable tout au long de la vie. Le second objectif est de vous aider, au sens figuré, à « la préparation de votre sac à dos » pour votre voyage. Les trois outils « communautaires », « dialogue » et « réparation » vous fourniront des étapes, des ressources et des exercices concrets pour vous engager directement dans le développement de la responsabilité sociale, quelle que soit l'étape de votre carrière en tant que professionnel de la psychologie. Vous apprendrez à penser de manière plus large et inclusive au sein de votre communauté, à vous engager dans des discussions parfois difficiles mais souvent importantes avec des membres hétérogènes de la communauté, et à réparer les ruptures interpersonnelles qui peuvent résulter de ces conversations difficiles. Grâce à ces outils, que vous soyez un professionnel de la psychologie en début, milieu ou fin de carrière, vous pouvez vous sentir plus confiant dans votre démarche pour devenir un psychologue plus socialement responsable.

RESSOURCE DE LA CCTC 2020 :

Recommandations/Ressources/Informations

1. **Une feuille de route pour une pratique introspective en matière de responsabilité sociale tout au long de la vie**
2. **Ressource pour la création d'une culture de communication**
3. **Ressource pour les dialogues difficiles**
4. **Lignes directrices pour la réparation, le rattrapage et la correction des manquements, des erreurs ou des offenses**

Une feuille de route pour une pratique introspective en matière de responsabilité sociale tout au long de la vie

OBJECTIF

Cette feuille de route a pour objectif d'assister les psychologues dans le développement et le maintien d'une culture et d'habitudes socialement responsables tout au long de leur carrière. Il est vital pour les professionnels de la psychologie de continuer à développer leur sensibilité, leurs connaissances et leurs compétences en matière d'enseignement et/ou de prestation de services pour la promotion de la santé, du bien-être et de la dignité des membres historiquement marginalisés de notre communauté.

OBJECTIF

Cette feuille de route a pour objectif d'aider à guider la pratique introspective sur les questions de culture et de diversité afin de garantir l'intégration de ces questions dans la formation et la pratique à tous les niveaux de développement du domaine de la psychologie.

CONSIDÉRATIONS

- Cette feuille de route repose en partie sur des orientations bien établies en matière de compétence multiculturelle (Sue et al, 1982). Toutes les recommandations proposées sont intrinsèquement limitées et reconnaissent la nécessité d'une autoréflexion et d'une évaluation continues.
- Nous reconnaissons que ce sujet est vaste, qu'il est chargé d'une histoire mouvementée, qu'il est un défi personnel et qu'il est parfois en concurrence avec des normes et des exigences sociales. De plus, l'autoréflexion est une compétence que nous ne savons généralement pas mettre en pratique.
- Bien que nous reconnaissons l'importance de la pratique introspective en ce qui concerne les questions de culture et de diversité, nous ne prenons souvent pas le temps de l'intégrer dans notre pratique quotidienne en raison de nos autres responsabilités professionnelles.
- Il s'agit d'un processus/d'une compétence amorphe - il est difficile de l'opérationnaliser, d'identifier les meilleures pratiques, et il y a un manque de clarté quant à la cible que nous visons.
- Les concepts individuels sont liés entre eux, mais il est prévu que tous auront des forces personnelles et des domaines de croissance.
- Le discernement est nécessaire, mais pas suffisant pour provoquer un changement.

L'autoréflexion, en tant que processus continu, doit guider l'action socialement responsable. Il est capital de reconnaître que l'impact d'une personne est plus important que son intention.

- Nous sommes nombreux à vivre dans une culture qui valorise les réalisations individuelles et le fait de rayer des éléments d'une liste de contrôle. La pratique introspective peut être un défi étant donné l'impossibilité d'achever la tâche. Cette pratique vous invite plutôt à établir des pratiques permanentes pour une croissance et une réflexion continues et vous demande de considérer non seulement ce que vous savez/pensez, mais aussi les actions ou les mesures que vous prenez et la fréquence de celles-ci.
- Cela peut également s'avérer difficile, car les connaissances acquises peuvent mettre en lumière des préjugés incompatibles avec d'autres valeurs et croyances que nous avons.
- L'autoréflexion a une valeur en temps réel alors que nous naviguons dans nos rôles professionnels, et fournit également une lentille à travers laquelle nous pouvons analyser et nous inspirer de nos expériences passées.
- Cette feuille de route est destinée aux psychologues et aux stagiaires en psychologie à tous les niveaux de formation et de pratique.

GUIDE D'UTILISATION DE LA RESSOURCE

Ce thème est vaste et pourrait sembler accablant. On ne s'attend pas à ce que le lecteur aborde ou réponde à toutes les questions de façon simultanée. Au lieu de cela, il peut être utile de se concentrer sur quelques instructions qui semblent pertinentes à un moment donné. Au fur et à mesure que le lecteur navigue à travers les instructions d'autoréflexion, il est encouragé à penser à l'application de ces instructions à travers les différents aspects de son travail dans le domaine de la psychologie. Il peut s'agir de rôles d'enseignant, de mentor, de superviseur, de clinicien ou d'administrateur, pour n'en citer que quelques-uns. Afin d'ancrer la réflexion dans votre travail actuel, il peut être utile de penser à une situation, un individu, un groupe ou une expérience spécifique à laquelle l'incitation à l'autoréflexion peut être appliquée. La liste complète d'incitations ne se veut en aucun cas exhaustive et les efforts déployés pour l'application de ces incitations à des situations personnellement pertinentes peuvent conduire à une réflexion sur des questions non incluses dans ce guide.

Domaine A (croyances et attitudes)

Cette section concerne les attitudes et les croyances à l'égard des personnes de couleur. Elle reconnaît que les valeurs et les préjugés peuvent entraver une pratique interculturelle efficace, les relations professionnelles et le développement personnel. Elle aborde aussi l'importance de prendre conscience de nos propres préjugés et stéréotypes et de les vérifier, ainsi que de développer une orientation positive vers le multiculturalisme.

INCITATIONS À L'AUTORÉFLEXION :

- Suis-je prêt à adopter une attitude de curiosité à l'égard de moi-même, de mes expériences, des autres et de mes perspectives/préjugés ?
- Comment est-ce que mes valeurs ont changé au cours du temps ?
- Qu'ai-je appris de précieux ou d'intéressant sur d'autres groupes ?
- Pour moi, que signifie être inclusif ? Est-ce que je pense qu'il est important d'être inclusif ? Comment est-ce-que je peux accomplir cela ?
- Pourquoi cette autoréflexion est-elle importante pour moi ?
- Quels sont les préjugés dont je suis déjà conscient ?
- Y a-t-il des groupes de personnes ou des sujets de diversité qui me mettent mal à l'aise ?
- À quels groupes le concept de responsabilité sociale s'applique-t-il selon moi ?
- Comment est-ce-que je pense que mes identités influencent la relation thérapeutique ? Mes relations avec les autres ?
- Quels sont les aspects liés à mes privilèges que j'apporte avec moi dans la salle ?
- Est-ce que j'évalue négativement une autre personne en raison de son appartenance à un groupe non dominant ou parce qu'elle est différente de moi ?
- Quelles sont mes valeurs ?
- Quelle est mon orientation clinique ?
- Mes croyances sont-elles basées sur des habitudes ou des faits ? Existe-t-il des données pour étayer mes croyances/préjugés sur d'autres groupes ?
- Comment est-ce que je pense que les autres me perçoivent ? Comment est-ce que cela affecte mon comportement envers eux ?
- Comment est-ce que je m'identifie aux expériences des autres ? Qu'est-ce que leurs expériences m'apportent ?
- Qu'est-ce que je suis à l'aise/mal à l'aise de révéler à mon sujet ?
- Comment mes comportements changent-ils lorsque je suis entouré de personnes qui ne sont pas comme moi ?

DOMAINES DE CROISSANCE IDENTIFIÉS :

Plan d'action : Dois-je établir un objectif SMART (spécifique, mesurable, réalisable, pertinent et limité dans le temps) ? Élaborer un projet ? Consulter ? Lire plus ? Changer une pratique ?

Domaine B (Connaissance)

Cette section concerne la connaissance individuelle et la compréhension de sa propre vision du monde, la connaissance spécifique des groupes culturels avec lesquels on interagit, et la compréhension du contexte et des influences sociopolitiques pertinents.

INCITATIONS À L'AUTORÉFLEXION :

- Quels sont les cours que j'ai suivis ?
- Quelle formation continue dois-je rechercher ? Assister à une formation ?
- Mes sources d'information sont-elles à jour ? Incomplètes ?
- Ai-je reçu une bonne supervision ou consultation dans ce domaine ? Quel impact cela a-t-il eu sur ma pratique ?
- À qui mes connaissances s'appliquent-elles ?
- Avec qui je travaille en ce moment ? Y a-t-il quelqu'un sur qui j'aimerais en savoir plus ? Sa culture, son origine et ses points de vue ?
- Est-ce que je considère plusieurs sources/perspectives avant de tirer des conclusions ?
- Ai-je examiné des données sur les disparités en matière de santé ? Les inégalités dans l'accès aux soins ?
- Que dois-je savoir sur le groupe _____ ?
- Quelles sont les sources d'information que j'utilise ? Est-ce que je me base sur les perceptions des autres par le groupe dominant ?
- Lorsque je travaille avec une population de patients, est-ce que je consulte la littérature pour savoir si/quand modifier ma pratique ?
- Ai-je une stratégie pour déterminer quand faire des ajustements culturels ? Comment m'assurer que je ne m'engage pas dans des préjugés qui pourraient être nuisibles ?
- Qu'est-ce qui me rend perplexe quand je suis en contact avec _____ ?
- Comment pourrais-je apprendre si/comment un groupe subit une oppression systémique ?
- Sur quoi aurais-je souhaité en apprendre davantage ?

DOMAINES DE CROISSANCE IDENTIFIÉS :

Plan d'action : Dois-je établir un objectif SMART ? Élaborer un projet ? Consulter ? Lire plus ? Changer une pratique ?

Domaine C (Compétences et stratégies)

Cette section porte sur les compétences et les stratégies spécifiques nécessaires pour travailler avec des groupes non dominants. Il s'agit notamment de répondre aux besoins des personnes moins privilégiées.

INCITATIONS À L'AUTORÉFLEXION :

- Est-ce que je m'engage dans une autoréflexion et une transparence sur mes propres identités culturelles, y compris les lacunes ou les limites de mes connaissances et la méthode de recherche d'une consultation ?
- Comment puis-je démontrer une pratique culturellement adaptée ?
- Est-ce que j'engage une discussion/consultation sur les questions de diversité multiple et l'impact de ces questions sur l'évaluation, l'intervention et la conceptualisation des cas ?
- Y a-t-il des domaines sur lesquels j'évite de réfléchir ou de m'engager dans une consultation ?
- Est-ce que je débute une discussion sur mon identité culturelle en relation avec le travail avec les supervisés, les clients et les systèmes et sur la façon dont ils sont liés ? Est-ce que j'invite d'autres personnes à discuter de ces questions ?
- Ai-je des personnes à consulter qui pourraient être en mesure d'identifier mes préjugés implicites et qui seraient également disposées à les porter à mon attention ? Ai-je tendance à ne consulter que des personnes semblables à moi ou ayant des antécédents et des croyances similaires ?
- Y a-t-il des obstacles à l'utilisation des compétences que j'ai développées dans ce domaine ?
- Comment est-ce que je pourrais de façon effective mettre en pratique les compétences qui me permettront de sortir de ma zone de confort ?

DOMAINES DE CROISSANCE IDENTIFIÉS :

Plan d'action : Dois-je établir un objectif SMART ? Élaborer un projet ? Consulter ? Lire plus ? Changer une pratique ?

RÉFÉRENCES/SOURCES

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development, 70*(4), 477-486.

Ressource pour la création d'une culture de communication

OBJECTIF

Le communautarisme complète l'apprentissage individualiste des psychologues tout au long de la vie et peut contribuer à garantir la responsabilité sociale. Des perspectives, des valeurs et des croyances individuelles sont influencées et construites par nos origines, nos expériences et nos contextes. La psychologie en elle-même est une culture; celle par laquelle l'autoévaluation, l'autoréflexion et le raisonnement éthique sont largement laissés à l'appréciation de l'individu (Johnson et al., 2014). La faille dans ce modèle est que nous ne pouvons que voir ou percevoir ce à quoi nous prenons part, ce qui nous rend vulnérables à nos angles morts (Hase et al., 1999). Le danger de ce modèle est que la taille est inutile face aux angles morts. De plus, lorsque nous nous ressentons le besoin de consultation, nous sommes tentés de demander l'avis de ceux qui nous ressemblent en termes de perspectives, de croyances et de valeurs. Nous prenons rarement la décision de chercher à rencontrer des personnes qui ont des croyances et des valeurs différentes de celles de la personne que nous consultons (Stone & Heen, 2014). Par la création d'un réseau de pairs et de collègues différents qui travaillent ensemble pour mettre sur pied ou promouvoir une culture de la croissance et une réflexion collective sur la responsabilité sociale, il est possible de jeter les bases d'un processus itératif d'apprentissage, d'adaptation et d'élargissement de nos perspectives et de compréhension de nos préjugés (Johnson et al., 2014; Johnson et al., 2012).

OBJECTIF

L'objectif de cette ressource est d'assister les psychologues à apprendre comment créer une culture du communautarisme. La formation et le maintien des groupes d'apprentissage communautaires peuvent conduire à une meilleure acceptation des divers points de vue et au respect des différences d'opinions. Cela peut permettre aux individus d'exprimer leur « vérité » et nous aider, en tant que profession, à reconnaître systématiquement qu'il peut y avoir plusieurs vérités. Cette ressource a pour objectif de fournir aux psychologues une méthode fluide de réflexion, de croissance et d'apprentissage, de se protéger leurs préjugés inconscients et d'avoir des conversations franches, difficiles et parfois conflictuelles qui reflètent la diversité.

La création d'une culture de communautarisme pour la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie sur la responsabilité sociale se déroule en cinq étapes. La **préparation**, l'**action**, le **retour d'information**, la **planification des étapes suivantes** et l'**évaluation des résultats**.

Préparation

Le communautarisme peut prendre plusieurs formes. Le communautarisme est un ensemble de valeurs, d'attitudes et de croyances qui semblent différents en pratique en fonction des circonstances et du contexte. Exemples de pratique du communautarisme :

- supervision par les pairs, groupe de consultation et groupes de dialogues culturels. Il y a plusieurs éléments à prendre en considération lorsque l'on veut mettre le communautarisme en œuvre sur son lieu de travail :
- Les relations au sein de la communauté sont capitales. Au lieu des besoins individuels, ce sont les besoins dyadiques et ceux du groupe ou de la communauté qui priment. Toutes les parties prenantes de la communauté doivent se sentir valorisées. Les problèmes doivent être abordés et définis dans une optique ou perspective relationnelle et communautaire.
- **Les hiérarchies sociales** doivent être renversées. Au lieu de privilégier ceux qui détiennent l'autorité et le pouvoir social, il faut donner aux autres la possibilité de diriger, de s'exprimer et de participer. Donner la possibilité aux voix les plus discrètes de s'exprimer.
- La collaboration est la clé de toutes les décisions. Au lieu de laisser la prise de décision à quelques-uns, toute la communauté devrait y participer afin que toutes les parties prenantes apportent leur contribution, leur orientation, et donnent leurs opinions.

» Ressources supplémentaires pour mieux comprendre ce terme : www.apa.org/monitor/2015/02/class-différencespsycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/a0028756

QUESTIONS FRÉQUENTES

1. *La mise en œuvre de cette action ne prendra-t-elle pas trop de temps ?* Chaque nouvelle innovation nécessite du temps. Cette ressource a été développée pour vous permettre de gagner du temps lors de l'apprentissage de la mise en œuvre de cette approche. Les avantages d'une approche communautaire sont susceptibles d'aller au-delà de l'investissement initial en temps.
2. *Ne vais-je pas perdre le contrôle en tant que leader ?* En tant que leader, vous aurez toujours le contrôle, mais il sera partagé. À titre illustratif, il y a toujours un besoin de gestion, mais il peut s'agir d'une gestion conjointe avec un autre individu ou d'un suivi collectif par un groupe. En effet, vous constaterez peut-être que le partage du pouvoir avec d'autres personnes vous donne du temps pour vous consacrer à des tâches de direction plus bénéfiques pour votre organisation. Voici des liens vers des ressources qui soutiennent l'animation de groupe dans le contexte de la création d'une culture du communautarisme :

Développement de compétences en matière de justice sociale dans le groupe de travail à travers la co-facilitation du dialogue intergroupe

11 méthodes de facilitation des grandes conversations - Coaching pour les leaders

Action

Il s'agit de lancer le groupe et d'apprendre à se connaître de manière communautaire. Le communautarisme complète l'apprentissage individualiste des psychologues tout au long de la vie et peut contribuer à garantir la responsabilité sociale. Par la création d'un réseau de pairs et de collègues différents qui travaillent ensemble pour mettre sur pied ou promouvoir une culture de la croissance et une réflexion collective sur la responsabilité sociale, il est possible de jeter les bases d'un processus itératif d'apprentissage, d'adaptation et d'élargissement de nos perspectives et de compréhension de nos préjugés. Les activités de groupe facilitées dans lesquelles vous soutenez des perspectives et des opinions diverses peuvent favoriser l'état d'esprit communautaire

Voici des exemples d'activités de groupe :

1. Cercles de discussion - [Cercles de discussion](#), [Cercles de discussion amérindiens](#), [Qu'est-ce-qu'un cercle de discussion ?](#)
2. Méthode des six chapeaux de De Bono [Méthode des six chapeaux \(Six Thinking Hats®\)](#)
3. Le blog Vantage Circle présente de nombreuses activités qui peuvent être utilisées pour la facilitation des discussions et l'approfondissement de la compréhension de la diversité et de l'inclusion [15 activités pour la promotion de la diversité et de l'inclusion sur le lieu de travail](#)

Retour d'information

Une des méthodes de soutien de la maintenance de la culture du communautarisme au sein d'un groupe consiste à fournir un moyen par lequel les membres peuvent faire un retour d'information sur leur aisance et leur expérience. Le questionnaire sur le climat de groupe de MacKenzie (1983) est un exemple de questionnaire. Cependant, étant donné que l'objectif est de promouvoir la diversité et les différences d'opinions, il est également important d'évaluer l'aisance à avoir des opinions et des perspectives divergentes. Ce genre de retour d'information pourrait être obtenu au niveau qualitatif. Des exemples des questions qui facilitent les expériences de diversité et d'inclusion peuvent être retrouvés sur la page [Exemples de questions sur la diversité et l'inclusion pour les enquêtes auprès des employés](#). En fonction de votre équipe, la littérature sur le leadership dispose également d'outils qui peuvent être utilisés comme moyen d'évaluation du fonctionnement global de l'équipe. À titre d'exemple, [5 dysfonctionnement d'une équipe DevOps : Évaluation de l'équipe](#), pose particulièrement des questions liées à la morale, au conflit et à la volonté de l'équipe à avoir des conversations difficiles et franches.

Planification des étapes suivantes

Une fois que votre groupe s'est engagé dans la culture de la connaissance de l'autre et l'encouragement des opinions diverses, l'identification des parties prenantes avec qui se rencontrer pour promouvoir et maintenir la pratique de la responsabilité sociale peut commencer. À ce stade, le groupe peut commencer à établir des objectifs de travail dans des domaines spécifiques liés à la responsabilité sociale, aux droits humains et à la justice sociale qui mèneront à des actions et des changements significatifs pour la communauté concernée.

Les étapes suivantes peuvent inclure la création des nouvelles politiques, le développement de nouveaux cours pour les étudiants ou la création d'expériences d'apprentissage et d'exercices de renforcement des compétences pour les stagiaires. Exemples de ces activités :

- Évaluation des ancrages comportementaux pour la détermination du niveau de compétence
- Sujets de formation continue
- Initiatives de défense des droits
- Militantisme
- Activités professionnelles (exemple : conventions APA/CPA, État/ Province, réunions des associations de psychologues nationales/régionales)
- Activités communautaires (exemple : collaboration avec des activistes ou politiciens locaux)
- Ressources et financement pour la constitution d'une culture du communautarisme

les relations peuvent être ou ont été modifiées en faveur d'une position plus communautaire dans votre communauté locale (programme, département, ville/agglomération)

- Nommer au moins une future action que les participants peuvent entreprendre pour renforcer le développement/la cohésion communautaire
- Nommer au moins une compétence, une aptitude ou un talent que les participants peuvent apporter à l'activité de développement communautaire en cours
- Nommer au moins une compétence, une aptitude ou un talent dont les participants ont bénéficié par l'intermédiaire d'autres participants dans le cadre de la présente activité de développement communautaire

Évaluation des résultats

Comment définir le succès? Quel serait l'impact? Comment saurons-nous si nous avons réussi? Dans cette phase initiale d'innovation, la création d'une infrastructure dans laquelle des programmes/individus pourraient indiquer s'ils établissent des groupes de communautarisme pourrait aider et faciliter la sagesse collective. Ces groupes pourraient être basés sur un lieu de travail, mais pourraient aussi fonctionner grâce à une plateforme de média social, où les groupes partageraient des ressources, des leçons apprises, etc.

Idéalement, nous, psychologues, nous engageons avec des personnes extérieures à la profession dans le cadre de ce processus. L'objectif serait de transcender les frontières pour atteindre la communauté située à l'extérieur de nos « murs » - d'autres professions, les membres et organismes communautaires, les activistes et établissements scolaires locaux, les centres pour personnes âgées, les foyers, les assistances téléphoniques, les services d'immigration, les voisins et des bureaux de la diversité.

Après chaque activité planifiée, les participants seront capables de répondre à un ou plusieurs de ces objectifs d'apprentissages :

- Identifier au moins un élément qui fait partie de leur propre identité en relation avec leur communauté locale (programme, département, ville/agglomération) qui indique un privilège et/ou un pouvoir.
- Identifier au moins un élément qui fait partie de leur propre identité qui indique un manque de privilège/pouvoir en relation avec leur communauté locale (programme, département, ville/agglomération)
- Identifier au moins un événement historique de leur communauté locale (programme, département, ville/agglomération) qui a été vécu comme une privation de droits ou un préjudice pour les autres membres de la communauté
- Définir comment les principes de justice réparatrice peuvent être directement appliqués au plan ou à la stratégie de développement communautaire spécifique
- Identifier au moins un exemple de la façon dont

Des plateformes de communication peuvent être utilisées pour examiner le rythme auquel les groupes se développent ou évoluent (ou s'ils restent statiques). Au lieu de considérer les retours d'information comme un produit fini, ils pourraient devenir un processus interactif et transparent par lequel le partage des connaissances et de l'expérience sont recueillis et utilisés en « temps réel », élargissant ainsi les divers points de vue, cadres et idées.

RÉFÉRENCES/SOURCES

- Barnett, J. E. (2020). Ethical, legal, and professional issues in consultation for psychologists. In C. A. Falender & E. P. Shafranske (Eds.), *Consultation in psychology: A competency-based approach* (p. 53-70). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000153-004>
- Johnson, W. B., Barnett, J. E., Elman, N. S., Forrest, L., Schwartz-Mette, R., & Kaslow, N. J. (2014). Preparing trainees for lifelong competence: Creating a communitarian training culture. *Training and Education in Professional Psychology, 8*(4), 211-220.
<https://doi.org/10.1037/tep0000048>
- Johnson, W. B., Barnett, J. E., Elman, N. S., Forrest, L., Schwartz-Mette, R., & Kaslow, N. J. (2012). The competent community: Toward a vital reformulation of professional ethics. *American Psychologist 67*(7), 557-569. DOI: 10.1037/a0027206
- Hase, Steward; Alan Davies; Bob Dick (1999). *The Johari Window and the Dark Side of Organisations*. Southern Cross University.
- MacKenzie, K. R. (1983). The clinical application of a Group Climate measure. In R. R. Dies & K. R. MacKenzie (Eds.), *Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice* (pp. 159-170). New York: International Universities Press:
<https://www.nova.edu/gsc/forms/GroupCohesionScale.pdf>
- Stone & Heen (2014). *Thanks for the feedback: The science and art of receiving feedback well (Even When It Is Off Base, Unfair, Poorly Delivered, and, Frankly, You're Not In the Mood)*. Penguin Group USA.

Ressource pour les dialogues difficiles

OBJECTIF

Les normes de certification de l'American Psychological Association Commission on Accreditation stipulent que « des intérêts pédagogiques impérieux exigent que chaque programme prépare les étudiants diplômés, les stagiaires ou les résidents à gérer les différences culturelles et individuelles dans la recherche et la pratique, y compris celles qui peuvent produire des conflits de valeurs ou d'autres tensions résultant de l'intersection de différents domaines de diversité » (page 7, 16 et 23). Il est pourtant difficile de faire face à ces tensions et on a souvent parlé d'un dialogue difficile. (Watt et al., 2009). Le dialogue difficile est parfois nécessaire pour l'acquisition des connaissances, des compétences et des aptitudes nécessaires pour prodiguer des soins de santé mentale culturellement adaptés (Sue, Torino, Capodilupo, Rivera, & Lin, 2009 ; Watt et al., 2009). Les psychologues, en tant que personnes qui apprennent tout au long de leur vie, sont censés avoir

les compétences, les connaissances et les aptitudes nécessaires pour participer à des activités de recherche, d'éducation, de supervision et de prestation de services interculturels (APA, 2017), ce qui inclut les compétences nécessaires pour entamer un dialogue difficile. Cependant, il existe des obstacles documentés à l'engagement d'un dialogue difficile, notamment la crainte de révéler des préjugés personnels, le manque de compétences pour s'engager dans de tels échanges et la minimisation, pour n'en citer que quelques-uns (Sue et al., 2009, Watt et al., 2009).

OBJECTIF

Pour commencer à acquérir et à conserver les compétences nécessaires à l'engagement efficace dans un dialogue difficile, les lignes directrices pour le dialogue et les conseils sur la structure, le processus et la pérennité des dialogues intentionnels sont proposés ci-dessous.

Guidelines for Dialogue (Lignes directrices pour le dialogue)

(Difficult Dialogues National Resource Center, n. d.)

Les points suivants proviennent directement du document Guidelines for Dialogue (Lignes directrices pour le dialogue) avec de petites adaptations. Les lignes directrices sont utilisées pour établir les attentes sur la manière dont les participants s'engageront dans l'espace et peuvent être utilisées comme un outil de contrôle de responsabilité.

1. Vie privée, courtoisie et respect
 - a) Ce qui se dit ici, reste ici ; ce qui s'apprend ici, sort d'ici.
 - b) Traitez les personnes avec courtoisie et respect (APA, 2017)
2. Faire usage du « je »
 - a) Inspirez-vous de vos expériences pour parler.
 - b) Chaque personne est un expert de ses propres expériences.
3. Faire de la place, prendre de la place
 - a) Partagez le temps de parole et surveillez le nombre de vos interventions.
 - b) Réfléchissez à votre façon de vous engager - ayez conscience que vous occupez plus d'espace que les autres.
 - c) Si vous occupez plus d'espace que les autres, utilisez la compétence PAUSE.
 - d) PAUSE : Pourquoi est-ce-que je parle ?
 - e) Si vous occupez moins d'espace que les autres, entraînez-vous à plus prendre la parole.
4. S'attendre à ce que le processus se poursuive après la conversation et l'accepter.
 - a) Le dialogue est supposé être un point de départ - pour débiter une conversation, réfléchir et remettre en question certaines de nos hypothèses, pour nous développer et penser différemment.
 - b) Il ne s'agit pas d'un espace où l'on peut tout « réparer » ou bien trouver toutes les solutions possibles.
 - c) Ces opportunités peuvent être des catalyseurs à partir desquels vous continuez à penser, réfléchir et vous développer après le dialogue.
5. Considérer que les gens font toujours de leur mieux
 - a) Il s'agit d'une opportunité d'apprentissage et de développement. Il est acceptable de faire des erreurs. Lorsque vous commettez des erreurs, reconnaissez-les, demandez pardon et avancez.
 - b) Il ne faut pas figer des personnes dans le temps. Restez ouvert à l'idée selon laquelle des personnes sont capables de grandir et changer. Votre compréhension des autres doit rester malléable.

6. Remettre en question l'idée, pas la personne.
 - a) Il est tout à fait normal de ne pas être d'accord. Concentrez-vous sur les idées exprimées et les suppositions sous-jacentes, la dynamique du pouvoir et de l'oppression et les valeurs reflétées dans les déclarations en posant des questions. Évitez des attaques personnelles et le jugement.
 - b) Le but du dialogue n'est pas de rabaisser, dévaloriser ou « critiquer » des personnes pour leurs expériences, manque d'expériences, ou bien la différence d'interprétation de ces expériences.
7. Pendant le dialogue, nous essayons d'apprendre les uns des autres.
 - a) Écouter activement les uns et les autres et ne pas se parler les uns aux autres.
 - b) Reconnaître les différences d'origines, de connaissances, de compétences, d'intérêts et de valeurs.
 - c) Il faut accepter que ce sont ces différences qui permettront d'accroître notre prise de conscience et notre compréhension.

Conseils sur la structure, le processus et la pérennité des dialogues intentionnels

Les points suivants ont été adaptés du document *Strategies for Current Challenges in Dialogue Facilitation (Stratégies pour relever les défis actuels en matière de facilitation du dialogue)* (Difficult Dialogues National Resource Center, 2020; Quappe & Cantatore, 2005).

Structure (Quoi)

1. Établir des attentes : établir des attentes claires sur ce qui arrivera si les participants ne suivent pas les lignes directrices pour le dialogue.
2. Exploiter la technologie : pour améliorer l'espace de dialogue virtuel afin d'accroître l'engagement, d'être plus ouvert aux différents styles d'apprentissage et de contribuer à bousculer certains des modèles traditionnels de communication.
3. Envisager la production participative : tirer parti de la nature de production participative de la technologie pour générer rapidement des idées et du contenu et faire un brainstorming.

Procédure (Comment)

1. Faire de l'espace : faire de la place pour tout ce que les gens apportent dans l'espace de dialogue, s'ancrer dans ce qui se passe, tenir compte du fait que certaines périodes sont difficiles.
2. Faire des coalitions : se concentrer sur la création des coalitions entre les groupes d'identité sociale et l'aide apportée aux personnes pour qu'elles explorent la manière dont elles s'intègrent dans les différents mouvements et espaces.
3. Compatir : comprendre les perspectives et les expériences des autres.
4. Valider : accepter les perspectives et les expériences des autres même lorsqu'elles sont différentes des vôtres.
5. S'abstenir de faire des suppositions : demander des retours d'information, vérifier vos suppositions.
6. Nommer : nommer ce qui se passe (exemple : émotions fortes, polarisation, désengagement, etc.).
7. Cadre intermédiaire : Atteindre le centre, tirer vers le milieu (cadre intermédiaire) et trouver le fil conducteur/les questions sur lesquelles les gens peuvent encore se mettre d'accord.

Méthodes pour prendre soin de soi de façon durable (Pourquoi)

1. Conscience de soi : s'engager dans une autoréflexion pour se poser les questions suivantes :
 - a) Que ressentez-vous présentement ?
 - b) De quoi avez-vous besoin maintenant ?
 - c) Que faites-vous pour essayer de prendre soin de vous ?
2. Construction des relations : entrez en contact avec d'autres personnes engagées dans ce type de dialogue.
3. Prendre soin de soi : pour soi en tant qu'un individu et aussi dans le cadre des soins communautaires.

RÉFÉRENCES/SOURCES

- American Psychological Association (2015). Standards of Accreditation for Health Service Psychology. <https://www.apa.org/ed/accreditation/about/policies/standards-of-accreditation.pdf>
- American Psychological Association (2017). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Difficult Dialogues National Resource Center (n. d.). Guidelines for dialogue. https://d3n8a8pro7vhm.cloudfront.net/ddnrc/pages/20/attachments/original/1582697738/Guidelines_for_Dialogue.pdf?1582697738
- Difficult Dialogues National Resource Center (2020). Strategies for Current Challenges in Dialogue Facilitation. https://d3n8a8pro7vhm.cloudfront.net/ddnrc/pages/20/attachments/original/1603824545/Strategies_for_Dialogue%285%29.pdf?1603824545
- Gallardo, M. E., Johnson, J., Parham, T. A., & Carter, J. A. (2009). Ethics and multiculturalism: Advancing cultural and clinical responsiveness. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 425-435.
- Johnson, W. B., Barnett, J. E., Elman, N. S., Forrest, L., Schwartz-Mette, R., & Kaslow, N. J. (2014). Preparing trainees for lifelong competence: Creating a communitarian training culture. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(4), 211-220.
- Knapp, S., Gottlieb, M. C., & Handelsman, M. M. (2017). Enhancing professionalism through self-reflection. *Professional Psychology, Research & Practice*, 48(3), 167-174.
- Quappe, S., & Cantatore, G. (2005). What is cultural awareness, anyway? How do I build it? Where growing minds go global. www.culturocity.com/pdfs/What%20is%20Cultural%20Awareness.pdf
- Sue, D. W., Torino, G. C., Capodilupo, C. M., Rivera, D. P., & Lin, A. I. (2009). How White faculty perceive and react to difficulty dialogues on race: Implications for education and training. *The Counseling Psychologist*, 37 (8), 1090-1115. Doi: 10.1177/0011000009340443
- Toporek, R. L. & Vaughn, S. R. (2010). Social justice in the training of professional psychologists: Moving forward. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(3). 177-182.
- Watt, S. K., Curtis, G. C., Drummond, J., Kellogg, A. H., Lozano, A., Tagliapietra Nicoli, G., & Rosas, M. (2009). Counselor preparation, privileged identity exploration: Examining counselor trainees' reactions to difficult dialogues. *Counselor Education & Supervision*, 49, 86-105.

Lignes directrices pour la réparation, le rattrapage et la correction des manquements, des erreurs ou des offenses

OBJECTIF

Comme indiqué précédemment, les normes de certification de l'American Psychological Association Commission on Accreditation exigent que les programmes préparent les étudiants diplômés, les stagiaires ou les résidents à gérer les différences culturelles et individuelles dans la recherche et la pratique, y compris celles qui peuvent produire des conflits de valeurs ou d'autres tensions résultant de l'intersection de différents domaines de diversité (page 7, 16 et 23). Conformément à notre valeur fondamentale qui est l'apprentissage tout au long de la vie, les psychologues sont aussi censés développer et maintenir continuellement les connaissances, les compétences et les aptitudes nécessaires pour s'engager dans des activités de recherche, d'éducation, de supervision et de prestation de services interculturels (APA, 2017). La capacité à s'engager efficacement dans des dialogues difficiles est nécessaire non seulement pour l'acquisition des connaissances, des compétences et des aptitudes nécessaires à la prestation de soins de santé mentale culturellement adaptés (Sue, Torino, Capodilupo, Rivera, & Lin, 2009 ; Watt et al., 2009) mais aussi pour répondre de façon appropriée, réparer et remédier aux manquements, erreurs ou offenses au niveau interpersonnel et communautaire qui peuvent survenir en lien avec la diversité, l'équité, l'inclusion ou les questions de justice sociale.

OBJECTIF

L'objectif de cette ressource est de fournir aux responsables de programme, aux enseignants et aux étudiants des indications pour réparer, rattraper et corriger les manquements, les erreurs ou les offenses au niveau interpersonnel et communautaire en lien avec la diversité, l'équité, l'inclusion ou des questions de justice sociale. Le corps enseignant, les superviseurs et les administrateurs peuvent s'engager dans l'apprentissage tout au long de la vie pour créer un environnement qui invite les étudiants à donner leur avis, ainsi qu'un état d'esprit et une orientation qui permettent au corps enseignant, aux superviseurs et aux administrateurs de **rester ouverts à la réflexion** sur cet avis et d'y **répondre efficacement**. Des réflexions sur la manière de surmonter la **résistance** au retour d'information sont discutées.

Invitation au retour d'information. La faculté, les superviseurs et les administrateurs peuvent développer des procédures d'invitation directe au retour d'information des étudiants ou des stagiaires concernant leur perception des

manquements, des erreurs ou des offenses au niveau interpersonnel et communautaire liées à la diversité, à l'équité, à l'inclusion ou à des questions de justice sociale. Les préoccupations des étudiants ou des stagiaires peuvent être directement exprimées par ceux qui ont perçu le manquement, l'erreur ou l'offense, ou par ceux qui en ont eu connaissance. Dans le cadre du développement professionnel, il est essentiel que les étudiants et les stagiaires soient fortement encouragés à soumettre directement leurs préoccupations ; toutefois, le fait d'*inviter* au retour d'information encourage une culture d'ouverture, de non-défense et de volonté de répondre aux préoccupations des étudiants ou des stagiaires et de les prendre au sérieux. En outre, le fait d'inviter toute personne à donner son avis, qu'elle ait été le destinataire direct ou la cible, permet de reconnaître l'impact du fait d'avoir été témoin ou d'avoir entendu parler de manquements, d'erreurs ou d'offenses.

Afin de fournir une base d'invitation au retour d'information, tous les étudiants et stagiaires doivent être informés des politiques et procédures de l'université et du département pour le dépôt des plaintes formelles ou informelles (par exemple, les plaintes Titre IX). Il convient de rappeler aux étudiants et aux stagiaires les exigences organisationnelles et légales en matière de rapports en cas de manquements, d'erreurs ou d'offenses. De plus, il convient de rappeler aux étudiants et aux stagiaires que l'invitation à fournir un retour d'information ne constitue pas une *obligation*. Si un étudiant ou un stagiaire exprime son inquiétude au sujet d'une interaction dont il a été témoin, l'enseignant, le superviseur ou l'administrateur ne doit pas demander ou exiger que le destinataire ou la cible de cette interaction fournisse un retour d'information ou discute de la situation. Au contraire, les professeurs, les superviseurs et les administrateurs sont encouragés à s'adresser directement à l'étudiant qui leur fait le retour d'information.

Les programmes peuvent envisager de mettre en œuvre les pratiques suivantes pour augmenter la probabilité de réception d'un retour d'information de la part des étudiants et des stagiaires :

1. Inscrire à l'ordre du jour des réunions régulières un point permanent invitant au retour d'information. Cet élément pourrait être inclus dans plusieurs types différents de réunions régulières, telles que les réunions au niveau du programme, les réunions de laboratoire ou de clinique, et les réunions individuelles ou de groupe avec les mentors et les superviseurs.
2. Inclure un élément d'enquête permanent sur les évaluations de cours, les évaluations des superviseurs, les évaluations des mentors et les documents connexes, qui invite à donner un retour

d'information. Bien qu'une telle question puisse être formulée de manière positive (par exemple, veuillez évaluer la mesure dans laquelle le superviseur a été respectueux de la diversité individuelle et culturelle), il peut être utile de poser directement des questions sur les manquements, les erreurs ou les offenses (par exemple, au cours de ce cours, avez-vous fait l'expérience ou avez-vous été témoin d'attaques, d'affronts ou d'insultes verbales, non verbales ou autres - indépendamment de l'intention - susceptibles de communiquer de l'hostilité, des critiques, un manque de respect ou de la négativité basés uniquement sur l'identité individuelle ou culturelle d'une personne ou sur son appartenance à un groupe ?). Envisager de donner la possibilité de fournir un retour d'information plus spécifique ou des détails sur ces enquêtes ou évaluations si des préoccupations sont identifiées à travers les éléments de l'enquête.

3. Inclure des invitations à fournir un retour d'information dans les manuels des programmes, les plans de cours et les autres politiques et procédures. Par exemple :

- a) Notre programme encourage fortement les étudiants à faire part de leurs commentaires aux professeurs - et entre eux - s'ils ont l'impression qu'un manquement, une erreur ou une offense en matière de diversité, d'équité, d'inclusion ou de justice sociale s'est produit. Les professeurs s'engagent à créer une culture et un climat d'inclusion. Ainsi, ils sont ouverts à recevoir un retour d'information ; en effet, les professeurs ont été formés à la *manière* de recevoir un retour d'information. Si les étudiants hésitent à faire un retour d'information à un membre du corps enseignant ou à un autre étudiant, ils sont encouragés à contacter le DCT, le directeur du département ou tout autre membre du corps enseignant avec lequel ils se sentent à l'aise pour obtenir de l'aide et des conseils. Les étudiants seront soutenus par la direction du département et du programme, ainsi que par d'autres professeurs, pour fournir ces commentaires.
4. Inclure une invitation à fournir un retour d'information dans le cadre des orientations du programme, des premières réunions de laboratoire ou de supervision, et d'autres « premières » réunions.
5. Proposer une formation annuelle aux étudiants et au corps enseignant sur la manière de fournir et de recevoir un retour d'information, par exemple en utilisant le modèle CPR (Confronting Prejudiced Responses, Faire face aux préjugés) (Ashburn-Nardo, Morris et Goodwin, 2008) ou d'autres approches de confrontation fondées sur des données probantes (Monteith, Burns et Hildebrand, 2019).
6. Envisager d'élaborer des « règles de base » pour les discussions sur les questions de diversité, d'équité, d'inclusion ou de justice sociale (voir Goldstein, 2021, pour un exemple).

Rester ouvert au retour d'information. Le fait de solliciter un retour d'information peut conduire à en recevoir un. Il est donc essentiel que le corps enseignant, les superviseurs et les administrateurs restent ouverts aux retours d'information lorsqu'ils sont fournis. L'écoute est une compétence fondamentale dans les interventions psychologiques, et il n'y a pas d'outil plus important que l'écoute pour rester ouvert au retour d'information. Pour rester ouverts au retour d'information, les professeurs, les superviseurs et les administrateurs doivent disposer de compétences d'écoute active. Bien que le corps enseignant, les superviseurs et les administrateurs puissent croire qu'ils sont experts dans ces compétences, et qu'ils peuvent effectivement être experts dans la mise en œuvre de ces compétences dans des contextes cliniques ou autres, il est important de reconnaître que ces compétences peuvent ne pas se traduire simplement par des interactions impliquant des étudiants ou des stagiaires. Raison pour laquelle les professeurs, les superviseurs et les administrateurs peuvent avoir besoin de s'engager dans un apprentissage tout au long de la vie en ce qui concerne les compétences d'écoute active lorsqu'ils travaillent avec des étudiants et des stagiaires, en particulier dans des

circonstances où ils peuvent avoir le *sentiment* ou l'*impression* qu'ils sont accusés de manquements, d'erreurs ou d'offenses qu'ils ne comprennent pas immédiatement ou avec lesquels ils ne sont pas d'accord. Les professeurs, les superviseurs et les administrateurs doivent s'entraîner à recevoir des commentaires difficiles de la part d'étudiants ou de stagiaires tout en adoptant les mesures suivantes :

1. Garder le silence pendant que l'étudiant parle. S'abstenir d'interrompre l'étudiant ou le stagiaire. S'abstenir de poser des questions. S'abstenir de corriger la perspective ou l'expérience de l'étudiant ou du stagiaire. S'abstenir de se disputer avec l'étudiant ou le stagiaire. S'abstenir d'utiliser des expressions verbales et non verbales de scepticisme ou d'incrédulité. S'abstenir d'éduquer l'étudiant ou le stagiaire. Éviter - et identifier/défier activement - les jugements portés sur l'étudiant et ses préoccupations. Se contenter d'écouter.
2. Reconnaître et accepter activement que l'étudiant ou le stagiaire a une préoccupation. Noter qu'il n'est pas nécessaire de *comprendre* pleinement la préoccupation de l'étudiant ou du stagiaire (par exemple, la logique ou le raisonnement de l'étudiant) ou d'être *d'accord* avec ses préoccupations (par exemple, si une interaction spécifique était une microagression) pour reconnaître ou accepter que l'étudiant ou le stagiaire a une préoccupation. En d'autres termes, il faut valider la préoccupation de l'étudiant. En effet, le professeur, le superviseur ou l'administrateur peut être en désaccord avec le point de vue de l'étudiant ou du stagiaire tout en le reconnaissant et en l'acceptant. Il est important que le corps enseignant, les superviseurs et les administrateurs comprennent qu'il importe peu qu'ils croient avoir commis ou non un manquement, une erreur ou une offense ; c'est l'inquiétude de l'étudiant qui est au centre de l'attention, et non leur conviction de la véracité de ses préoccupations.
3. Valider activement - verbalement et non verbalement - l'expérience *émotionnelle* de l'étudiant ou du stagiaire dans l'interaction ou la situation. Reconnaître qu'il est probablement difficile pour l'étudiant ou le stagiaire de fournir un retour d'information.
4. Exprimer votre curiosité à l'égard de l'expérience et du point de vue de l'étudiant. Poser des questions ouvertes si nécessaire, mais seulement après que l'étudiant ou le stagiaire a fini d'exprimer sa préoccupation. Éviter les questions qui impliquent des doutes sur les préoccupations ou le point de vue de l'étudiant ou du stagiaire.
5. Développer, maintenir et favoriser un état d'esprit empathique lors de l'écoute de la préoccupation, en s'efforçant activement d'adopter le point de vue de l'étudiant ou du stagiaire (Gutsell, Simon, & Jiang, 2020).

Réflexion sur le retour d'information. L'autoréflexion est une compétence de base chez les psychologues des services de santé (CoA, 2017) et est essentielle à l'apprentissage tout au long de la vie (Kellenberg, Schmidt, & Werner, 2017). L'autoréflexion, y compris l'autoévaluation et l'autocritique,

sont des compétences essentielles qui nécessitent une pratique intentionnelle tout au long de la carrière afin de réparer, de rattraper et de corriger efficacement les manquements, les erreurs ou les offenses (Tervalon & Murray-Garcia, 1998). Au minimum, les professeurs, les superviseurs et les administrateurs doivent accepter qu'il est possible qu'ils soient en partie, voire totalement, responsables des préoccupations exprimées par l'étudiant ou le stagiaire. En effet, une autoréflexion honnête permettra inévitablement d'identifier que tout le monde a dit ou fait quelque chose d'offensant à un moment donné de sa vie, quelle que soit l'intention (Nadal, 2014). Grâce à l'autoréflexion, nous pouvons identifier et donc reconnaître que nous avons commis une erreur, ce qui nous donne une occasion cruciale de corriger cette erreur (Kite, Colbert & Barrera, 2021). La prise de conscience par l'autoréflexion est également essentielle pour demeurer culturellement humble (Tervalon & Murray-Garcia, 1998), en reconnaissant qu'en tant qu'apprenants tout au long de la vie, il y a beaucoup de choses que nous ne savons pas.

L'autoréflexion exige que nous surveillions l'impulsion de prouver - à nous-mêmes, à l'étudiant ou au stagiaire, ou aux autres - que nous n'avons pas de préjugés (Simon et al., 2019). Étant donné que tous les êtres humains sont vulnérables aux processus qui développent, entretiennent et perpétuent les stéréotypes, les préjugés et la discrimination (Murrell, 2020), l'autoréflexion peut s'avérer essentielle pour prendre conscience des « angles morts » qui ont pu provoquer les préoccupations de l'étudiant ou du stagiaire. L'autoréflexion peut également être utile pour comprendre comment les préférences idéologiques (par exemple, égalitarisme vs élitisme) et l'expérience émotionnelle (par exemple, les sentiments de ressentiment) peuvent interférer avec votre capacité à répondre efficacement à l'étudiant ou au stagiaire qui exprime une préoccupation (Reynolds et al., 2020). Développer, maintenir et favoriser un état d'esprit de croissance peut faciliter le processus d'autoréflexion en recadrant la préoccupation comme une opportunité de croissance et de développement personnel, plutôt que comme une menace potentielle (Rattan & Dweck, 2018).

L'autoréflexion est également importante lorsque l'on reçoit activement un retour d'information de la part d'un étudiant ou d'un stagiaire. La prise de conscience des réactions émotionnelles en réponse à l'étudiant et à son inquiétude est particulièrement importante pour faciliter le processus de retour d'information. Les professeurs, les superviseurs et les administrateurs doivent être conscients de toute expérience d'émotions intenses en réponse au retour d'information comme la colère, l'embarras ou la peur. Lorsque des émotions fortes dictent le comportement, les professeurs, les superviseurs et les administrateurs auront du mal à réparer, à rattraper et à corriger efficacement les préoccupations de l'étudiant ou du stagiaire (Czopp & Monteith, 2003).

En fin de compte, l'autoréflexion, une plus grande

sensibilisation et l'humilité culturelle aideront les professeurs, les superviseurs et les administrateurs à assumer la responsabilité de leurs propres comportements, pensées et sentiments, ainsi qu'à s'engager activement dans le processus de réparation (Nadal, 2014). De plus, ces processus faciliteront la curiosité culturelle, grâce à laquelle les enseignants, les superviseurs et les administrateurs pourront déterminer clairement ce qu'ils savent et ce qu'ils ne savent pas, en recherchant activement les occasions de s'éduquer, plutôt que de compter sur les étudiants pour le faire.

Répondre au retour d'information. Veuillez vous référer aux *Guidelines for Dialogue Tool* (Lignes directrices pour l'outil de dialogue) (Sous-groupe Dialogue du groupe de travail 9 du CCTC, 2021) pour obtenir des outils permettant de répondre au retour d'information d'un étudiant ou d'un stagiaire.


Résistance. Certains professeurs, superviseurs ou administrateurs peuvent se montrer réticents à l'égard de la formation à l'apprentissage tout au long de la vie, dans la mesure où il s'agit d'aborder les manquements, les erreurs ou les offenses dans ces domaines sensibles. Ceux qui manifestent une résistance silencieuse ou vocale à l'apprentissage tout au long de la vie devraient être fortement encouragés à explorer les éventuelles raisons des sentiments qui sous-tendent leur résistance. La résistance peut résulter d'un manque de compréhension des préjugés implicites ou des « ismes » aversifs, ou de la peur (« Je n'ai rien à offrir, je ne connais pas les bons termes/la bonne littérature ; je ne veux pas faire une erreur et être considéré comme raciste/sexiste/transphobe/validiste »). Ces types de résistance peuvent probablement être efficacement résolus par l'éducation, le mentorat, la supervision par les pairs, les jeux de rôle et les encouragements. La faculté, les superviseurs et les administrateurs peuvent également être sensibles aux stratégies fondées sur des données probantes pour réduire la probabilité de manquements, d'erreurs ou d'offenses, comme les interventions visant à briser les habitudes préjudiciables (Devine et al., 2012). Il se peut que ce travail correctif doive être effectué sur une base individuelle, afin de réduire l'attitude défensive de la personne et d'augmenter le sentiment qu'elle est soutenue plutôt que punie ou corrigée.

Une résistance plus rigide qui semble provenir d'un rejet des valeurs inhérentes à la tâche de réparation des ruptures peut être abordée initialement au niveau de l'exploration et de la discussion, dans l'espoir de modifier les comportements, à défaut des croyances. De la même manière que les étudiants ou les stagiaires ayant des conflits de valeurs sont abordés dans un cadre de développement (Forest, et al., 2015 ; Cohen-Filipic & Flores, 2014), les responsables du programme discuteraient de ces préoccupations au niveau individuel pour réduire l'attitude défensive et promouvoir la collaboration. Il convient de rappeler aux professeurs, aux superviseurs et aux administrateurs les attentes de leur travail et leurs responsabilités éthiques en ce qui concerne l'engagement auprès d'étudiants provenant de diverses origines, et de rendre les attentes comportementales claires et explicites. Des objectifs comportementaux objectivement définis et mesurables doivent être fournis et évalués après un délai

raisonnable pour permettre aux enseignants de procéder à des changements. Si le comportement résistant se poursuit sans faiblir et/ou si les enseignants sont incapables de procéder aux changements de comportement requis par le programme, des mesures plus radicales devront être prises pour garantir que la mission et les valeurs déclarées du programme conservent leur intégrité. Dans le cas d'un professeur, d'un superviseur ou d'un administrateur qui fait preuve d'une résistance extrême sous la forme d'un comportement abusif ou extrêmement irrespectueux, les politiques de l'organisation doivent être suivies pour répondre de manière appropriée aux préoccupations.

RÉFÉRENCES

- American Psychological Association (2015). Standards of Accreditation for Health Service Psychology. <https://www.apa.org/ed/accreditation/about/policies/standards-of-accreditation.pdf>
- American Psychological Association (2017). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Ashburn-Nardo, L., Morris, K.A., & Goodwin, S.A. (2008). The Confronting Prejudiced Responses (CPR) Model: Applying CPR in organizations. *Academy of Management Learning & Education*, 7(3), 332–342.
- Cohen-Filipic, J., & Flores, L. Y. (2014). Best practices in providing effective supervision to students with values conflicts. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(4), 302–309. <https://doi.org/10.1037/sgd0000073>
- Czopp, A.M. & Monteith, M. (2003). Confronting prejudice (literally): Reactions to confrontations of racial and gender bias. *Personality and Social Psychology Bulletin* 29(4):532-544. <https://doi.org/10.1177/0146167202250923>
- Devine, P. G., Forscher, P. S., Austin, A. J., & Cox, W. T. (2012). Long-term reduction in implicit race bias: A prejudice habit-breaking intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1267-1278. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.06.003>
- Forrest, L., Bieschke, K, Cade, B., Cohen-Filipic, J., Demaine, L., Douce, L., Greene, B., Hathaway, W., Hughes, T., Kovach, J. & Wise, E. (2015). Preparing Professional Psychologists to Serve a Diverse Public: A Core Requirement in Doctoral Education and Training A Pedagogical Statement. *Training and Education in Professional Psychology*, 9, 269-270. <https://doi.org/10.1037/tep0000093>
- Gallardo, M. E., Johnson, J., Parham, T. A., & Carter, J. A. (2009). Ethics and multiculturalism: Advancing cultural and clinical responsiveness. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 425-435. <https://doi.org/10.1037/a0016871>
- Goldstein, S.B. (2021). Ground rules for discussing diversity: Complex considerations. In M. E. Kite, K. A. Case, and W. R. Williams (Eds), *Navigating Difficult Moments in Teaching Diversity and Social Justice* (pp.17-29). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000216-002>
- Gutsell, J.N., Simon, J.C., & Jiang, Y. (2020). Perspective taking reduces group biases in sensorimotor resonance. *Cortex*, 131, 42-53. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.04.037>
- Johnson, W. B., Barnett, J. E., Elman, N. S., Forrest, L., Schwartz-Mette, R., & Kaslow, N. J. (2014). Preparing trainees for lifelong competence: Creating a communitarian training culture. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(4), 211-220. <https://doi.org/10.1037/tep0000048>
- Kellenberg, F., Schmidt, J., & Werner, C. (2017). The adult learner: Self-determined, self-regulated, and reflective. *Signum Temporis*, 9(1): 23-29. <https://doi.org/10.1515/sigtem-2017-0001>
- Kite, M.E., Colbert, S.M., & Barrera, M. (2021). Mistakes were made by me: Recovering when an instructor’s error affects classroom dynamics. In M. E. Kite, K. A. Case, and W. R. Williams (Eds), *Navigating Difficult Moments in Teaching Diversity and Social Justice* (pp.45-57). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000216-004>
- Knapp, S., Gottlieb, M. C., & Handelsman, M. M. (2017). Enhancing professionalism through self-reflection. *Professional Psychology, Research & Practice*, 48(3), 167-174. <https://doi.org/10.1037/pro0000135>
- Monteith, M.J., Burns, M.D., & Hildebrand, L.K. (2019). Navigating successful confrontations: What should I say and how should I say it? In R. Mallett and M.J. Monteith (Eds.) *Confronting prejudice and discrimination: The science of changing minds and behaviors* (pp. 225-248). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-814715-3.00006-0>
- Murrell, A. (2020). Aversive racism: Foundations, impact, and future directions. *Oxford Research Encyclopedias*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.194>
- Nadal, K.L. (2014). A guide to responding to microaggressions. *CUNY Forum*, 2(1), 71-76.
- Quappe, S., & Cantatore, G. (2005). What is cultural awareness, anyway? How do I build it? Where growing minds go global. www.culturocity.com/pdfs/What%20is%20Cultural%20Awareness.pdf
- Rattan, A., & Dweck, C. S. (2018). What happens after prejudice is confronted in the workplace? How mindsets affect minorities’ and women’s outlook on future social relations. *Journal of Applied Psychology*, 103(6), 676-687. <https://doi.org/10.1037/apl0000287>
- Reynolds, T., Zhu, L., Aquino, K., & Strojcek, B. (2020). Dual pathways to bias: Evaluators’ ideology and resentment independently predict racial discrimination in hiring contexts. *Journal of Applied Psychology*. Publication anticipée en ligne. <https://doi.org/10.1037/apl0000804>
- Simon, S., Shaffer, E., Neel, R., & Shapiro, J. (2019). Exploring blacks’ perceptions of whites’ racial prejudice as a function of intergroup behavior and motivational mindsets. *Social Psychological and Personality Science*, 10(5), 575-585. <https://doi.org/10.1177/1948550618778584>
- Sue, D. W., Torino, G. C., Capodilupo, C. M., Rivera, D. P., & Lin, A. I. (2009). How White faculty perceive and react to difficulty dialogues on race: Implications for education and training. *The Counseling Psychologist*, 37 (8), 1090-1115. <https://doi.org/10.1177/0011000009340443>
- Tervalon, M., & Murray-Garcia, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9, 117-125. <https://doi.org/10.1353/hpu.2010.0233>
- Toporek, R. L. & Vaughn, S. R. (2010). Social justice in the training of professional psychologists: Moving forward. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(3), 177-182. <https://doi.org/10.1037/a0019874>
- Watt, S. K., Curtis, G. C., Drummond, J., Kellogg, A. H., Lozano, A., Tagliapietra Nicoli, G., & Rosas, M. (2009). Counselor preparation, privileged identity exploration: Examining counselor trainees’ reactions to difficult dialogues. *Counselor Education & Supervision*, 49, 86-105. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2009.tb00090.x>



CCTC 2020 :
**Boîte à outils de la responsabilité
sociale dans l'enseignement et la
formation à la psychologie des
services de santé**

www.cctcpsychology.org