

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

THÈSE PRÉSENTÉE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE DU
DOCTORAT EN PSYCHOÉDUCATION (ORIENTATION RECHERCHE)

PAR
SONIA DAIGLE

VÉCU PARTAGÉ, SPÉCIFICITÉ IDENTITAIRE ET EXERCICE CONTEMPORAIN
DE LA PSYCHOÉDUCATION EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS

OCTOBRE 2016

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Cette thèse a été dirigée par :

Caroline Couture, directeur de recherche, Ph.D.	Université du Québec à Trois-Rivières
---	---------------------------------------

Marcel Renou, codirecteur de recherche, Ph.D.	Université du Québec à Trois-Rivières
---	---------------------------------------

Jury d'évaluation de la thèse :

Caroline Couture, Ph.D.	Université du Québec à Trois-Rivières
-------------------------	---------------------------------------

Marcel Renou, Ph.D.	Université du Québec à Trois-Rivières
---------------------	---------------------------------------

Pierre Potvin, Ph.D.	Université du Québec à Trois-Rivières
----------------------	---------------------------------------

Michel Rousseau, Ph.D.	Université du Québec à Trois-Rivières
------------------------	---------------------------------------

Line Leblanc, Ph.D.	Université du Québec en Outaouais
---------------------	-----------------------------------

Thèse soutenue le 29 août 2016

Sommaire

Au Québec, à compter des années 1990, de nombreuses professions du domaine psychosocial font face à la nécessité de résoudre différents enjeux relatifs à la spécificité de leur contribution au domaine psychosocial. La psychoéducation a dû et doit encore affronter des changements sociétaux qui ont des répercussions sur les tâches et responsabilités associées à l'exercice de la profession. Renou (2011) affirme que le vécu partagé, traditionnellement perçu comme le socle de l'intervention psychoéducative, est au premier rang des référents psychoéducatifs les plus remis en cause par l'évolution des conditions juridiques, administratives et environnementales aujourd'hui rattachées à l'exercice de la psychoéducation. Très peu de connaissances scientifiques ont été produites relativement aux interrelations entre la spécificité identitaire du psychoéducateur et le vécu partagé, notion fondatrice de cette discipline universitaire, à visée professionnalisante. Tel est l'objet de la présente étude : dans quelle mesure le vécu partagé est-il encore de nos jours le fondement de la spécificité identitaire des psychoéducateurs et psychoéducatrices? Les quatre objectifs de la recherche sont : décrire la conception que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont du vécu partagé; répertorier les usages du vécu partagé auxquels ils recourent dans le cadre de leurs activités professionnelles; circonscrire les représentations qu'ils se font de la spécificité de leur profession; et établir dans quelle mesure la définition de la profession statuée par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) est représentative de la pratique contemporaine de ses membres. Afin d'apporter des éléments de réponse à ces objectifs, un devis de recherche mixte séquentiel exploratoire

a été utilisé. Des entrevues semi-structurées menées auprès de 21 membres de l'OPPQ ont conduit à l'élaboration d'un questionnaire traitant de leur identité professionnelle. Une enquête-questionnaire remplie par 462 membres de ce groupe d'appartenance professionnel a permis la collecte de données numériques dont l'analyse démontre que la majorité des psychoéducateurs et psychoéducatrices soutiennent que le devenir de leur profession est liée à l'affirmation de leur distinctivité par le recours au vécu partagé. Une proposition qui est en décalage avec les constatations suivantes : 1) leur conception actuelle du vécu partagé n'est pas en conformité avec la définition originelle du vécu partagé; 2) le vécu partagé est très peu utilisé dans le cours de leurs activités professionnelles; 3) leur pratique contemporaine prend appui sur des référents psychoéducatifs autres que le vécu partagé; et 4) l'importance que l'OPPQ accorde au vécu partagé dans sa définition de la profession est en discordance avec les représentations de ses membres. En conséquence, le consensus existant à l'effet que le vécu partagé serait toujours le socle sur lequel repose la singularité de la psychoéducation est en voie de rupture. Afin de préserver un caractère distinctif à leur profession, les membres de l'OPPQ devront, selon nous, prendre conscience de la portée des enjeux identitaires liés aux résultats obtenus sur le devenir de leur profession. Ils devront également contribuer activement au processus de renouvellement de ce qu'ils ont en commun qui les distingue des professions apparentées du domaine psychosocial et témoigner de cette spécificité dans leurs milieux de travail respectifs.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	xiii
Liste des figures	xiv
Remerciements	xv
Introduction	1
Cadre conceptuel	14
Parties constituant de l'identité professionnelle	15
Conceptualisation de Dubar	16
Modélisation de Legault	19
Rôles et processus d'appropriation d'une identité professionnelle distinctive	23
Spécificité identitaire et notion de vécu partagé	26
Du jouer avec au vivre ensemble (1939-1960)	26
Du vivre ensemble au vécu partagé thérapeutique (1960-1980)	29
Événements liés à des prises de décision gouvernementales	31
Événements liés aux instances psychoéducatives	33
Caractéristiques définitionnelles du vécu partagé	36
Du vécu partagé thérapeutique au vécu partagé éclaté (1980-2000)	38
Événements liés à des prises de décision gouvernementales	38
Événements liés à la remise en cause de l'orthodoxie psychoéducative	39
Prises de position relatives à la notion de vécu partagé	42
Du vécu partagé éclaté au vécu partagé actualisé (2000-2015)	47

Éléments générés par des prescriptions juridiques	48
Éléments générés par les obligations qui sont faites à l'Exécutif comme aux membres de l'OPPQ	49
Éléments liés à des prises de position relatives à la notion de vécu partagé	53
Synthèse	57
Méthode	60
Devis de recherche privilégié	61
Opérationnalisation du devis de recherche	66
La méthode qualitative	66
Population ciblée	67
Critères d'inclusion	67
Processus d'échantillonnage	67
Procédure de recrutement	69
Collecte de données	70
Analyse de données	71
Critères scientifiques et éthiques	73
Conformité aux normes éthiques de la recherche	73
La méthode quantitative	74
Population ciblée	74
Critères d'inclusion	76
Processus d'échantillonnage	76
Procédure de recrutement	76
Collecte des données	77

Analyse des données	79
Qualité du questionnaire	81
Conformité aux normes éthiques de la recherche	82
Synthèse	82
Résultats	83
Volet qualitatif	84
Conception du vécu partagé	85
Définition du vécu partagé	86
Quotidienneté	86
Notion d'objectif	87
Notion d'utilisation	88
Tâches en vécu partagé	88
Accompagnement dans des moments de vie	89
Évaluation psychoéducative	90
Rôle-conseil	90
Spécificité de la psychoéducation	91
Particularités de la profession	92
Vécu partagé	92
Formation en psychoéducation	94
Concepts fondamentaux	95
Évaluation psychoéducative	96
Rôle conseil	97

Choix de la profession	98
Description de la profession.....	98
Identité professionnelle	98
Reconnaissance sociale	99
Interdisciplinarité	101
Psychologie	101
Éducation spécialisée	102
Travail social	103
Synthèse relative à la méthode qualitative	106
Conception du vécu partagé	107
Spécificité de la psychoéducation	108
Volet quantitatif	111
Conception du vécu partagé (objectif 1)	114
Interventions pratiquées et notion de vécu partagé	115
Secteurs de pratique	116
Nombre d'années d'expérience	117
Niveau de diplomation	118
Contextes expérientiels et notion de vécu partagé	118
Secteurs de pratique	119
Nombre d'années d'expérience	120
Niveau de diplomation	121
Usages du vécu partagé (objectif 2).....	123

Activités professionnelles et usages du vécu partagé	123
Secteurs de pratique	124
Nombre d'années d'expérience	125
Niveau de diplomation	125
Identité du client et usages du vécu partagé.....	125
Secteurs de pratique	126
Nombre d'années d'expérience	126
Niveau de diplomation	126
Représentations de la spécificité professionnelle (objectif 3)	126
Éléments distinctifs	127
Secteurs de pratique	128
Nombre d'années d'expérience	129
Niveau de diplomation	129
Fondement de la pratique contemporaine	130
Secteurs de pratique	131
Nombre d'années d'expérience	131
Niveau de diplomation	132
Reconnaissance sociale	132
Secteurs de pratique	133
Nombre d'années d'expérience	134
Niveau de diplomation	136
Spécificité professionnelle	137

Secteurs de pratique	137
Nombre d'années d'expérience	138
Niveau de diplomation	139
Devenir de la profession et notion de vécu partagé	139
Pratique contemporaine et définition de l'OPPQ (objectif 4)	140
Activités professionnelles et répartition du temps-travail	141
Secteurs de pratique	142
Nombre d'années d'expérience	142
Niveau de diplomation	144
Pratique contemporaine et rapport à la clientèle	145
Secteurs de pratique	145
Nombre d'années d'expérience	147
Niveau de diplomation	147
Pratique actuelle et types d'intervention utilisés	147
Secteurs de pratique	148
Nombre d'années d'expérience	150
Niveau de diplomation	150
Synthèse relative au volet quantitatif	150
Conception du vécu partagé	151
Usages du vécu partagé	152
Spécificité de la psychoéducation	153
Pratique contemporaine et définition de l'OPPQ	154

Discussion	156
Conception du vécu partagé	157
Selon les participants	158
Selon les répondants	160
Interventions directes	160
Interventions indirectes	161
Contextes expérientiels	162
Usages du vécu partagé	167
Évaluation psychoéducative	167
Exercice du rôle-conseil	168
Prise en charge d'un client	170
Spécificité de la psychoéducation	172
Particularités de la psychoéducation	173
Fondement de la pratique contemporaine	176
Psychoéducation et intervenants du domaine psychosocial	177
En ce qui concerne les psychologues	178
En ce qui concerne les travailleurs sociaux	178
En ce qui concerne les éducateurs spécialisés	180
Psychoéducation et reconnaissance sociale	181
En ce qui concerne les intervenants du domaine psychosocial	181
En ce qui concerne les employeurs	182
En ce qui concerne les clients	183

En ce qui concerne le public en général	184
Devenir de la psychoéducation et notion de vécu partagé	185
Pratique contemporaine et définition de l'OPPQ	189
Question de recherche et définition de l'OPPQ	189
Sauvegarder une identité professionnelle distinctive et adaptative	190
Conclusion	196
Question de recherche et objectifs poursuivis	197
Répercussions des connaissances produites	197
En lien avec la conception du vécu partagé	198
En lien avec les usages du vécu partagé	199
En lien avec les représentations de la spécificité de la profession	199
En lien avec la définition statuée par l'OPPQ	202
Limites de la présente étude	203
Voies de recherche futures	205
Stratégies d'action proposées	206
Références	209
Appendice A. Lettre d'information et de consentement (volet qualitatif)	226
Appendice B. Guide de l'entrevue semi-structurée	231
Appendice C. Certificat d'éthique de la recherche avec des êtres humains	235
Appendice D. Lettre d'information et de consentement (volet quantitatif)	237
Appendice E. Enquête-questionnaire. Vécu partagé, spécificité identitaire et pratique actuelle de la psychoéducation	241

Liste des tableaux

Tableau

1	Résultats de la recherche électronique	8
2	Objectifs de l'étude et méthodes employées	64
3	Caractéristiques des 21 participants	68
4	Caractéristiques sociodémographiques de la population et de l'échantillon	75
5	Rubriques et thèmes traitant de la conception du vécu partagé	85
6	Rubriques et thèmes traitant de la spécificité de la psychoéducation	92
7	Conception du vécu partagé et interventions pratiquées	115
8	Contextes expérientiels et notion de vécu partagé	119
9	Contextes de travail et usages de vécu partagé	123
10	Exercice du rôle-conseil, identité du client et usages du vécu partagé	125
11	Ce qui distingue la psychoéducation des professions apparentées	127
12	Concepts fondamentaux et pratique contemporaine	130
13	Reconnaissance sociale et spécificité professionnelle	133
14	Spécificité professionnelle et professions apparentées	137
15	Devenir de ma profession et affirmation de sa spécificité	140
16	Activités professionnelles et temps-travail	141
17	Pratique actuelle et rapport à la clientèle	145
18	Pratique contemporaine et types d'intervention utilisés	148

Liste des figures

Figure

1	Processus d'appropriation d'une identité sociale	18
2	Schématisation du processus d'appropriation d'une identité professionnelle distinctive	20
3	Devis mixte séquentiel exploratoire	65
4	Illustration du processus d'analyse thématique.....	72

Remerciements

À des personnes de rigueur et de passion...

Caroline, que je remercie d'avoir été à mes côtés tout au long d'un parcours riche en apprentissages. Tes convictions relatives à la pertinence de cette recherche, ton écoute active, la perspicacité de tes commentaires et ta confiance en moi ont soutenu mon engagement à réaliser ce projet de thèse. Je tiens à souligner que la forme donnée à tes propositions a toujours eu l'effet d'une présence à la fois rassurante et stimulante. Merci d'être là.

« Monsieur Renou », que j'ai toujours appelé ainsi de façon affectueuse. À vous, je dirai que vous êtes du petit nombre des personnes qui ont croisé mon chemin de vie et l'ont enrichi par toutes ces discussions nourissantes et passionnées concernant notre profession et la vie. Merci pour tout le soutien offert avec une rigueur attentionnée et un humour vivifiant. Merci d'être ce que vous êtes.

Merci à messieurs Pierre Potvin et Michel Rousseau. Vos conseils, vos exigences et l'à-propos de vos commentaires ont contribué à bonifier la dimension scientifique de l'étude réalisée.

Merci à madame LeBlanc. Vos recommandations se sont révélées particulièrement stimulantes. Elles ont entraîné des réflexions très pertinentes.

Merci à tous les psychoéducateurs et psychoéducatrices qui ont consenti à donner généreusement de leur temps, afin de dresser un portrait actualisé de la trajectoire développementale de notre profession.

Merci aux collègues de l'Université Laval, dont les encouragements et les avis ont participé du soutien indispensable à la réalisation de mon projet doctoral. Merci tout particulièrement à Anne-Sophie, Francine, Isabelle, Jean, Julie, Suzanne et Sylvie.

Merci à mes parents, qui se sont parfois inquiétés des impacts de la fatigue perçue, par-delà la fierté suscitée en lien avec mes accomplissements.

Merci à mes filles Sabrina et Anne-Sophie et à mon neveu Mathis. Tous trois sont sources d'inspiration et de persévérance. Sabrina avec qui je partage des activités d'enseignement universitaires et dont j'admire l'aisance à transmettre sa compréhension des référents psychoéducatifs en se souciant des besoins des étudiants à qui elle s'adresse. Elle est à son tour engagée dans des études doctorales. Anne-Sophie, qui a une détermination inébranlable et toujours émouvante; son intérêt à répondre aux besoins des plus démunis, au Québec comme en pays étrangers, perdure et suscite mon affection admirative. Mathis, « une vieille âme », qui sait saisir toutes les occasions pour s'affranchir et exister.

Finalement, merci à Michel, mon compagnon de vie à qui je dédie cette thèse. Il a été de toutes les étapes qui ont mené à l'accomplissement du doctorat. Encouragement, patience, sagesse et humour.

Introduction

Au Québec, à compter des années 1990, de nombreuses professions du domaine psychosocial font face à la nécessité de résoudre différents enjeux identitaires, en raison des bouleversements qui affectent l'évolution des sociétés contemporaines. Ces bouleversements sont rattachés au phénomène de la mondialisation, qui entraîne des répercussions socioéconomiques affectant l'organisation du travail. Les assises traditionnelles des métiers de relation sont ébranlées sur plusieurs aspects fondamentaux : la spécificité de leur expertise, le pouvoir qui lui est rattaché, l'éthique professionnelle afférent à son exercice et la formation reçue initialement (Fortin, 2003; Gervais, 1999; Gohier, Anadon, Bouchard, & Chevrier, 2001; Gusew & Berteau, 2011; Jutras, Deslauriers, & Legault, 2003; Landry, 2000; Larouche, 2012; Martineau & Presseau, 2012; Patenaude & Xhignesse, 2003; Picard, Soucy, & Demers, 2013; Zwick, 2010). À l'exemple de ces professions, la psychoéducation a dû affronter des changements sociétaux qui ont eu des répercussions sur les tâches et responsabilités traditionnellement associées à l'exercice de cette profession. Donnay et Charlier (2006) font observer que l'importance de ces impacts peut atteindre la représentation que les professionnels ont de leur métier et de leur identité professionnelle.

L'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ, 2011a) stipule que le fait d'accompagner une personne, un groupe, une famille, voire une organisation dans un contexte de vécu partagé et au moyen d'activités quotidiennes ou

d'activités d'apprentissage spécifiquement planifiées, fonde la culture identitaire des psychoéducateurs. En somme, *une présence qui fait la différence*, selon le slogan retenu pour caractériser les psychoéducateurs. Ces affirmations s'inscrivent dans la continuité des propos de Gendreau et al., (2001), Gendreau (2008) et Renou (2005a, 2011) relativement à la notion de vécu partagé. Celui-ci est envisagé comme une activité structurée, planifiée et réalisée en tant que modalité d'intervention associée à des objectifs et des moyens pour les atteindre mettant en interaction différents acteurs.

Lorsque l'OPPQ (2011a) soutient que les psychoéducateurs privilégient l'action sur le terrain, qu'ils sont présents dans le quotidien des personnes qu'ils accompagnent et qu'ils prennent appui sur le vécu partagé avec elles, est-ce effectivement le reflet de leur pratique contemporaine?

Renou (2011) affirme que le vécu partagé est au premier rang des fondamentaux les plus remis en cause par l'évolution de l'exercice de la profession. À ce propos Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux (2012) reconnaissent que le vécu partagé représente un héritage culturel fondamental. Toutefois, il leur semble légitime de s'interroger quant à la contribution actuelle de cette notion fondatrice à la spécificité de la profession. À leur avis la diversification contemporaine des milieux de pratique supporte le questionnement soulevé, en raison de la multiplicité des contextes cliniques qui n'auraient pas obligatoirement le vécu partagé comme base des interventions psychoéducatives.

Traitant précisément de la notion d'activité psychoéducative Bluteau, Arseneault, Bégin et Pronovost (2012) avancent que l'activité représente symboliquement le « bureau du psychoéducateur » (p.58); qu'elle constitue le contexte dans lequel s'exercent les opérations professionnelles; qu'elle donne accès au vécu éducatif partagé et favorise le développement du répertoire comportemental adaptatif du sujet. Au-delà des considérations relatives à la diversification des milieux de pratique, ils affirment que le fondement du vécu psychoéducatif partagé correspond à toute activité effectuée avec ceux qui ont besoin d'un traitement.

Pour leur part Pronovost, Caouette et Bluteau (2013) déclarent que l'accompagnement par le vécu partagé reste encore et doit rester au centre de l'intervention professionnelle du psychoéducateur, et ce, tout en faisant valoir que les modalités de vécu partagé se redéfinissent actuellement en regard des clientèles et des milieux de travail.

En lien avec ce qui précède, il importe de rappeler que la notion de vécu partagé a pris naissance dans le contexte des interventions pratiquées dans les internats de rééducation, caractérisés alors par la prise en charge totale des jeunes en difficulté. Depuis cette époque, dite de la psychoéducation institutionnelle, de nombreux déterminants ont eu pour effet de modifier les conditions d'exercice, les activités professionnelles, les clientèles et les finalités de cette jeune profession.

Sur la base de l'ensemble de ces considérations introductives, la question de recherche à l'étude s'articule comme suit : En référence à la pratique contemporaine de la psychoéducation, dans quelle mesure le vécu partagé est-il encore de nos jours le fondement de la spécificité identitaire des psychoéducateurs et psychoéducatrices?

Afin de répondre à cette question, quatre objectifs ont été identifiés :

1. Décrire la conception que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont du vécu partagé.
2. Répertorier les usages du vécu partagé auxquels ils recourent dans le cadre de leurs activités professionnelles.
3. Circonscrire les représentations qu'ils se font de la spécificité de leur profession.
4. Établir dans quelle mesure la définition de la profession statuée par l'OPPQ est représentative de la pratique contemporaine de ses membres.

Quatre éléments de la réalité contextuelle de l'évolution de la profession de psychoéducateur sont à l'appui de la pertinence de la question de recherche et des objectifs s'y rapportant. Le premier concerne le fait que l'évaluation psychoéducative et l'exercice du rôle conseil sont des activités professionnelles qui sont appelées à occuper une place prépondérante dans les tâches et responsabilités d'un psychoéducateur. Les efforts soutenus que dispense l'OPPQ afin d'encadrer efficacement ces pratiques et assurer ainsi la protection du public en témoignent (Grégoire, 2006; Lajoie, Pronovost,

& Bergeron, 2011; Renou, 2005b)¹. Mais quelle place ces actions professionnelles font-elles au vécu partagé? Comment leur importance vient-elle modifier l'identité professionnelle du psychoéducateur? Le second a trait à la diversification toujours croissante des milieux de pratique, ce qui soulève des questionnements relatifs à la perspective que certains d'entre eux n'aient pas le vécu partagé comme base de leurs interventions (Puskas et al., 2012). Le troisième relève des affirmations de plusieurs auteurs à l'effet que les modalités expérientielles du vécu partagé sont en train de se redéfinir. Des propositions sont avancées, afin de les prendre en compte dans leurs rapports à la spécificité de l'exercice contemporain de la psychoéducation (Pronovost et al., 2013; Puskas et al., 2012). Le quatrième élément correspond au besoin de répertorier divers facteurs reliés au renforcement et au développement de l'identité professionnelle. Parmi ces facteurs, le fait qu'un psychoéducateur soit en mesure de dire qui il est, d'exprimer ce sur quoi repose le caractère distinctif de sa profession en regard des professions qui sont apparentées à la sienne (Brichaux, 2004; Capul & Lemay, 1996; Gendreau et al., 1993, 1995a, 1995b; Grégoire, 2012; Lemay, 1990; Renou, 2014). Autre facteur à considérer, la relative jeunesse de la psychoéducation qui l'a contrainte à des emprunts extra disciplinaires entraînant des chevauchements entre les curriculums et complexifiant la représentation de la distinctivité entre les professions (Mongeau, 2003).

Très peu de connaissances scientifiques ont été produites relativement aux interrelations entre la spécificité identitaire du psychoéducateur et le vécu partagé,

¹ Or, comme il en sera fait état subséquemment, ces activités professionnelles participent de la diminution de l'usage du vécu partagé.

notion fondatrice de cette discipline universitaire à visée professionnalisante. Ce constat a été établi sur la base d'une recension d'écrits visant à répertorier les études empiriques traitant de : 1) l'évaluation des enjeux relatifs à la spécificité identitaire des professions apparentées du domaine psychosocial; et 2) des éléments constitutifs de l'identité professionnelle du psychoéducateur.

Afin d'identifier les études empiriques se rapportant à des champs d'expertise professionnelle dont les appellations sont équivalentes au vocable psychoéducation¹ ou à des professions similaires du domaine psychosocial, cinq bases de ressources électroniques ont été utilisées : ERIC, CAIRN, SOCIAL SERVICE ABSTRACT, SOCIAL SCIENCE et Proquest. Deux chaînes de recherche documentaire sont utilisées. La première chaîne est constituée par des descripteurs faisant référence à la mesure de l'identité professionnelle en référence à des professions du domaine psychosocial: *measure, professional identity, psychoeducator, counselor, teacher, educator, social worker*. La deuxième chaîne concerne la mesure de l'identité professionnelle et les devis de recherche privilégiés : *professional identity, measure, evaluation, quantitative, qualitative*. Les opérateurs booléens *and* et *or* ont été utilisés. Le Tableau 1 indique le nombre de documents répertoriés en fonction des bases de données, soit : 1746.

¹ Renou (2005b) précise que le terme *Psychoeducator* qui est lié à la *Psychoeducation* réfère aux mêmes références conceptuelles que le modèle originel québécois; il en est de même pour les appellations *Child and Youth Care Worker* (en Colombie Britannique) et *Counsellors* (aux États-Unis).

Tableau 1

Résultats de la recherche électronique

Bases de données	ERIC	CAIRN	SOCIAL SERVICE ABSTRACT	SOCIAL SCIENCE	Proquest
Chaîne 1	280	3	36	14	301
Chaîne 2	894	12	116	33	59
Totaux	1174	15	150	47	360

Pour être inclus dans l'analyse, un document doit traiter de l'identité professionnelle; concerner une profession du domaine psychosocial; comporter des données évaluatives, qu'elles soient qualitatives et/ou quantitatives; correspondre à un article scientifique, une thèse, un mémoire ou une recension d'écrits. Les critères d'exclusion sont : les ouvrages publiés antérieurement aux années 2000; les études empiriques portant sur l'identité personnelle, sans considération de la dimension professionnelle; les ouvrages dont la langue rédactionnelle est autre que le français ou l'anglais.

Des 1 746 documents sélectionnés, 1 710 sont exclus suite à la lecture des titres et des résumés et la suppression des doublons. Des 36 retenus pour une lecture détaillée 17 sont exclus, car ils traitent de l'identité professionnelle sur une base essentiellement conceptuelle. Les 19 restantes sont inclus dans l'analyse.

Ces recherches évaluatives proviennent de neuf pays : l'Angleterre, le Canada, l'Espagne, les États-Unis d'Amérique, la France, l'Italie, le Japon, la Nouvelle-Zélande et les Pays-Bas. Elles s'inscrivent dans quatre champs d'expertise professionnelle distincts : l'orientation professionnelle, l'enseignement, le travail social, et les services de santé et de services sociaux. Elles reposent sur trois types de devis de recherche : sept recourent à une approche quantitative; 10, à une approche qualitative et deux utilisent un devis mixte. Les 19 études empiriques retenues traitent majoritairement du processus d'appropriation de l'identité professionnelle, approfondi sous différentes angles. Il est démontré que les représentations que se font les divers intervenants de leur profession et des actes professionnels s'y rapportant ont un impact prédominant sur leur identité professionnelle (Fargion, 2008; Gohier et al., 2001; Osteen, 2011).

Différents constats ont une incidence sur la réalisation du projet de thèse en cours de réalisation. En somme, la reconnaissance d'une profession est une avancée déterminante sur le plan social en ce qui a trait à une identité professionnelle revendiquée. Toutefois, la complexité du processus d'appropriation de cette identité professionnelle au niveau des intervenants concernés et des groupes d'appartenance auxquels ils se rallient a pour effet d'alimenter la persistance des débats qui s'y rapportent. Les intervenants qui sont privés d'un tel statut s'efforcent d'y parvenir.

Sur le plan méthodologique, la majorité des approches quantitatives sont fondées sur des questionnaires élaborés à partir de la littérature scientifique. Quant aux

approches qualitatives, elles reposent majoritairement sur des entrevues semi-dirigées, parfois combinées à des groupes de discussion focalisés.

Concernant l'identité professionnelle du psychoéducateur, 477 articles publiés dans la *Revue psychoéducation entre 1964 et 2013 ont été répertoriés* (Larivée, 2014)¹. À la lecture des titres et des résumés, il a été constaté que plusieurs articles traitent des enjeux identitaires sur une base essentiellement conceptuelle. Seulement deux examinent la question identitaire sur la base de données empiriques. Saulnier et Grégoire (1990) se sont intéressés aux motifs qui conduisaient des psychoéducateurs devenus efficaces « sur le plancher » à choisir de changer de statut professionnel en postulant sur des postes de cadre intermédiaire à un moment ou à un autre de leur carrière. Lavoie (1995) compare les tâches et responsabilités des psychoéducateurs engagés à titre de « professionnels » ou de « techniciens » et travaillant dans quatre secteurs de pratique différents. De ces recherches, il ressort deux constats. Premièrement, les psychoéducateurs qualifiés de « professionnels » étaient déjà moins longtemps en situation de contact direct avec leurs clients que les « techniciens ». Deuxièmement, la transposition du « vécu quotidien partagé » dans des milieux d'intervention autres que les internats rééducatifs apparaissait difficile, voire même impossible².

¹ Parmi les articles publiés en 2014 et 2015, aucun ne fait référence à ma question de recherche.

² Qu'il s'agisse d'une école, d'un centre local de services de santé, d'un centre de loisirs, d'un organisme communautaire, etc.

Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Filiault (2009) cherche à établir en quoi le rôle du psychoéducateur et celui du travailleur social se distinguent dans un contexte de travail en équipe collaborative. Des opinions émises par les participants, il découle que la notion de vécu partagé n'assurait pas un fondement distinctif à l'identité professionnelle des psychoéducateurs, comparativement à celle des travailleurs sociaux.

La recension d'écrits révèle l'absence de toute recherche visant à recueillir les opinions et représentations du plus grand nombre possible des membres de l'OPPQ, quant à ce qui figure leur spécificité identitaire en référence aux concepts fondamentaux sur lesquels repose leur pratique contemporaine, plus spécifiquement en regard de la notion de vécu partagé.

La pertinence sociale de cette recherche s'inscrit dans le prolongement de la tentative récente de clarifier les rôles et mandats des professions du système de santé et services sociaux (Rapport Trudeau, 2005). L'ensemble des acteurs impliqués dans l'offre de services psychoéducatifs pourront bénéficier des données empiriques obtenues par la présente recherche. Compte tenu de sa mission première (assurer la protection du public), l'OPPQ doit recourir à des initiatives promotionnelles conformes à la spécificité des interventions pratiquées par ses membres. Les psychoéducateurs et psychoéducatrices doivent être en mesure d'affirmer qui ils sont, dans le contexte de leur pratique contemporaine et de la diversification de leurs secteurs de pratique. Les formateurs universitaires qui animent le processus d'appropriation de l'identité

professionnelle initiale doivent s'assurer de la concordance entre la spécificité contemporaine de la psychoéducation, les cursus universitaires et les savoirs transmis par les accompagnateurs des milieux de stage accrédités. Les étudiants sont appelés à juger de l'adéquation entre les éléments informationnels à l'appui de leur choix vocationnel, la formation initiale reçue, leur employabilité et les mandats confiés en milieu de travail. Les organismes employeurs détermineront les mandats qui peuvent être confiés aux membres de l'OPPQ et les conditions de travail de nature à optimiser l'efficience de ces professionnels. Ultimement, les clientèles témoigneront de la spécificité de l'intervention psychoéducative et de la satisfaction éprouvée en regard de la satisfaction apportée à leurs besoins.

Or, dans le contexte de l'exercice contemporain de l'intervention psychoéducative, l'usage du vécu partagé n'apparaît plus faire consensus quant au fait de figurer la spécificité identitaire du psychoéducateur.

Cette thèse est formée de cinq chapitres. Le premier chapitre délimite le cadre conceptuel en fonction de deux thèmes : les parties constituantes de la notion d'identité professionnelle et la notion de vécu partagé dans son rapport aux enjeux identitaires liés à l'exercice contemporain de la psychoéducation.

Le deuxième chapitre présente la méthode retenue pour atteindre les objectifs formulés et apporter des éléments de réponse à la question de recherche. Il identifie le

devis de recherche et caractérise les volets qualitatif et quantitatif qui le constituent. Il expose les éléments des traitements analytique et statistique appliqués aux données qualitatives et numériques obtenues.

Le troisième chapitre est consacré à la présentation des résultats. Il rend compte des opinions et représentations exprimées par les participants dans le cadre d'une entrevue structurée et celles des répondants, recueillies par l'entremise d'une enquête-questionnaire.

Le quatrième chapitre porte sur la discussion des résultats. En référence aux objectifs rattachés à la question de recherche, il examine le sens des données narratives tirées des discours des participants (méthode qualitative); parallèlement, il interprète les données empiriques liées aux déclarations des répondants (méthode quantitative). Il énonce des observations se rapportant au cadre conceptuel.

Le cinquième chapitre est la conclusion de cette thèse. Il détaille les retombées de l'étude réalisée. Il en précise les limites méthodologiques et propose des voies de recherche futures. Il expose des recommandations orientées vers l'affirmation de l'identité professionnelle du psychoéducateur.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel examine la question des enjeux relatifs à la spécificité identitaire en psychoéducation. Il définit les concepts qui participent au processus d'appropriation d'une identité professionnelle distinctive. Il traite de la notion de vécu partagé, traditionnellement reconnue comme étant le socle sur lequel repose la spécificité de la contribution du psychoéducateur au domaine psychosocial.

Parties constituantes de l'identité professionnelle

De Villers (2009) définit l'identité comme étant « le caractère essentiel et permanent d'une personne, d'une groupe » (p.89). Dans une perspective communautaire, Legendre (2005) conçoit l'identité comme étant « une structure psychosociale constituée des caractères fondamentaux les plus représentatifs d'une personne ou d'un groupe » (p.750). Circonscrire l'identité qualifiée de professionnelle représente une tâche complexifiée par le fait que chacune des professions définit son identité en fonction de ce qui la distingue des professions apparentées du domaine des services qu'elle offre à une population donnée. Il n'y a donc pas de définition harmonisée de la notion d'identité professionnelle. Par contre, elles présentent des caractéristiques communes. Causer et Engel (2009) définissent les identités professionnelles comme « un ensemble de valeurs propres à un champ professionnel qui incorpore une histoire et une rhétorique légitimant l'action des professionnels concernés » (p.55). Dubar figure les identités professionnelles comme « des manières sociales et reconnues, pour les individus, de

s'identifier les uns aux autres dans le champ du travail et de l'emploi » (cité dans Causer, Durand et Gasparini, 2009, p.7). Il a élaboré une conceptualisation du processus d'appropriation d'une identité professionnelle qui prend en compte des éléments personnels et collectifs qui la constituent. En s'appuyant sur les travaux de Dubar (2010), Legault (2003, 2008) a développé un modèle figurant le processus de structuration de l'identité professionnelle.

Le choix d'associer la conceptualisation de Dubar (2010) et la modélisation de Legault (2003, 2008) repose sur les motifs suivants. Tout en reconnaissant l'interdépendance des dimensions sociale et personnelle de l'identité, Dubar accorde prédominance aux influences environnementales sur les facteurs psychologiques dans le cours du processus d'appropriation d'une identité professionnelle distinctive. Quant à Legault, en s'appuyant sur les travaux de Dubar, il examine les éléments personnels et collectifs dans une perspective interactionniste. De plus, la modélisation qu'il propose a émergé de travaux ciblant plusieurs professions du domaine psychosocial au Québec : les travailleurs sociaux, les psychologues, les médecins, les éthiciens, etc. Enfin, Legault et ses collaborateurs précisent la contribution de l'ordre professionnel d'appartenance à la singularité de tel ou tel professionnel.

Conceptualisation de Dubar

Dubar (2010) conçoit l'identité comme étant « le résultat à la fois stable et provisoire, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de

socialisation qui conjointement construisent les individus et définissent les institutions » (p.105).

En référence au processus d'appropriation d'une identité sociale (identité professionnelle), l'auteur définit deux trajectoires interdépendantes : les trajectoires objective et subjective. La trajectoire objective est associée à la dimension sociale (identité pour autrui) et est fondée sur la reconnaissance par autrui des attributs qui caractérisent une personne. La trajectoire subjective est associée à la dimension personnelle (identité pour soi) et est constituée de deux éléments : 1) les interprétations (représentations) que toute personne élabore au sujet des événements intervenus dans le cours de son histoire personnelle et 2) les anticipations relatives à son devenir rapproché ou lointain.

Dubar figure la dualité de l'identité par l'interrelation entre les dimensions sociale (structurelle) et personnelle (biographique) dans le cours du processus de structuration d'une identité sociale. La dimension sociale (identité pour autrui) est fonction de la reconnaissance par autrui des attributs qui caractérisent l'individu. Sur le plan identitaire, elle s'exprime d'abord par l'expression *ce que l'on veut que je sois* ; puis, par *ce que l'on dit que je suis*. La dimension personnelle (identité pour soi) est fonction à la fois des attentes environnementales (familles, écoles, communauté) et des accomplissements (études, réalisations) de l'individu. Sur le plan identitaire, elle correspond d'abord à *ce que je veux être* ; puis, à *ce que je dis que je suis*.

Des décalages, des contradictions entre l'identité pour autrui et l'identité pour soi représentent des sources de tension qui entraînent des transactions à la fois avec autrui (externes, sociologiques) et avec soi-même (internes, psychologiques) pour atteindre à une identité professionnelle adaptative (accessible, possible). La conceptualisation du processus d'appropriation d'une identité professionnelle distinctive est représentée dans la Figure 1.

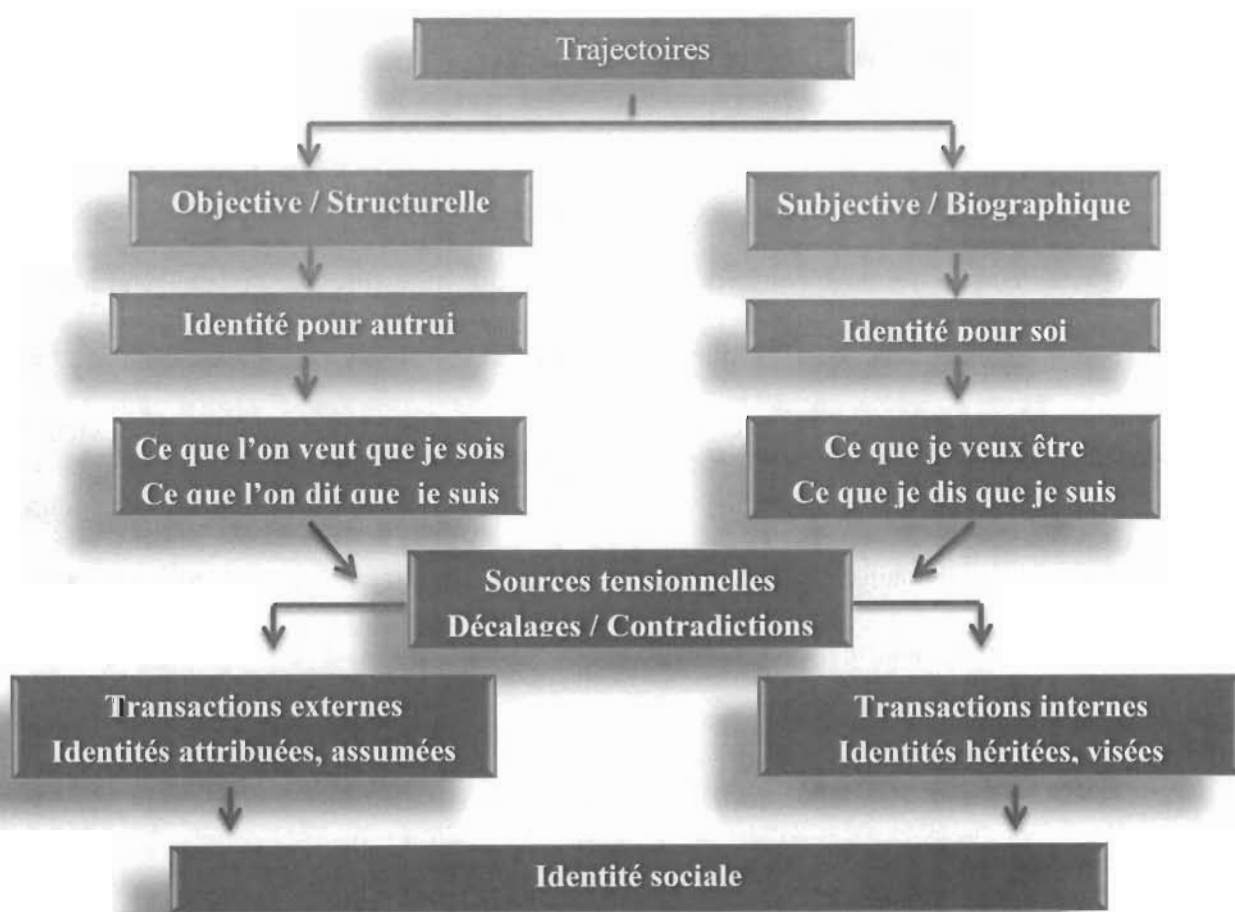


Figure 1. Processus d'appropriation d'une identité sociale (inspirée de la conceptualisation de Dubar, 2010).

Ainsi, sur le plan développemental, l'identité sociale résulte des interactions évolutives entre la représentation que les autres véhiculent à propos d'une personne et les représentations que la personne élabore au sujet d'elle-même.

Modélisation de Legault

Legault (2003, 2008) a conçu un modèle figurant le processus de structuration de l'identité professionnelle. Il affirme que ce qui est vrai des identités personnelle et sociale l'est aussi de l'identité professionnelle.

Legault exprime cette conviction en recourant à la formulation suivante: « qui je suis dans le qui nous sommes? » Autrement dit, qu'est-ce que qui me rend identique à moi-même dans la multiplicité des formes que pourrait prendre ma trajectoire professionnelle? Qu'est-ce qui est commun à tous ceux et celles qui revendiquent le fait d'être des psychoéducateurs et psychoéducatrices? Trouver des éléments de réponse à ce double questionnement repose sur un examen attentif des composantes symbolique et sociale de l'identité professionnelle.

Dans l'opinion de Legault et collaborateurs, « contrairement aux modes traditionnels qui s'articulaient sur la fusion dans le groupe [NOUS], le professionnalisme repose aujourd'hui sur l'engagement du professionnel [JE] » (p.205). À la page suivante, la Figure 2 illustre la schématisation du modèle de Legault.



Figure 2. Schématisation du processus d'appropriation d'une identité professionnelle distinctive (inspirée de la modélisation de Legault, 2003, 2008).

La composante symbolique correspond à la dimension personnelle de l'identité professionnelle, c'est-à-dire à la représentation qu'un psychoéducateur a élaborée de ce qui particularise la psychoéducation à ses yeux. Cette représentation est liée aux attentes environnementales (familiales, scolaires, communautaires) qui ont participé de son choix vocationnel. Elle est également tributaire des savoirs théoriques et expérientiels hérités de sa formation initiale. Elle est enfin alimentée par les exigences rattachées au fait de devenir un membre de l'OPPQ. En relation avec l'OPPQ, la composante symbolique est

alimentée par quatre sources d'influence¹. La première correspond aux finalités de l'exercice professionnel : sa mission, sa vision, (ce qui donne sens à la relation entre un client et un psychoéducateur). La seconde renvoie aux idéaux de la pratique, c'est-à-dire aux valeurs dont l'OPPQ fait la promotion en regard de la conduite de ses membres (valeurs affichées, idéales versus valeurs factuelles, observables). La troisième repose sur les compétences que requiert un accomplissement efficient des activités professionnelles (le savoir, le savoir-faire et le savoir-agir). La quatrième est fondée sur les attitudes relationnelles dont le groupe d'appartenance fait la promotion dans les rapports que ses membres établissent avec les clientèles et les professions apparentées (le savoir-être, le savoir-communiquer)². La composante symbolique (personnelle) renvoie aux identités héritées, appropriées.

La composante sociale représente la dimension collective de l'identité professionnelle. Cette représentation est liée à ce qu'est un psychoéducateur pour autrui. Dans le contexte de l'OPPQ, cette composante de la modélisation de Legault est rattachée à quatre éléments. Le premier renvoie à l'héritage identitaire reçu des générations antérieures qui furent constitutives de ce groupe d'appartenance professionnel. Le deuxième est lié aux perceptions des relations qu'un psychoéducateur établit avec divers représentants de sa collectivité professionnelle. Le troisième a trait

¹ Ces sources d'influence sont définies par Legault (2003, 2008) et constitutives de la composante symbolique de chacun des ordres professionnels existant au Québec.

² Les contenus qui caractérisent chacune de ces sources d'influence sont tirés de documents produits par l'OCCOPPQ (2004a, 2005, 2008a, 2008b) et l'OPPQ (2010, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2014a, 2014b, 2014c).

aux représentations suscitées par les mécanismes d'intégration, de différenciation et de reconnaissance spécifiques à son ordre professionnel. La quatrième repose sur ses réactions d'adhésion ou d'opposition aux initiatives de l'OPPQ relativement aux documents référentiels, normes déontologiques et exigences relatives à la formation continue, etc. En référence aux employeurs, elle comporte la maîtrise d'un savoir-agir¹ et d'un savoir-communiquer² distinctifs en contexte interdisciplinaire. Elle concerne la nature des mandats confiés et endossés. Elle a trait aux conditions de travail assurant l'expression de la spécificité du psychoéducateur et elle concerne la reconnaissance de sa contribution professionnelle. Dans son rapport aux clientèles, elle nécessite que chacun des membres de l'OPPQ ajuste son style personnel, de façon à créer des conditions interactionnelles favorables à une écoute attentive des attentes des clientèles desservies ; et ce, en regard de l'expression de leurs besoins et de la satisfaction éprouvée relativement aux modalités d'accompagnement expérimentées.

En relation avec les clientèles, la composante sociale repose sur le caractère professionnel des interventions pratiquées et le respect des exigences éthiques et déontologiques. Elle découle également des attitudes relationnelles à privilégier pour

¹ Le savoir-agir est une notion ici associée à la distinction que LeBoterf (2007) établit entre *avoir des compétences* et *être compétent*. Il interpelle précisément le savoir-faire du psychoéducateur; ses compétences générales, ses référents psychoéducatifs et la spécificité de sa contribution au domaine psychosocial.

² Le savoir-communiquer du psychoéducateur est une notion considérée sous deux aspects. Le premier a trait à l'habileté de rendre compte de ses opinions professionnelles dans le cadre de ses mandats (compétence instrumentale). Le second se rapporte à sa capacité de faire état des convictions, principes et finalité rattachés à la singularité de son action professionnelle (affirmation en contexte interdisciplinaire) il relève du savoir-dire, du savoir-convaincre (Gendreau et al., 1990, 1995a).

inspirer confiance et agir conformément à l'identité professionnelle revendiquée, affirmée et validée.

Les composantes symbolique et sociale de l'identité professionnelle doivent être harmonisées pour être opérantes au plan de l'accomplissement efficient des activités professionnelles.

Rôles et processus d'appropriation d'une identité professionnelle distinctive

Les rôles d'une identité professionnelle distinctive sont de définir ce qui est commun à tous ceux et celles qui revendiquent une même identité professionnelle et d'assurer ainsi l'unité dans la multiplicité des pratiques de leur groupe d'appartenance (Legault, 2008). En ce sens, Osty (2008) ajoute que l'identité professionnelle correspond à une identité de métier et qu'elle entre en résonance avec le besoin intimement éprouvé par les membres d'un groupe d'appartenance de s'intégrer à leur environnement sociocommunautaire et d'être reconnu par lui comme étant un élément contributif. Dans un même ordre d'idées, Martineau et Presseau (2012) affirment que c'est « dans l'action que se structurent et se valident les représentations de soi, les représentations d'autrui et les représentations du travail à la base de l'identité professionnelle » (p.60). Vilbrod (2003) ajoute que toute spécificité ne peut se révéler intemporelle et résulte de compromis rendus nécessaires par l'évolution des contextes sociétal et communautaire. Il soutient que les professions qui tardent ou échouent à élaborer des consensus identitaires adaptatifs s'exposent à être absorbées par une profession plus conquérante.

Deux facteurs exercent une influence complexifiante sur le processus d'appropriation et de consolidation d'une identité professionnelle distinctive dans le domaine des métiers sociaux. Le premier repose sur l'interrelation entre le vécu subjectif de chacun des membres d'une collectivité de travailleurs et les contraintes objectives de leur lieu de travail. Martineau et Presseau (2012) avancent que l'identité professionnelle présente non seulement des variations sectorielles, mais également d'une personne à une autre. En conséquence, ils concluent que l'identité professionnelle résulte aujourd'hui d'un *construit expérientiel* en mouvance perpétuelle, une opinion que partagent de nombreux auteurs (Allouche-Bernayoun & Pariat, 2000; Dubar, 2010; Gohier et al., 2001; Mauny, 2010; Sainsaulieu, 1977). Le deuxième facteur est relatif aux clientèles faisant appel aux services des professionnels concernés. Gusew et Berteau (2011) considèrent que la réalité contemporaine du partage des mêmes clientèles par diverses professions du domaine psychosocial contraint chacune d'entre elles à être en mesure de préciser sa contribution spécifique en contexte de travail interdisciplinaire. Cette perspective est renforcée par quatre facteurs. Le premier a trait aux inégalités relatives à la hiérarchisation des professions sur le plan de la reconnaissance sociale (Fortin, 2003; Larivière & Ricard, 2003). Le deuxième concerne le fait que le langage ne suffit pas à leur procurer un caractère distinctif. Le troisième repose sur le fait que plusieurs organismes-employeurs accordent prédominance à des critères de performance et d'efficacité. Le quatrième renvoie au fait que l'accessibilité à un même poste par plusieurs disciplines universitaires confronte les membres de divers ordres professionnels à démontrer que leurs caractéristiques personnelles et les compétences

rattachées à leur identité professionnelle sont les plus susceptibles de répondre aux exigences du poste à combler (Couturier & Chouinard, 2008 ; Gusew & Berteau, 2011; Savickas et al., 2010).

En somme, le processus d'appropriation d'une identité professionnelle distinctive s'est complexifié. Chacun des acteurs d'un milieu de travail donné est laissé relativement seul face à son intériorité et à autrui devant l'obligation de donner un sens aux événements liés à l'exercice de son métier, de sa profession. Ainsi, comprendre sa pratique confronte à se comprendre soi-même, comme à acquérir une connaissance approfondie des origines de sa profession (Allard & Ouellette, 1995; Dubar, 1994; Gregg & Magilvy, 2001; Grégoire, 2012; Jutras, Deslauriers, & Legault, 2003; Larouche, 2012; Patenaude, 1998; Renou, 1998, 2014; Savickas et al., 2010).

Jusqu'à tout récemment, les représentations que les psychoéducateurs et psychoéducatrices élaboraient quant au fondement de leur spécificité identitaire reposaient sur la notion fondatrice de la psychoéducation : le vécu partagé. Un consensus prévalait dans la communauté psychoéducative à l'effet que la notion de vécu partagé symbolisait le particularisme méthodologique sur lequel reposait la légitimité et la crédibilité du discours de ceux et celles qui se réclamaient de l'appartenance à cette discipline universitaire et professionnelle. L'importance accordée à ce concept fondateur, dans son rapport à l'exercice contemporain de la psychoéducation, est

présentement remis en cause. Le développement du thème suivant permettra de mieux saisir la trajectoire évolutive du vécu partagé et des enjeux identitaires qui s'y rattachent.

Spécificité identitaire et notion de vécu partagé

Des origines de la psychoéducation à aujourd'hui, quatre périodes évolutives caractérisent les interrelations entre la notion de vécu partagé et les enjeux identitaires liés au développement de l'intervention psychoéducative¹. Au cours de chacune de ces périodes, divers événements ont entraîné des impacts transformationnels. Ces répercussions touchaient l'importance accordée au vécu partagé en regard de la spécificité identitaire véhiculée par le fait de se dire psychoéducateur.

Du jouer avec au vivre ensemble (1939-1960)

Au début de ces années pionnières, un premier camp de vacances est organisé pour accueillir les enfants des quartiers défavorisés de Montréal, perçus comme étant de la graine de délinquance. En 1941, cette initiative devient une institution gouvernementale subventionnée et prend le nom de Boscoville. Du développement de cette initiative émergera la notion de vécu partagé. Évoquant les débuts de la période dite des moniteurs, Gendreau (cité dans Renou, 2005a) confirme que la notion d'activité est alors absente du vocabulaire utilisé. Ils emploient une terminologie révélatrice de

¹ En référence à l'émergence de la psychoéducation, trois personnages sont reconnus comme étant les fondateurs de cette nouvelle discipline universitaire et professionnelle : Gilles Gendreau (1926-2010), Jeannine Guindon (1919-2002) et Euchariste Paulhus (1924-).

leurs propres expériences de jeunesse : de grands jeux scouts, des sports adaptés, des excursions en forêt, etc. Ils ne font encore référence à aucunes bases théoriques.

En 1952-1953, Gendreau est déterminé à adopter des méthodes d'intervention plus scientifiques (Rumilly, 1978). Lors d'un séjour en Europe, il côtoie des pédagogues inspirés par les méthodes éducatives nouvelles et approfondit les concepts piagétien (Renou, 2005a). Il constate que les éducateurs partagent une vie intense avec les jeunes, que la systématisation des modèles d'intervention n'est pas très poussée et que les concepts théoriques sont assimilés de manière souvent superficielle (Bienvenue, 2009).

À la même époque, Guindon a acquis la conviction qu'un véritable travail de rééducation pouvait s'effectuer dans le quotidien. Elle remet en cause la croyance qui prévaut à l'effet que seules les entrevues psychothérapeutiques individuelles provoquent des changements comportementaux durables (Leduc, 2003). Elle soutient que les jeunes délinquants sont éducatibles dans la mesure où on les place dans des conditions de vie de nature à faciliter des conduites mieux adaptées aux exigences environnementales.

De 1950 à 1969, Paulhus s'intéresse particulièrement à l'éducation occupationnelle. Il démontre que l'insertion des déficients mentaux considérés éducatibles dans une vie quotidienne la plus normale possible favorise le développement de leur potentiel (Ferretti & Bienvenue, 2011; Foucault, 1984).

Foucault (1984) mentionne que, vers la fin des années pionnières, l'utilisation clinique des événements quotidiens à travers la vie de groupe, en dehors des activités d'apprentissage, devient tout aussi importante que la scolarisation. Rouzel (2004) affirme que l'internat se concevait comme un outil thérapeutique, ce que Bienvenue (2009) met en rapport avec la création d'un milieu de traitement fondé sur l'investissement de la dimension psychique de l'humain.

Au terme des années 1960, le *vivre ensemble*, par le biais d'une pratique éclairée par des efforts de théorisation multidisciplinaires, est caractérisé par le *faire avec*. Le *faire avec* correspond au fait de réaliser une production artistique, culinaire ou autre avec l'accompagnement d'un éducateur. Il s'inscrit dans un ensemble de mesures orientées vers le développement de la personnalité de tous les jeunes admis à Boscoville, répartis en petits groupes sous la responsabilité d'un éducateur (Carette & Pelletier, 1991; Gendreau, Métayer, & Lebon, 1990; Potvin, 2003).

Dans *L'Amour ne suffit pas*, Bettelheim (1970)¹ tient un langage qui traite de l'observation participante², laquelle préfigure l'usage de la notion de *vécu partagé* en contexte rééducatif québécois :

C'est parce que nous vivons avec les enfants vingt-quatre heures sur vingt-quatre que nous n'avons pas besoin de nous appuyer sur des substituts symboliques d'événements passés pour être capables de comprendre ce qui a

¹ Il faut ici prendre en compte le fait que l'édition originale américaine fut publiée en 1950.

² D'abord formalisée par Malinowsky vers 1920 sous l'appellation d'observation scientifique, elle est diffusée par les membres de l'École de Chicago comme étant de l'observation participante au cours des années 1940 (Bluteau, 2013).

bien pu arriver autrefois. Nous avons le loisir d'**observer directement** de quelle manière ces expériences passées influent sur le comportement présent. Mais ce qui est plus important encore, c'est que **nous observons toutes les activités qui constituent la vie courante de l'enfant et même nous y participons**. Nous voyons vite (et nous sommes souvent partie prenante) la situation qui stimule l'apparition de réactions significatives [...] **nous n'observons pas seulement l'enfant en train d'agir, nous entrons en relation avec lui** (p.83).

Bettleheim (1950, 1970) a influencé le développement des internats rééducatifs québécois et l'intervention psychoéducative. En affirmant que *L'Amour ne suffit pas*, il manifeste son adhésion à l'approche rééducative développée par Redl et Wineman (1964, 1967) que les Pionniers privilégient et approfondissent (Leduc, 2003). En soutenant que le *vivre ensemble* génère des informations cliniques qui peuvent être substituées à celles relevant de l'intervention psychothérapeutique, il les soutient dans leur prise de décision de donner priorité à l'intervention psychoéducative fondée sur l'activité.

En somme, dès les années 1950, des interventions pratiquées auprès des jeunes en difficulté d'adaptation reposaient sur les notions du *vivre ensemble* et du *faire avec*.

Du vivre ensemble au vécu partagé thérapeutique (1960-1980)

Leduc (2003) situe en 1968-1969 la décision de recourir à l'activité comme fondement des interventions orientées vers l'actualisation des potentialités des enfants

admis à l'Internat du Centre d'orientation¹. Elle précise que le *vécu quotidien partagé* avec eux convainc alors leurs éducateurs du fait que ce sont les actions que les jeunes posent eux-mêmes qui transforment peu à peu leur compréhension des réalités environnementales, l'image qu'ils entretiennent à propos d'eux-mêmes et les relations qu'ils établissent avec les gens de leur entourage. En référence à cette conception du travail rééducatif, Lemay (1990) identifie deux avantages dont l'éducateur peut se prévaloir comparativement à d'autres intervenants psychosociaux: 1) la découverte sur le vif des conduites perturbatrices des jeunes mésadaptés qui leur sont confiés et 2) l'opportunité d'observer leurs capacités adaptatives.

Pour sa part, Gendreau (1978) apporte une contribution additionnelle à la conceptualisation du vécu partagé et de l'intervention psychoéducative en traitant du milieu comme un *ensemble structural dynamique*. Il en définit chacune des 10 composantes: les sujets, les buts et les objectifs, le programme, les moyens de mise en relation, le contexte temporel, le contexte spatial, le code et les procédures, les systèmes d'évaluation et de reconnaissance, le système de responsabilités et les animateurs du milieu d'intervention. Chacune de ces composantes représente un angle sous lequel est analysé le vécu partagé (Gendreau et al., 1995a, 2001; Renou, 2005a).

¹ En 1947, le Centre d'Orientation regroupe une clinique externe de psychologie et un internat pour enfants. Le père Noël Mailloux, en assure la direction technique ; Jeannine Guindon en est la directrice générale; Gilles Gendreau (Boscoville) et Euchariste Paulhus (Val-du-Lac) collaborent avec cette dernière à l'élaboration du premier programme de formation destiné aux futurs éducateurs spécialisés, sanctionné par l'Université de Montréal en 1953 (Leduc, 2003, pp. 23 et 25).

Quant à Ferretti et Bienvenue (2011), ils rappellent que toutes les activités scolaires, sportives ou artistiques, comme tous les moments de la vie quotidienne, sont mises à profit dans le contexte d'un internat rééducatif. Dès 1971, Mailloux insiste sur l'importance de considérer qu'« il n'y a aucun geste qui ne soit pas éducatif, n'importe quand, n'importe où » (p.271). En somme le vécu partagé, quelle que soit la forme qui lui est prêtée, contribue de façon essentielle à une action psychoéducative efficace. Or le *vivre ensemble* est une condition indispensable au vécu partagé. Divers événements vont compromettre de façon irrémédiable la possibilité d'y recourir avec constance.

Dans la seconde moitié des années 1970, deux séries d'événements bousculent la pratique de l'intervention psychoéducative, alors indissociablement associée au vécu partagé. La première a trait aux visées gouvernementales et à leurs conséquences sur le recours au vécu partagé à des fins rééducatives. La seconde concerne les tensions soulevées dans la communauté psychoéducative relativement à la contribution du vécu partagé à la spécificité de la psychoéducation (Foucault, 1984; Renou, 1991, 2005a; Rumilly, 1978).

Événements liés à des prises de décision gouvernementales. Suite aux recommandations du rapport Boucher (1963)¹, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) procède en 1969 à la création des Collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) et implante 17 programmes de *Techniques d'éducation*

¹ Cette Commission d'enquête favorise une intervention de l'État pour améliorer les services offerts aux Québécois en matière d'éducation, de santé et de relations de travail.

spécialisée. Dès 1972, les premières cohortes de techniciens en éducation spécialisée arrivent sur le marché du travail. Simultanément, le Ministère des Affaires Sociales (MAS) décide « [...] de ne pas autoriser la présence des psycho-éducateurs *sur le plancher* [...] » (Foucault, 1984, p.70). Deux mesures gouvernementales qui ont pour effet de favoriser l'appropriation de l'intervention directe (vécu partagé) par les éducateurs spécialisés et l'éloignement des psychoéducateurs de cet aspect important de leur travail. En 1975, le rapport Batshaw recommande des formes allégées d'intervention auprès des enfants et des adolescents placés en centres d'accueil. Il propose de privilégier les interventions en contexte familial et communautaire. Il provoque ainsi une réduction à la fois du temps présence en vécu partagé et de la prise en charge totale sur laquelle le vécu partagé prenait appui.

Par ailleurs, jusqu'en 1979, les psychoéducateurs assumaient l'enseignement scolaire dans les centres d'accueil. Une décision conjointe du Ministère des Affaires Sociales et du Ministère de l'Éducation du Québec (MAS-MEQ) confie alors la scolarisation des jeunes en difficulté à des enseignants¹. Une autre mesure qui a pour effet de réduire la présence en vécu partagé des psychoéducateurs qui auparavant s'acquittaient de cette tâche (Foucault, 1984; Gendreau et al., 1995b; Landry, 2013; Zwick, 2010).

¹ Le MEQ exige désormais une formation universitaire plus poussée en pédagogie pour la délivrance d'un permis d'enseignement aux psychoéducateurs.

Échelonnées sur une vingtaine d'années, ces réformes administratives et juridiques ont eu pour conséquence de fragmenter considérablement le temps autrefois imparti au vécu partagé avec des psychoéducateurs. Elles ont ainsi modifié significativement les conditions environnementales rattachées à la façon habituelle de recourir au vécu partagé (Belpaire, 1991; Carette & Pelletier, 1991; Foucault, 1984; Gauthier, 1998; Gendreau Métayer, & Lebon, 1990; Gendreau et al., 1995a; Lavoie, 1995; Leduc, 2003; Renou, 1989, 1998).

Événements liés aux instances psychoéducatives. L'orthodoxie de la psychoéducation traditionnelle ou institutionnelle a été remise en cause par des événements qui ont suscité initialement de vives oppositions. Les défenseurs d'une formation universitaire orientée vers la recherche faisaient la promotion de l'avancement des connaissances liées à la rigueur méthodologique des interventions psychoéducatives. Ils estimaient que les psychoéducateurs devraient être davantage initiés à l'adoption d'une attitude scientifique relativement à l'appréciation de l'efficacité des modalités d'accompagnement proposées à leurs clients. De leur côté, les partisans de la formation centrée sur la pratique faisaient valoir que la réduction du temps consacré à l'apprentissage des savoirs expérientiels par l'entremise du vécu partagé porterait atteinte au fait que cette notion fondatrice caractérise la spécificité du psychoéducateur, comparativement à d'autres intervenants psychosociaux, tels les psychologues, les travailleurs sociaux et les criminologues (Gauthier, 1998; Gendreau et al., 1995a;

Guindon, 1971; Larivée, 1990, 1991, 1996; Le Blanc, 1998; Le Blanc, Dionne, Proulx, Grégoire, & Trudeau-Le Blanc, 1998; Pronovost, 1991).

Parallèlement, des psychoéducateurs démontrent un intérêt affirmé à implanter l'intervention psychoéducative dans de nouveaux environnements : les milieux psychiatriques et scolaires.

D'un côté, l'intervention psychoéducative en contexte psychiatrique présente des similarités avec celle pratiquée dans un internat rééducatif. La nécessité d'hospitaliser des enfants et des adolescents atteste de leur état d'inadaptation. La continuité de leur présence quotidienne dans le milieu d'assistance se prête à l'organisation, l'animation et l'utilisation d'un programme d'activités conçu dans le but de réaliser des objectifs personnalisés à l'aide du vécu partagé. Les accomplissements ciblés reposent sur la coopération dans la quotidienneté entre les membres d'une équipe interdisciplinaire et des partenariats développés avec leurs parents et les représentants des instances communautaires de leur environnement résidentiel (écoles, centres de loisirs, maisons des jeunes, organismes spécialisés).

De l'autre côté, l'intégration du psychoéducateur en milieu scolaire est complexifiée par diverses sources tensionnelles. Une première concerne le fait que la psychoéducation a comme objet la rééducation, c'est-à-dire la transformation de la personnalité des jeunes en difficulté par le biais du vécu partagé. Or, les élèves

représentent une clientèle dont la condition personnelle est perçue comme étant adaptée : les fins poursuivies par l'intervention psychoéducative se révèlent donc préventives plutôt que rééducatives. Cette différence fait en sorte que la notion de vécu partagé ne peut plus être pratiquée dans des conditions environnementales similaires à celles d'un milieu d'intervention rééducatif (traitement).

Une seconde source tensionnelle liée au travail en milieu scolaire se rapporte au fait que le temps disponible aux interactions entre élèves et psychoéducateurs est à la fois limité (quelques heures par jour) et discontinu (entre les périodes scolaires et entre leur arrivée le matin et leur départ pour leur domicile en fin d'après-midi). Ce sont là des dispositions qui limitent considérablement le nombre et la durée des interventions basées sur le vécu partagé. Une troisième source tensionnelle origine précisément des seules activités disponibles qui se prêteraient à une transposition de l'approche rééducative, soit: les activités dites de routine (déplacements, repas, récréations, arrivées et départs). Or, ces activités dites de routines sont alors perçues par les psychoéducateurs comme étant statutairement peu valorisantes, du fait que les enseignants s'objectent formellement à les prendre eux-mêmes en charge. Les tentatives effectuées pour inciter les psychoéducateurs à démontrer leur compétence par leur maîtrise du vécu partagé dans le cadre de ces contextes expérientiels se butent à de vives oppositions. Ces dernières sont renforcées par leur détermination à faire valoir une pratique distincte en regard de celle exercée dans les centres d'accueil et à renouveler l'approche

psychoéducative (OPPQ, 2011a, 2012a; Renou, 1989, 1998, 2005b; Renou, Laurendeau, & Lavigueur, 1986).

D'une part, la quête d'un nouvel équilibre entre la production des connaissances (scientificité) et l'intervention efficiente (professionnalisation) suscite des tensions connues entre les membres de la communauté psychoéducative. D'autre part, des décalages tensionnels relatifs à l'objet même de l'intervention psychoéducative (inadaptation, mésadaptation versus prévention, adaptation) représentent une problématique nouvelle à résoudre.

Caractéristiques définitionnelles du vécu partagé. Au terme des années 1980 Gendreau et al. (2001) propose une définition du vécu partagé en se référant à la notion de prise en charge totale. Selon cette définition, le vécu partagé correspondait à « l'ensemble des gestes quotidiens qui prolongeaient en quelque sorte la routine familiale et qui étaient nécessaires pour provoquer le type d'interactions souhaitées » en contexte rééducatif (p.42). Il introduit un qualifiant qui lui semble renforcer le rôle déterminant prêté à l'activité dans l'atteinte des objectifs ciblant les besoins d'un jeune en difficulté. Il emploie la dénomination de *vécu éducatif partagé*, dont il précise le sens en ces termes :

en somme... le moment où s'incarnent les interactions *ici et maintenant*, qui sont au cœur de l'intervention psychoéducative spécialisée (p.43) [...]. Ce qui nous amène à penser que l'activité est l'élément principal permettant d'associer le terme *éducatif* au vécu partagé... l'activité structurée, planifiée et réalisée en tant que modalité d'intervention et non pour passer le temps (p.46).

Témoignant de ce qu'il avait observé à Boscoville au cours de la 2^{ième} moitié des années 1970, Le Blanc (2004) spécifie que « c'étaient la quantité et l'intensité des interactions entre le psychoéducateur et la personne en difficulté dans le cadre d'activités spécifiques qui différenciaient cette profession des autres professions » (p. 295). Il estimait alors que les conséquences des transformations sociétales n'épargneraient pas la conception nouvellement affirmée du vécu partagé. Bouchard (1981, citant Bronfenbrenner, 1979), percevait dans le vécu partagé une dyade développementale qu'il particularisait ainsi :

[sa] puissance augmente en fonction directe du niveau de réciprocité, de la mutualité de sentiments positifs et du transfert graduel du pouvoir vers la personne en développement [...] lorsqu'un membre de la dyade se développe, l'autre est appelé à se développer également. (pp.59 et 65)

Il personnalise son propos en ajoutant que les caractéristiques rapportées auront la portée décrite si l'adulte éprouve du contentement à exercer son rôle d'éduquant. Des propos qui attestent de la portée thérapeutique des actions posées par les jeunes eux-mêmes, dans un contexte où les attitudes relationnelles des intervenants se révèlent contributives à l'atteinte des objectifs développementaux ciblés.

La notion de vécu partagé s'inscrivait dans le rapport à des visées rééducatives, thérapeuthiques. Désormais, elle serait également associée à des visées éducationnelles, adaptatives. De plus, la notion d'activité demeurerait une caractéristique définitionnelle du vécu partagé. Enfin, l'engagement du psychoéducateur dans l'action psychoéducative persisterait à motiver l'atteinte des changements souhaités par les jeunes en difficulté.

Du vécu partagé thérapeutique au vécu partagé éclaté (1980-2000)

Trois types d'événements ont des impacts sur la notion de vécu partagé, soit : 1) les effets prolongés des réformes gouvernementales antérieures et des nouvelles réformes structurelles; 2) les impacts sur la communauté psychoéducative de la publication des travaux de Le Blanc (1983) portant sur la rééducation pratiquée à Boscoville; et 3) diverses prises de position relatives au vécu partagé, qui introduisent des variations de sens relatives à cette notion fondatrice (Grégoire, 2012; Le Blanc, Desjardins, Larose, & Masse, 2012).

Événements liés à des prises de décision gouvernementales. Au cours de cette période, de nouvelles réformes structurelles¹ entraînent des modifications significatives des conditions d'exercice de l'intervention psychoéducative traditionnelle. En 1990, le Ministère de la santé et des services sociaux produit un *Cadre de référence* qui substitue officiellement aux visées de la rééducation (traitement de la personnalité) celles de la réadaptation (rétablissement de relations positives avec le milieu naturel); de plus, il enjoint les intervenants à matérialiser le primat de l'autorité parentale dans des pratiques de collaboration avec les parents des jeunes en difficulté (Gendreau, 1991; Gendreau et al., 1993, 1995a). En 1991 le rapport Bouchard formule des recommandations orientées vers l'implantation de mesures préventives, relativement à l'apparition de graves problèmes du comportement.

¹ Elles font suite aux travaux de la Commission Rochon (1988), ciblant l'efficacité et l'efficiencia du système de santé québécois.

Ces mesures gouvernementales s'inscrivent dans la mouvance occidentale ayant pour effet de discréditer l'efficacité de l'intervention rééducative axée sur la prédominance du recours au vécu éducatif partagé¹. Or, Gendreau (1991) rappelle que « c'est l'évaluation des situations in vivo [en contexte de vécu partagé] qui peut éclairer l'ensemble des autres opérations qui caractérisent le travail du psychoéducateur » (p.38).

Événements liés à la remise en cause de l'orthodoxie psychoéducative.

Landreville (1966) affirme que le taux de succès de la rééducation à Boscoville atteint les 80 %; Le Blanc (1983) démontre que cette efficacité est plutôt de 30 % (Bienvenue, 2009)², ce qui paraît invalider la prédominance accordée aux interactions relationnelles (vécu partagé). Parallèlement aux retombées de cette recherche expérimentale, deux controverses émergent.

La première concerne l'influence grandissante des théories systémiques. La prise en compte de la seule perspective psychodynamique insatisfait nombre de cliniciens; plusieurs d'entre eux se distancient du langage de l'intrapsychique, de l'affectif et du relationnel au profit du cognitif, du comportemental et du social (Gendreau et al., 1995a; Grégoire, 2012; Lavoie, 1995; Renou, 2005a). Du fait de ses racines psychanalytiques, le modèle de la rééducation par l'actualisation des forces du moi est massivement

¹ Les travaux américains de Martinson (1974) et de Lipton, Martinson et Wilks (1975) alimentent un profond pessimisme face aux possibilités de rééduquer les jeunes judiciairisés. La fermeture des grands internats américains est amorcée.

² La méthodologie retenue par Le Blanc (1983) est beaucoup plus sophistiquée que celle de Landreville (1966), laquelle reposait uniquement sur le taux de récidive des jeunes après leur départ de Boscoville.

désinvesti¹. La conception originelle du vécu partagé, axée sur l'établissement d'une relation significative entre jeunes en difficulté et psychoéducateurs, est confrontée à de nouvelles conditions d'exercice, commandées à la fois par des perspectives théoriques distinctives, des clientèles élargies, des partenariats contributifs et des environnements autres que les internats rééducatifs (Gendreau, 1978; Guindon, 1970).

La seconde est nourrie par la valorisation des connaissances générées par la recherche scientifique classique (avancement de la connaissance et acquisition d'une attitude scientifique), au détriment du développement de la personnalité des futurs psychoéducatrices et psychoéducateurs et de son incidence sur les interactions entre les jeunes et leurs intervenants (vécu partagé). À l'origine, la détermination des pionniers de donner des assises scientifiques à l'intervention psychoéducative s'inscrivait dans la quête d'une modélisation théorique et méthodologique des phénomènes interactionnels observés dans le cadre du vécu éducatif partagé ; et ce, dans le but d'effectuer une lecture objective des impacts de leurs actions rééducatives. À ce propos, Larivée (1991) souligne que les éducateurs se sont montrés traditionnellement peu préoccupés de mesurer l'efficacité de leurs interventions [et] n'ont jamais été bien séduits par l'attitude scientifique et ses ramifications; au surplus, ils ont tendance à opposer exigence de rigueur scientifique et exigence de sens psychologique (Gendreau et al., 1993; Gendreau, Métayer, & Lebon, 1990; Gilbert, 1985; Grégoire, 2012; Lavigueur, 1991;

¹ Un impact dont l'intensité est également reliée aux facteurs considérés en relation avec diverses prises de décision gouvernementales.

Lavoie, 1995; Le Blanc, 1998; Parent, Bowen, & Janosz, 1998; Pilon-Quiviger, 1984; Renou, 1989, 1991, 1998, 2005b; Renou et al., 1986).

La remise en cause de l'orthodoxie psychoéducative est également alimentée par le fait que des psychoéducateurs développent des expertises professionnelles qui ne font pas systématiquement appel au vécu partagé dans l'exercice de leurs fonctions. En contexte scolaire, les psychoéducateurs démontrent une compétence qui les accrédite à exercer un rôle de consultant. À ce titre, ils interviennent auprès des enseignants et des techniciens en éducation spécialisée qui sont les acteurs de l'environnement scolaire responsables de la majeure partie du champ de l'intervention directe auprès des élèves. Ils développent également une pratique orientée vers un aménagement optimal des conditions environnementales susceptibles de favoriser la réussite scolaire. Parallèlement, les psychoéducateurs se font plus nombreux à exercer leur profession comme travailleurs autonomes. Dans le cadre d'une pratique privée, ils emploient leurs compétences à réaliser des mandats reliés à des besoins exprimés par des individus ou des organisations, en matière d'évaluation, de programmation, de gestion, de counseling et de psychothérapie (Renou, 1998).

En bref, dans la perception des praticiens de l'intervention psychoéducative de l'époque, quatre facteurs entraînent une diminution de l'importance accordée à la notion de vécu partagé : 1) le désintérêt suscité par les résultats de la recherche menée à Boscoville par Le Blanc et ses collaborateurs (1983); 2) l'attrait suscité par les théories

systemiques; 3) la valorisation des connaissances générées par la recherche scientifique classique; et 4) les expertises professionnelles en développement (exercice du rôle-conseil et évaluation psychoéducative).

Prises de position relatives à la notion de vécu partagé. Gendreau (1978, 1983, 1990a, 1991, 1998) s'est toujours opposé résolument à toute forme d'influence visant à orienter les psychoéducateurs vers un langage et un savoir-faire étrangers aux préoccupations quotidiennes qui représentent la cible privilégiée de l'intervention psychoéducative. Dès 1984, Gendreau utilise l'appellation *présence directe*, qu'il met en relation avec le *vivre avec*, ce qui semble alors justifier que la *présence directe* apparaisse équivaloir à la notion de *vécu partagé*¹. De façon à marquer l'incidence de la notion d'activité sur l'atteinte des objectifs ciblés par les psychoéducateurs, il recourt ultérieurement à des appellations complémentaires : le *vécu éducatif partagé* concerne les sujets *normaux* et le *vécu psychoéducatif partagé* est réservé aux sujets inadaptés (Gendreau, 1990a, 1990b). Jutras (1990) choisit d'évoquer la notion de vécu partagé en référant à la présence du psychoéducateur aux événements qui jalonnent le parcours quotidien du sujet. Pour leur part, Capul et Lemay (1996) persistent à affirmer que la spécificité de l'intervention psychoéducative repose toujours sur le partage d'un vécu quotidien. Ils décrivent ce vécu partagé comme étant constitué par des interactions à la

¹ Leduc (2003) rappelle qu'en 1947 *présence directe* signifie présence auprès du groupe ou d'un sous-groupe d'enfants, qui n'avaient en fait que très peu d'occasions de parler seul à seul avec un éducateur (p.149).

fois verbales et non verbales, qui s'inscrivent dans le cadre d'une programmation ciblant des objectifs réadaptatifs personnalisés.

Tessier (1998) traite de la spécificité de l'intervention psychoéducative en référence au *faire avec*, identifié par lui au *vécu partagé* :

Cette forme d'intervention a pris naissance historiquement dans le premier lieu d'intervention, l'internat. Mais déjà là, tout ce qui s'y faisait ne relevait pas entièrement du vécu partagé. L'éducateur enseignant ne travaillait pas la majorité du temps dans une telle situation. Il s'engageait rarement dans la même activité que son élève. La relation était d'enseignant à élève. (p.6)

Il spécifie donc que le *vécu partagé* implique non seulement un engagement dans une même activité, mais également l'établissement d'une relation proximale et égalitaire entre intervenants et personnes en difficulté, laquelle est de nature à favoriser les apprentissages transformants. Il lui oppose toute relation fondée sur un rapport d'autorité. Il soutient par ailleurs que ce genre d'intervention peut manifestement être pratiqué ailleurs que dans un internat, voire même en contexte de discussions multidisciplinaires exemptes de préoccupations statutaires.

En 1999, Tessier rappelait que la quotidienneté d'une personne correspond à une série ininterrompue d'événements, que cette personne analyse et auxquels elle réagit en fonction de sa trajectoire de vie. Il ajoutait que, dans l'ici et maintenant d'un vécu éducatif partagé, « des recombinaisons d'acquis antérieurs sont possibles, [voire même] des réponses nouvelles supérieures », ce qui représente une voie d'accès au dépassement de soi et outrepassé les fins relatives à la survie de l'individu et à la

propagation de l'espèce (p.19)¹. Il appuie ces affirmations sur les travaux de Gendlin (1962), Toynbee (1972) et Staats (1986).

En somme, la période 1980-2000 s'est révélée très fertile en rebondissements tantôt démobilisateurs, tantôt stimulateurs. En ce sens, Cormier (1993) déclare que la recherche évaluative dont Marc Le Blanc fut le maître d'œuvre dans la deuxième moitié des années 1970 à Boscoville a paru stimuler une réflexion critique au sujet de l'approche psychoéducative traditionnelle. Ainsi, en contexte scolaire, Janosz et Leclerc (1993) signalent que l'action psychoéducative vise désormais à établir des partenariats fructueux entre enseignants et psychoéducateurs au lieu de se réserver la prise en charge totale ou partielle des jeunes en difficulté. Ils affirment par ailleurs l'à-propos des interventions directes auprès des individus. En considérant que le vécu partagé demeure « l'opération professionnelle qui caractérise le plus le psychoéducateur » (p.42), ils introduisent des variations de sens à élucider quant aux notions de vécu partagé et d'opération professionnelle. Ainsi, un vécu partagé se révèle adaptatif ou réadaptatif en fonction du fait que les besoins d'une personne ou d'une organisation trouvent réponse dans les interactions que procurent des conditions environnementales choisies ou structurées.

Gendreau et al. (1995b) officialisent le départage des modèles Guindon (étapes rééducatives) et Gendreau (composantes du milieu d'intervention). De plus, ils jettent

¹ Tessier avait évoqué ces propos relatifs à la notion d'adaptation dès 1969.

les bases de la modernisation de l'approche psychoéducative. À cette fin, ils traitent des compétences nécessaires en éducation (les opérations professionnelles du psychoéducateur) et des perspectives théoriques utiles à l'apprivoisement de la complexité de l'action éducative¹. Ils rappellent que le vécu partagé figure à l'origine « une nouvelle façon d'être éducateur professionnel » et admettent que ce concept révolutionnaire à l'époque est devenu en certains lieux de formation ou d'intervention un concept omnibus ou fourre-tout, voire même un « objet de sarcasme ou de vénération aveugle » en certains autres (p.177); ils en précisent le sens et les impacts dans les termes suivants :

De surveillant vigilant et contrôlant d'un grand groupe de 80 à 100 jeunes, l'éducateur devenait un animateur de petits groupes où la convivialité relationnelle était non seulement possible, mais souhaitée, où la distance requise pour que le surveillant puisse jouer son rôle d'autorité était remplacée par le vécu partagé entre adultes et jeunes, ce qui donnait un tout autre sens à l'exercice d'une autorité toujours nécessaire à l'action éducative. L'éducateur participait aux activités en tant que membre du groupe ; il en était pour ainsi dire le chef [... agissant tel] un participant actif et compétent [...] un être réel qui, comme les jeunes, avait à fournir des efforts s'il voulait vivre dans un milieu agréable. (p.177)

Ils greffent à nouveau cette description actualisée du vécu partagé à la découverte de l'importance des activités et à son influence déterminante sur la création d'un climat dynamique, favorisant ainsi des réalisations personnalisées, des identifications majorantes et des exigences de resocialisation citoyennes.

¹ À cette fin Gendreau et al. (1995a) distinguent les approches de l'appropriation et de l'apprentissage social et les approches systémique, sociocognitive et dynamique.

Renou (1998) affirme :

[...] le contact direct auprès des clientèles en difficulté d'adaptation, ou à risque, demeure la base de l'action du psychoéducateur reconnu sous ce titre [...] le contact direct dans le vécu partagé doit donc demeurer la base de l'action professionnelle en psychoéducation. (p.177)

En référence à la dérèglementation et aux actes réservés ou partagés, Renou (1998) rappelle que la psychologie et l'éducation sont à l'origine de la désignation de la profession de psychoéducateur et formule un avis orienté vers le devenir de cette dernière. Il enjoint les psychoéducateurs de maintenir efficiente leur compétence spécifique à intervenir dans le feu de l'action, c'est-à-dire en contexte de vécu partagé. Il rappelle que cette aptitude s'est révélée déterminante en rapport avec la reconnaissance sociojuridique des psychoéducateurs comme des intervenants spécialisés dans la résolution des problématiques adaptatives entre les personnes et leurs environnements.

Dans le même ordre d'idées, Gendreau (1998) expose ouvertement ses inquiétudes quant à la perspective que les psychoéducateurs des générations futures voient leurs assises expérientielles, acquises par le biais du vécu partagé, être limitées aux apprentissages favorisés par leurs stages dans des milieux d'intervention pendant leur formation universitaire : [Ne] risquent-ils pas d'être identifiés à des contremaîtres cliniques [...] car ils ne sauront plus parler en connaissance de cause ? » (p.219).

Conscient des répercussions identitaires reliées aux caractéristiques définitionnelles du vécu partagé et des conséquences d'une rupture appréhendée entre l'exercice de la profession et le recours au vécu partagé, Renou (1998) tente de concilier l'importance qu'il accorde toujours à cette notion fondatrice et le fait que le temps-travail des psychoéducateurs apparaît de plus en plus consacré à l'évaluation psychoéducative et à l'exercice du rôle conseil. Il avance que le vécu partagé, assimilé au contact direct, ne représente plus « le point de départ d'un processus de prise en charge totale, comme à l'origine, [et qu'il est devenu] une occasion d'évaluation et d'appropriation [d'une] problématique » (p.177). Il associe désormais le recours au vécu partagé par un éducateur (premier niveau) à ce qu'il décrit dans les termes suivants :

une fonction professionnelle de deuxième niveau¹ qui implique toujours, par l'intervention directe ou une présence sur le terrain, une perspective de partage du vécu, mais à laquelle s'ajoute une dimension de consultation professionnelle spécifique offerte aux autres intervenants. (p.178)

Du vécu partagé éclaté au vécu partagé actualisé (2000-2015)

Le 29 septembre 2000, un ordre professionnel conjoint est institué entre les conseillers et conseillères en orientation et les psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ). En 2009, la *Loi modifiant le Code des professions du Québec et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*, également appelée la *Loi 21*, est promulguée. Le 8 décembre 2010, l'Office des Professions du Québec entérine l'accès des psychoéducateurs à un ordre professionnel autonome : l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du

¹ Au premier niveau, la fonction d'éducateur correspond à celle d'un « intervenant direct et responsable de l'ensemble du processus d'intervention » (Renou, 1998, p.178).

Québec (OPPQ). L'entrée en vigueur de la *Loi 21* est sanctionnée le 20 septembre 2012. Cette loi définit le champ d'exercice du psychoéducateur et décrit les sept activités professionnelles qui lui sont réservées, en partage avec d'autres professionnels du domaine psychosocial (Gouvernement du Québec, 2005, 2009, 2012; OPPQ, 2011a, 2012a).

Ces événements à caractère juridique ont des répercussions majeures sur l'exercice contemporain de la psychoéducation, notamment sur le vécu partagé.

Éléments générés par des prescriptions juridiques. Deux répercussions découlent des dispositions juridiques de la loi 21. La première répercussion correspond au fait que la pratique de l'intervention psychoéducative est officiellement étendue à toute personne, clientèle ou organisation, confrontée à des difficultés d'adaptation. En conséquence, l'intervention psychoéducative s'inscrit désormais dans des registres interactionnels qui n'ont pas le vécu partagé comme cadre de leurs interventions.

La seconde répercussion fait référence aux compétences exigées par la réalisation des mandats évaluatifs et l'exercice du rôle-conseil (OCCOPPQ, 2004b). En référence à l'une et l'autre de ces activités professionnelles, des questionnements sont soulevés relativement à la contribution de cette notion fondatrice. Dans les faits, plusieurs auteurs s'interrogent quant à la contribution réservée au vécu partagé dans l'accomplissement de ces mandats professionnels. (Belpaire, 1991 ; Bienvenue, 2009; Vitaro & Gagnon,

2001a, 2001b; Gendreau, 1990b; Gendreau et al., 1993; Grégoire, 2012; Larivée, 1996; Lavigneur, 1991; Lavoie, 1995; Le Blanc, 1983, 1990, 1998, 2004; Le Blanc et al., 1998; Parent, Bowen, & Janosz, 1998; Puskas et al., 2012; Pronovost et al., 2013; Renou, 1991, 1998; Tessier, 1998).

L'ensemble des considérations exposées ci-dessus démontre que la trajectoire développementale de la profession est caractérisée par des dispositions juridiques récentes qui transforment de façon substantielle les conditions interactionnelles et environnementales auxquelles est rattachée la pratique contemporaine de la psychoéducation à l'aide du vécu partagé.

Éléments générés par les obligations qui sont faites à l'Exécutif comme aux membres de l'OPPQ. La mission première de l'OPPQ est la protection du public. À cette fin, l'OPPQ doit s'assurer que ses membres agissent avec professionnalisme et pourvoir à leurs besoins en matière de cadres référentiels délimitant la spécificité de leur contribution au domaine psychosocial. À ce jour, quatre documents produits par l'OPPQ contiennent des lignes directrices ayant une incidence sur l'exercice contemporain de la psychoéducation. Que disent-ils à propos du vécu partagé?

Le premier document a pour titre *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs* (OCCOPPQ, 2004a; OPPQ, 2010). Qualifié de pierre d'assise de la pratique professionnelle de ses membres, il est constitué de six champs de compétence.

Seul le quatrième champ de compétence réfère explicitement à la notion de vécu partagé, dans les termes suivants : « Utiliser les situations de vécu éducatif partagé à des fins d'intervention préventive ou réadaptative ». La description de tous les autres champs de compétence n'en fait pas mention de manière explicite. En référence au cinquième champ de compétence, Renou (2014) considère que la crédibilité du psychoéducateur à exercer un rôle-conseil repose sur la maîtrise de l'ensemble des énoncés de compétence dudit *Profil* et, plus particulièrement, sur sa capacité à intervenir auprès du client en contexte de vécu partagé.

Le deuxième document est *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté : Lignes directrices* (OPPQ, 2014a)¹. Il maintient l'équivalence entre les notions de vécu partagé et d'observation participante, cette dernière étant décrite comme étant réalisée à travers un vécu privilégié avec la personne. L'importance accordée à l'observation participante en lien avec la pluralité des méthodes de collecte de données est mise en interrelation avec ces propos tenus par Gendreau et al. (2001) : « L'observation est le point de départ de toute la séquence des opérations qui peuvent s'enchaîner au fil de l'intervention psychoéducative. [...]. Le territoire de l'intervention psychoéducative est le vécu partagé dans un contexte donné » (pp.131-132).

¹ Initialement publié par l'OCCOPPQ en 2008c, son intitulé était *Guide d'évaluation psychoéducative*. Il a fait l'objet de deux précédentes révisions, en 2009 (OCCOPPQ) et en 2010 (OPPQ).

Le troisième document est diffusé en 2011b: *Le psychoéducateur en santé mentale jeunesse*. Il origine d'un collectif orienté vers la mise en évidence de la contribution du psychoéducateur en contexte d'interdisciplinarité. Du psychoéducateur, il est dit explicitement que : « Parce qu'il partage le vécu du client on [l'] apprécie [...] car il apporte des informations habituellement inaccessibles en contexte d'entrevue » (p.6). Ce propos laisse entendre qu'on fait référence à l'intervention dite de *plancher*, sans porter préjudice aux autres compétences qui lui sont reconnues, telles que « la capacité d'aménager l'environnement et d'outiller la personne avec différentes stratégies de gestion de la maladie » (p.7). Sous la rubrique des savoirs spécifiques de la pratique psychoéducative, de nombreuses prises en compte de la notion de vécu partagé sont répertoriées. Certaines d'entre elles se révèlent être en conformité avec les caractéristiques définitionnelles traditionnellement reconnues :

C'est par un accompagnement direct (faire avec... faire ensemble) ou indirect (faire faire...) et la mise en place d'activités psychoéducatives que le psychoéducateur contribue à rétablir la santé mentale de l'enfant, de l'adolescent [...], l'hospitalisation d'une cliente permet une observation directe (et participative) de son fonctionnement par le biais des activités dirigées et des routines de vie (repas, lever et coucher). (pp.17 et 35)

D'autres empruntent des modalités plus contemporaines : « l'observation participante est utilisée tout au long des entrevues » (p.27); ou encore, en contexte d'évaluation psychoéducative, il est dit que « le psychoéducateur documente et appuie son analyse par de l'observation participante, réalisée à travers un vécu privilégié avec la personne » (p.44). De même, en référence à l'utilisation (opération professionnelle), il est dit que la psychoéducation peut révéler à la cliente « les erreurs de pensée survenues

en situation de vécu éducatif partagé » (p.40). Au glossaire, il est spécifié que « l'activité est l'élément central qui permet au psychoéducateur d'actualiser ses opérations professionnelles dans le cadre d'un vécu éducatif partagé [... et qu'elle] est conceptualisée dans une perspective écosystémique, dans une interaction sujet-objet relationnelle et rigoureuse (p.43).

Au cours de l'année 2012a, l'OPPQ entérine la distribution d'un quatrième document ayant pour titre *Le psychoéducateur en milieu scolaire*, dont la production repose également sur la contribution de plusieurs collaborateurs. Deux champs de compétence liés à ces lieux de pratique sont identifiés : l'intervention directe auprès des élèves et l'accompagnement du milieu. Quant à la terminologie référant à la notion de vécu partagé, elle souligne sa conformité avec la notion d'observation participante, son apport distinctif à la collecte de données cliniques et son rapprochement avec différentes appellations exprimant que le psychoéducateur se trouve en contact direct avec un élève ou un groupe d'élèves. Dans ce dernier contexte, il est mentionné que le leadership exercé par le psychoéducateur s'inscrit dans le cadre d'activités ciblant des fins préventives. Quant aux interventions pratiquées, elles font l'objet d'affirmations laissant entendre que la contribution du vécu partagé, en ce qui a trait à la spécificité de l'apport du psychoéducateur en milieu scolaire, est assujettie à l'*utilisation* :

Le psychoéducateur porte une attention particulière aux situations de vécu quotidien des élèves¹. La notion d'utilisation, propre à la psychoéducation,

¹ Dans les salles de classe, sur les terrains adjacents à l'école, au service de garde, dans les corridors, à la cafétéria, etc.

implique que ces situations deviennent les leviers de son intervention, favorisant un retour sur l'expérience et une démarche d'intériorisation. (p.16)

En bref, le Profil des compétences générales du psychoéducateur ne fait qu'une seule référence explicite à la notion de vécu partagé, dans un document que Renou (2014) estime figurer « la pierre angulaire » de l'identité professionnelle du psychoéducateur. Les lignes directrices de l'évaluation psychoéducative réaffirment que le territoire de l'intervention psychoéducative est le vécu partagé dans un contexte donné (OPPQ, 2014a, citant Gendreau et al., 2001). Quant aux documents traitant de l'apport de la psychoéducation dans les milieux hospitaliers ou scolaires, ils précisent en quoi le vécu partagé participe de la singularité de l'intervention psychoéducative.

Éléments liés à des prises de position relatives à la notion de vécu partagé.

Envisagées dans une perspective évolutive, les prises de position de divers auteurs attestent des incertitudes qui pèsent sur le devenir de la spécificité de la psychoéducation en lien avec sa notion fondatrice, le vécu éducatif partagé.

Gendreau et al. (2001) considère la possibilité que les activités constitutives de la notion de vécu partagé soient en voie d'extinction. Il rattache à cette éventualité la perte d'informations cliniques auxquelles a accès le psychoéducateur « qui a vécu l'événement avec l'autre, qu'il l'a observé en y participant, [comparativement au psychologue] qui ne fait qu'entendre ce qu'on veut ou peut lui raconter » (p.49). Le Blanc (2004) croit que la spécificité de cette profession s'est amoindrie en raison de

l'acceptation par les psychoéducateurs de multiples mandats et tâches qui ne reposaient plus sur un vécu partagé significatif. Il souligne que le vécu partagé caractérise plusieurs milieux d'intervention et que l'ouverture à de nouvelles théories systémiques du développement pourrait contribuer à sauvegarder la spécificité de la psychoéducation en tant que discipline professionnelle. De son côté, Renou (2005a) témoigne du fait que l'action professionnelle du psychoéducateur revêt à présent d'autres formes que celle d'un intervenant qui organise et anime des activités. Néanmoins, il traite de la spécificité de ce professionnel dans des termes qui correspondent à la notion de vécu partagé :

Malgré tout, nous ne concevons pas que le terme psychoéducateur puisse se séparer de ce qui en fait l'essence même, c'est-à-dire l'intervention d'un individu auprès de d'autres individus, avec des objectifs psychoéducatifs et des moyens de les atteindre qui passent par le biais d'activités. (p.129)

Quant à Grégoire (2006), il s'objecte formellement à ce que le développement des compétences en évaluation serve à redéfinir la spécificité même de la profession. Il avance que ces compétences devraient être orientées vers la revalorisation du vécu partagé et le rehaussement de sa contribution aux fins évaluatives poursuivies. Une idée que Renou partage relativement à l'exercice du rôle conseil (OCCOPPQ, 2005).

Renou (2005b) fait état de distinctions terminologiques qui tendent à sauvegarder les rapports que le vécu partagé entretient avec la notion d'activité, sur le plan définitionnel. Il prête à la notion d'activité une *dénomination large* et une *dimension plus restreinte*. Au sens large sont rattachées la consultation, l'intervention familiale et sociale, que Renou désigne comme étant les *principales stratégies* liées à un modèle

d'intervention psychoéducatif communautaire. Au sens restreint sont liées les activités dites structurées et celles dites de routine ou de vie qui s'inscrivent dans une structure d'ensemble particulière.

En 2012, Puskas et al. établissent quatre constats qui prennent en considération l'évolution de la pratique contemporaine et ses impacts sur l'usage du vécu partagé. Premièrement, les psychoéducateurs interviennent de nos jours dans des contextes qui les confrontent à un contrôle amoindri des composantes environnementales. Deuxièmement, les psychoéducateurs contribuent à la résolution de problématiques cliniques par des interventions qui ne reposent pas inévitablement sur le vécu partagé. Troisièmement, dans plusieurs milieux de pratique les psychoéducateurs consacrent au vécu partagé un temps aujourd'hui limité à quelques heures par semaine, voire aux quinze jours. Quatrièmement, l'OPPQ maintient l'importance et la pertinence du vécu partagé en regard de l'exercice contemporain de leur profession (Lajoie, Pronovost, & Bergeron, 2011; OPPQ, 2011a). En relation avec ce dernier constat, Puskas et ses collègues (2012) recourent à l'appellation *partage du vécu* plutôt que vécu partagé pour désigner ce qui demeure la base de l'intervention psychoéducative. La notion de *partage du vécu* a une visée unificatrice. Il comprend le vécu partagé, le vécu observé et le vécu rapporté. Le vécu partagé correspond au « potentiel de celui qui a vécu l'événement avec l'autre, qui l'a observé en y participant » (p.29). Le vécu observé l'a été directement (présence physique de l'observateur) ou indirectement (à distance de l'observé), mais sans nécessairement de participation active à l'événement. Quant à lui, le vécu rapporté

est le fait de récits effectués par des tiers, de rapports produits pas d'autres intervenants, etc., sans observation directe du psychoéducateur. Puskas et al. (2012) avancent que l'*utilisation* (opération professionnelle) des *événements significatifs* générés par chacune de ces formes du vécu du sujet est ce qui constitue la spécificité de l'intervention psychoéducative.

Pronovost (2013) affirme que les modalités de recours au vécu partagé sont en voie de redéfinition. Bien que les conditions qui prévalaient au temps des internats soient révolues, elle soutient que le fondement de l'intervention psychoéducative est et doit demeurer le vécu partagé. Pour sa part, Renou (2014) estime que les conditions d'exercice actuelles de la psychoéducation remettent en cause la valeur du vécu partagé thérapeutique. Dans son opinion, l'accroissement manifeste du rôle-conseil et une diminution accélérée de l'usage du vécu partagé entraîneraient des impacts identitaires majeurs :

Les rôles qu'est appelé à jouer le psychoéducateur vont se situer davantage dans la sphère du jugement professionnel si la réalité du contact direct avec la personne à aider demeure possible. [...] Dans le cas contraire, le modèle expert risque de devenir prédominant car la problématique soumise sera traitée en soi sans une connaissance directe et suffisante des spécificités contextuelles des problèmes et de l'unicité de chaque personne qui les vit. (p.49)

D'abord posés dans un registre évolutif, les questionnements de Renou (2014) relatifs aux interrelations entre l'identité professionnelle du psychoéducateur et les notions de vécu partagé sont ensuite inscrits dans le registre d'une nouvelle mutation

identitaire: « La question qui demeure est jusqu'où ira cette mutation avant que l'on doive parler d'une autre espèce identitaire? » (p.198).

Au cours de la période 2000-2015, psychoéducateurs et psychoéducatrices confrontent les effets de la reconnaissance sociojuridique de l'action éducative spécialisée. Leur accession au rang des professions du domaine psychosocial entraîne la promulgation de certains actes réservés ou partagés. Ils doivent affirmer leur spécificité professionnelle dans un contexte où l'intervention directe, quotidienne et continue, est assumée par des intervenants naturels ou autres qu'eux-mêmes. Par ailleurs, l'intervention indirecte relève des membres de l'OPPQ (évaluation, consultation, supervision) en ce qui a trait aux problématiques d'adaptation visées par la loi 21. De tels constats laissent anticiper un accroissement de la diminution du recours au vécu partagé dans l'exercice de leur profession. Par voie de conséquence, l'ensemble des concepts fondamentaux sur lesquels repose le cadre de l'intervention psychoéducative pourrait en être affecté (Renou, 2011, 2014).

Synthèse

Dans un premier temps, le cadre conceptuel a permis d'exposer les parties constitutantes et les rôles associés au processus d'appropriation d'une identité professionnelle distinctive. Dans un deuxième temps, on y a traité du rôle fondateur de la notion de vécu partagé relativement à la psychoéducation, en tant que discipline professionnalisante. Parallèlement, les événements qui ont eu des répercussions

majeures sur les conditions d'exercice de cette profession, sur l'objet même de l'intervention psychoéducative et, par voie de conséquence, sur la notion de vécu partagé ont été signalés.

Donc, parmi les défis auxquels les psychoéducateurs sont conviés, il y a celui de reconsidérer les éléments constitutifs du vécu partagé; d'apprécier l'importance qu'ils lui accordent dans la perspective de l'évaluation, de la consultation et de la supervision psychoéducatives; de déterminer dans quelle mesure le vécu partagé représente toujours une dimension fondamentale de leur identité professionnelle.

Ces défis se rattachent à la question de recherche à l'origine de la présente étude : En référence à la pratique contemporaine de la psychoéducation, dans quelle mesure le vécu partagé est-il encore de nos jours le fondement de la spécificité identitaire des psychoéducateurs et psychoéducatrices? Ils participent des objectifs retenus pour établir un état de situation scientifiquement fondé : 1) décrire la conception que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont du vécu partagé; 2) répertorier les usages du vécu partagé auxquels ils recourent dans le cadre de leurs activités professionnelles; 3) circonscrire les représentations qu'ils se font de la spécificité de leur profession; et 4) établir dans quelle mesure la définition de la profession statuée par l'OPPQ est représentative de la pratique contemporaine de ses membres.

En somme, la méthode utilisée permettra d'exposer ce que les membres de l'OPPQ considèrent être du vécu partagé, de même que l'importance accordée à cette notion fondatrice quant à la spécificité de leur identité professionnelle. Elle est décrite au chapitre suivant.

Méthode

Le chapitre sur la méthode précise les éléments constitutifs du devis de recherche privilégié et départage les stratégies de recherche employées en fonction des objectifs découlant du but de la démarche scientifique réalisée.

Devis de recherche privilégié

La recension d'écrits portant sur l'évaluation des enjeux identitaires relatifs à l'identité professionnelle a contribué à déterminer le type de devis de recherche à privilégier.

Trois types de limitations relatives aux qualités psychométriques sont à éviter lors de l'élaboration d'un devis de recherche orienté vers la mesure de l'identité professionnelle. Premièrement, recourir à un questionnaire dont le contenu ne serait pas spécifique à la profession ciblée (Crossley & Vivekananda-Schmidt, 2009). Deuxièmement, constituer un échantillon dont la petitesse ne permettrait pas la généralisation des résultats obtenus à l'ensemble de la population visée (Calley & Hawley, 2008; Luke & Goodrich, 2010). Troisièmement, limiter la collecte de données à des réponses écrites¹ (Mellin, Hunt, & Nichols, 2011). Elles ont toutes trois été prises en compte dans l'élaboration du devis de recherche privilégié : un devis mixte séquentiel

¹ Lorsque les répondants à une enquête-questionnaire ne peuvent pas interagir avec le chercheur, les réponses écrites à des questions ouvertes ou fermées compromettent l'approfondissement des opinions émises.

exploratoire. Selon Creswell (2009) et Fortin (2010), ce type de devis combine des méthodes qualitative et quantitative. Le qualifiant *séquentiel* indique que ces méthodes seront utilisées selon un ordre préétabli; le qualifiant *exploratoire* renvoie au fait que la collecte et l'analyse des données qualitatives (QUAL) précéderont celle des données quantitatives (QUANT).

Quatre facteurs ont également participé du choix de ce devis de recherche : 1) l'absence de recherches à caractère scientifique se rapportant au sujet d'étude; 2) la complexité du phénomène examiné; 3) les limites des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives; et 4) la nécessité de résoudre un problème d'évaluation lié à la concordance entre les représentations contemporaines de la notion de vécu partagé et leur transposition dans des interventions psychoéducatives observables et mesurables (Creswell, 2007, 2009; Fortin, 2010; Morse, 2005, 2007).

Creswell (2011) affirme que la mixité des méthodes qualitative et quantitative contribue à la possibilité de répondre à des questions de recherche qui ne pourraient pas l'être sur la base du seul usage de l'une ou de l'autre. Il est de ceux qui insistent sur l'importance de faire correspondre le devis de recherche utilisé aux objectifs qui opérationnalisent la question de recherche (Creswell & Plano Clark, 2011). À ce propos, Larue et al. (2009) font remarquer que le devis séquentiel exploratoire est souvent retenu pour contribuer à « la définition de concepts [et au] développement d'instruments de mesure » (p. 3).

Dans sa formulation, la question de recherche fait appel à la complémentarité des méthodes qualitative et quantitative : En référence à la pratique contemporaine de la psychoéducation, dans quelle mesure le vécu partagé est-il encore de nos jours le fondement de la spécificité identitaire des psychoéducateurs et psychoéducatrices?

En premier lieu, cette formulation met en interrelation la conception que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont aujourd'hui de la notion de vécu partagé et le fondement de la spécificité identitaire inhérente à l'exercice contemporain de leur profession. Le recours à la méthode qualitative permet d'identifier ce qui est commun aux représentations des uns et des autres en regard de la notion de vécu partagé et de circonscrire l'importance de cette dernière relativement en ce qui fonde la spécificité de leur profession. Il permet de transposer les données narratives sous forme d'énoncés mesurables (Objectifs 1 et 3).

En deuxième lieu, la méthode quantitative est orientée vers l'identification des représentations convergentes ou divergentes (Objectifs 1, 2, 3 et 4). Elle cible la généralisation des résultats obtenus à l'ensemble des membres de l'OPPQ.

Le Tableau 2 met en interrelation la mixité des stratégies caractérisant le devis de recherche privilégié et les objectifs ciblés par la présente étude.

Tableau 2

Objectifs de l'étude et méthodes employées

Objectifs	Méthodes
Objectif 1 Décrire la conception que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont du vécu partagé.	Qualitative + Quantitative
Objectif 2 Répertorier les usages du vécu partagé auxquels ils recourent dans le cadre de leurs activités professionnelles	Quantitative
Objectif 3 Circonscrire les représentations qu'ils se font de la spécificité de leur profession.	Qualitative + Quantitative
Objectif 4 Établir dans quelle mesure la définition de la profession statuée par l'OPPQ est représentative de la pratique contemporaine de ses membres.	Quantitative

La priorisation de la collecte des données qualitatives vise à : 1) identifier les éléments aujourd'hui perçus comme étant constitutifs de la notion à évaluer (le vécu partagé); 2) formuler des énoncés pertinents à la notion ciblée (le vécu partagé) qui lui sont spécifiques et 3) assurer la crédibilité du traitement statistique des déclarations des répondants. Cette phase descriptive est justifiée par le fait que l'évaluation des éléments constitutifs de la notion de vécu partagé et de ses modalités d'application n'a jamais fait l'objet d'une étude scientifique. Ainsi, les données qualitatives collectées et analysées auront servi à bonifier la collecte et l'analyse des données quantitatives. La Figure 3 démontre la prédominance de la dimension qualitative sur la dimension quantitative et la séquence selon laquelle les deux phases de la recherche ont été réalisées.

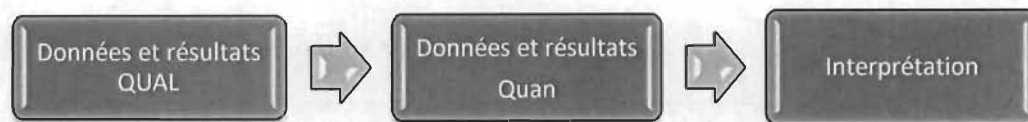


Figure 3. Devis mixte séquentiel exploratoire (inspirée de Creswell et al., 2006)

Intégrer les données qualitatives de la phase descriptive aux données quantitatives de la phase exploratoire relève d'un processus réfléchi. Cette façon de faire s'inscrit dans une perspective de complémentarité et non pas de correspondance entre les données obtenues. D'une part, le recours à une méthode mixte de recherche incite le chercheur à approfondir davantage le sens des données collectées; d'autre part, à adopter une plus grande ouverture face à la diversité des opinions émises par les participants ou répondants à son étude (Ammemwerth, Iller, & Mansmann, 2003; Creswell, 2007; Larue et al., 2009; Tashakkori & Teddlie, 1998; Williamson, 2005).

En référence au cadre conceptuel, cette intégration contribuera à dresser un portrait plus détaillé de la conception actuelle du vécu partagé, de ses usages et de l'importance qui lui est accordée relativement à ce qui fonde le caractère distinctif de l'exercice contemporain de la profession de psychoéducateur (Creswell, 2007; Creswell & Plano Clark, 2011; Halcomb, Andrew, & Brannen, 2009; Tashakkori & Teddlie, 1998; Teddlie & Tashakkori, 2003).

Opérationnalisation du devis de recherche

Deux modes d'acquisition de la connaissance opérationnalisent le devis de recherche privilégié. La méthode qualitative et la méthode quantitative, que Gingras et Côté (2010) qualifient respectivement de « subjectiviste » et d'« objectiviste ». Elles sont distinguées en fonction des paramètres suivants : la population ciblée¹; le processus d'échantillonnage; la collecte et l'analyse des données; les critères de scientificité et la conformité éthique.

La méthode qualitative

Parmi les approches qualitatives possibles, Fortin (2010) distingue l'ethnographie, la phénoménologie, la théorisation ancrée et l'étude de cas. La phénoménologie est définie comme une « méthodologie servant à décrire la signification d'une expérience particulière, telle qu'elle est vécue par des personnes à travers un phénomène ou un concept » (Fortin, 2010, p. 275). Cette approche est appropriée pour apporter des éléments de réponse aux visées de la question de recherche comme aux objectifs qui lui sont afférents. Elle permet de « s'imprégner de l'essence d'une situation, d'en capter la complexité et d'en interpréter le sens » (Gauthier, 2010, p. 172).

Cette méthodologie a été mise à contribution au cours du déroulement de l'entrevue semi-structurée, menée auprès des 21 participants à l'étude (phase

¹ Dans cette étude, l'appellation *participants* désigne les psychoéducateurs rencontrés dans le cadre des entrevues semi-dirigées (volet qualitatif). L'appellation *répondants* désigne les psychoéducateurs qui ont rempli l'enquête-questionnaire (volet quantitatif).

descriptive). Elle visait à déterminer leurs conceptions du vécu partagé (objectif 1); circonscrire leurs représentations de la spécificité de leur profession (objectif 3) et élaborer un questionnaire propre à la psychoéducation (phase exploratoire).

Population ciblée. Les participants sont des psychoéducateurs et psychoéducatrices de l'OPPQ. Le Tableau 3 présente leurs caractéristiques.

Critères d'inclusion. Trois critères d'inclusion ont été retenus. Le premier repose sur l'obligation d'être un membre de l'OPPQ. Ils étaient 4040 au 31 mars 2014¹. Le second a trait à la nécessité d'exercer sa profession dans l'un des cinq secteurs de pratique suivants : l'éducation, secteur primaire; l'éducation, secteur secondaire; les centres de services sociaux et de santé; les centres de réadaptation et les centres jeunesse. Le troisième est lié à la diversification des régions administratives du Québec.

Processus d'échantillonnage. La stratégie utilisée pour sélectionner les participants est celle d'un échantillonnage par choix raisonné, intentionnel ou au jugé². Ce type d'échantillonnage est non probabiliste. Tous les membres de l'OPPQ au 31 mars 2014 n'avaient donc pas une chance égale d'être sélectionnés (Punch, 2005). Il est fréquemment utilisé dans le contexte des études nécessitant des entrevues approfondies. Il prend fin lorsque le chercheur constate la saturation des données recherchées, au sens

¹ Selon le **Rapport annuel 2013-2014** de l'OPPQ.

² Fortin (2010) précise que ce type d'échantillonnage procède de la façon suivante : « à partir de la connaissance qu'il a de la population, le chercheur exerce son jugement sur le choix des personnes aptes à fournir l'information liée au but de l'étude » (p.235).

où cesse la production de connaissances inédites (Fortin, 2010). Selon Norwood (2000), la taille de l'échantillon a un impact sur la crédibilité et la qualité de l'analyse des données recueillies. Dans le cadre de cette recherche, la saturation des données a été atteinte au terme de la 21^{ième} entrevue.

Tableau 3
Caractéristiques des 21 participants

Genre	Féminin	20
	Masculin	1
Nombre d'années d'expérience	0 à 5 ans	10
	6 à 10 ans	2
	11 à 15 ans	3
	16 à 20 ans	4
	21 ans et plus	2
Secteurs de pratique	Éducation primaire	4
	Éducation secondaire	2
	Éducation primaire et secondaire	2
	Centres de santé et de services sociaux	5
	Centres de réadaptation	4
	Centres jeunesse	4
Niveau de diplomation	Baccalauréat	4
	Maîtrise	17
Régions administratives	Bas St-Laurent	2
	Capitale Nationale	4
	Mauricie	1
	Estrie	2
	Montréal	5
	Outaouais	2
	Côte-Nord	1
	Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	1
	Chaudière-Appalaches	2
	Laurentides	1

Procédure de recrutement. Sur la base des connaissances que la chercheuse détient au sujet de la population ciblée et des trois critères établis pour assurer la représentativité des participants, la chercheuse a sélectionné les personnes habilitées à fournir les informations pertinentes au but de l'étude (Fortin, 2010; Morse, 1991). La chercheuse a communiqué directement avec des informateurs clés¹ qui étaient en mesure d'identifier des psychoéducateurs en exercice répondant aux critères d'inclusion retenus. Les participants sélectionnés ont reçu un courriel acheminé par la chercheuse exposant le projet de recherche. Ils ont dû par la suite entrer en contact avec la chercheuse pour signifier leur adhésion volontaire à la réalisation du projet exposé. Une date a été fixée à leur convenance pour la conduite de l'entrevue semi-structurée. La **Lettre d'information et de consentement** (volet qualitatif) est reproduite à l'Appendice A.

Collecte des données. La collecte des données qualitatives a été effectuée par l'entremise d'une entrevue semi-dirigée. De l'avis de Savoie-Zajc (2009), il s'agit d'une technique particulièrement efficiente. Afin de maximiser la richesse des données, Paillé et Mucchielli (2012) précisent que la prise en compte des intentions de communication des participants exige que la chercheuse ne se limite pas à écouter l'autre; elle doit se mettre en état d'accorder de la valeur à sa description du phénomène. La chercheuse doit également se distancier de ses propres perceptions, connaissances et sentiments relativement à l'objet de son étude et des enjeux qui lui sont associés. Ce faisant, elle

¹ Une agente de stage du programme de psychoéducation de l'Université Laval, trois professeurs représentant quatre unités de formation en psychoéducation: l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université de Montréal et l'Université du Québec en Outaouais.

réalise ce que les auteurs désignent comme étant un épochè, c'est-à-dire la mise entre parenthèses de toute idée préconçue (Belin, 2007; Depraz, 2005; Deschamps, 1993; Giorgi, 1997; St-Germain, Delpêche, & Mercier, 2009).

L'entrevue semi-dirigée permet à la fois d'aborder des questions incontournables en rapport avec la nature du but de la recherche et permettre aux participants d'exprimer des opinions qu'ils jugent d'importance en lien avec les thématiques soulevées (Fortin, 2010; Giroux & Tremblay, 2009). L'élaboration du **Guide de l'entrevue semi-structurée**, tel qu'il apparaît à l'Appendice B, repose sur les éléments thèmes dictés par la question de recherche, les objectifs s'y rapportant et les deux volets du cadre conceptuel (notions d'identité professionnelle et de vécu partagé). En bref, le contenu de ce **Guide** traite de ce qui particularise la profession du psychoéducateur et des éléments constitutifs du vécu partagé. Il comporte l'inscription de données sociodémographiques permettant de caractériser chacun des participants.

Les entrevues semi-structurées ont été tenues dans la période comprise entre le 9 juin 2014 et le 23 septembre 2014. Leur durée variait entre 25 et 50 minutes. Tous les propos échangés entre les participants et la chercheuse ont été enregistrés sur bandes audio. Dix-neuf (19) d'entre elles se sont déroulées par le biais d'une visioconférence; les deux autres l'ont été par voie téléphonique (visioconférence non accessible). Elles ont ensuite été retranscrites intégralement à des fins d'analyse. Lors du déroulement de l'entrevue semi-structurée, la chercheuse a tout d'abord remercié le participant pour sa

collaboration, rappelé les objectifs de l'étude et souligné le caractère confidentiel des échanges. En référence à la pratique contemporaine de la psychoéducation, deux thèmes sont abordés : la spécificité identitaire du psychoéducateur et la notion de vécu partagé. Des questions complémentaires peuvent être formulées, afin d'approfondir les propos exprimés. Elles sont consignées dans le **Guide de l'entrevue semi-structurée**, reproduit à l'Appendice B.

Analyse des données. La stratégie d'investigation retenue est d'ordre phénoménologique. Elle a donc une visée compréhensive. Elle est orientée vers la documentation des perceptions, convictions et sentiments des participants relativement aux enjeux identitaires suscités par la remise en cause de l'importance accordée à la notion de vécu partagé et le rapport de cette notion fondatrice à leur identité professionnelle.

La technique utilisée pour opérationnaliser le travail de synthèse des propos recueillis au cours de l'ensemble des 21 entrevues semi-structurées est l'analyse thématique, telle que la proposent Paillé et Mucchielli (2012). Dans un premier temps, l'analyse thématique est orientée vers le repérage des représentations de la notion de vécu partagé et de son importance en lien avec l'exercice de la profession de psychoéducateur sur la base de lectures répétées de l'ensemble du cursus des données narratives. Elle recourt ensuite à des dénominations (*thèmes*) pour rassembler des extraits de discours. La triangulation des données a été assurée par la chercheuse et un

formateur en psychoéducation. Cette démarche de *thématisation en continu*, de facture plus inductive a été facilitée par l'usage du Logiciel **QDA Miner**, version 4.1.21.

Dans un deuxième temps, elle consiste à *faire parler* les thèmes. D'abord, en documentant les convergences ou divergences et en identifiant les grandes tendances discursives qui ont trait au phénomène observé. Ensuite, en recourant à divers procédés de réduction des données thématisées (subdivisions, fusions, hiérarchisations et regroupements de thèmes). En dernier lieu, en regroupant des thèmes sous une nouvelle appellation, les *rubriques*, qui serviront à les classer.

La Figure 4 représente le processus d'analyse thématique des données narratives générées par les entrevues semi-dirigées en lien avec la production de connaissances nouvelles.

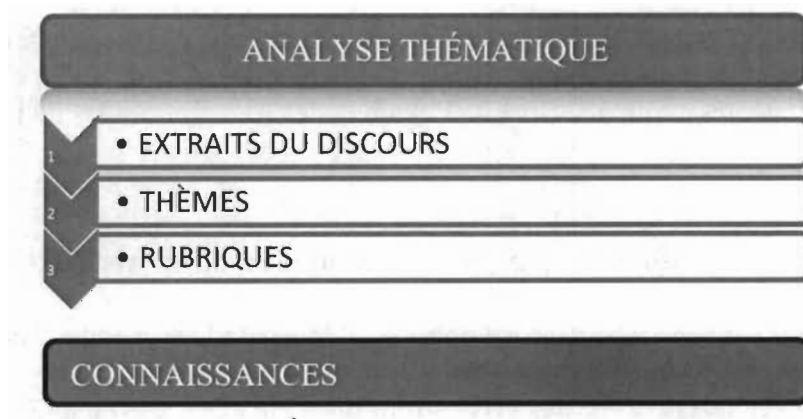


Figure 4. Illustration du processus d'analyse thématique.

Critères scientifiques et éthiques. Quatre critères de rigueur scientifique ont été appliqués : la crédibilité, la fiabilité, la transférabilité et la confirmabilité. La crédibilité exige qu'il y ait une correspondance exacte entre les interprétations élaborées par la chercheuse et les expériences rapportées par les participants. La transférabilité implique la possibilité d'appliquer les conclusions tirées de l'analyse des résultats obtenus dans des contextes similaires à celui des participants à l'étude (mêmes participants, circonstances apparentées). La fiabilité concerne l'exactitude des données utilisées et l'obtention de résultats consistants, si l'étude était répétée dans des conditions semblables. La confirmabilité vise à assurer que le chercheur a fait preuve d'objectivité dans le traitement des données collectées, de sorte qu'un chercheur indépendant parviendrait à des interprétations et conclusions similaires (Gohier, 2004; Lincoln & Guba, 1985). D'abord qualifiés de relationnels, les critères éthiques renvoient aux attitudes du chercheur envers les participants. Sa sensibilité, son objectivité, sa capacité, voire sa volonté, de valider son travail seraient ses meilleurs alliés (Baribeau & Royer, 2012; Gohier, 2004). Ces critères de scientificité ont été satisfaits en recourant à diverses stratégies explicitées lors de l'examen des forces et limites de l'étude.

Conformité aux normes éthiques de la recherche. Cette recherche a été conduite en respectant les normes éthiques de la recherche. Un **Certificat d'éthique de la recherche avec des êtres humains** a été émis le 30 mai 2014 et renouvelé le 30 mai 2015 par le comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Appendice C).

La méthode quantitative

La méthode quantitative est utilisée consécutivement à la phase descriptive de la collecte de données (volet qualitatif). Elle s'inscrit dans la phase exploratoire (volet quantitatif) et poursuit trois buts : 1) approfondir le phénomène à l'étude par une voie de recherche complémentaire; 2) explorer des relations d'association possibles entre des variables prédéterminées; 3) généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population ciblée, les membres de l'OPPQ au 31 mars 2014 (Creswell & Plano Clark, 2011; Fortin, 2010; Johnson & Christenson, 2008; Punch, 2005).

Elle contribue à l'atteinte des quatre objectifs afférents à la question de recherche : 1) décrire la conception que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont du vécu partagé; 2) répertorier les usages du vécu partagé auxquels ils recourent dans le cadre de leurs activités professionnelles; 3) circonscrire les représentations qu'ils se font de la spécificité de leur profession; et 4) établir dans quelle mesure la définition de la profession statuée par l'OPPQ est représentative de la pratique contemporaine de ses membres.

Population ciblée. Les 462 répondants sont des psychoéducateurs et psychoéducatrices de l'OPPQ. Le Tableau 4 présente les caractéristiques sociodémographiques de la population et de l'échantillon.¹

¹ Les pourcentages relatifs aux secteurs de pratique ont été établis en tenant compte des regroupements décrits à la page 114.

Tableau 4

Caractéristiques sociodémographiques de la population et de l'échantillon

Caractéristiques	Regroupements	Population (%)	Échantillon (%)
Genre	Féminin	84,9	84,8
	Masculin	15,1	15,2
Nombre d'années d'expérience	0 à 5 ans	n.d.	30,3
	6 à 10 ans	n.d.	17,1
	11 à 15 ans	n.d.	21,2
	16 à 20 ans	n.d.	8,4
	21 ans et plus	n.d.	22,9
Secteurs de pratique	Éducation	36,7	34,4
	Centres de réadaptation	13,3	14,9
	Centres de santé et de services sociaux	29,1	30,7
	Centres jeunesse	15,0	10,4
	Autres	5,9	9,6
Diplomation	Baccalauréat	54,1	47,6
	Maîtrise	45,9	52,4
Régions administratives	Bas-St-Laurent	2,4	4,1
	Saguenay-Lac-St-Jean	2,3	3,7
	Capitale Nationale	5,8	9,7
	Mauricie	6,0	4,3
	Estrie	7,7	6,7
	Montréal	24,2	23,8
	Outaouais	4,4	5,2
	Abitibi-Témiscamingue	4,2	2,3
	Côte-Nord	0,8	0,9
	Nord-du-Québec	0,6	0,6
	Gaspésie Îles-de-la-Madeleine	0,7	0,4
	Chaudière-Appalaches	2,7	4,3
	Laval	3,9	4,1
	Lanaudière	5,1	5,4
	Laurentides	6,3	6,3
	Montréal	17,8	14,7
	Centre-du-Québec	4,2	2,4
	Hors Québec	0,4	0,6
	Hors Canada	0,4	0,2

Critères d'inclusion. Un seul critère d'inclusion a été pris en compte : être inscrit au Tableau des membres de l'OPPQ au 31 mars 2014.

Processus d'échantillonnage. Le processus retenu correspond à un échantillonnage de volontaires. Ce type d'échantillonnage est non probabiliste. Tous les membres de l'OPPQ au 31 mars 2014, soit 4 040 membres, ont été invités à participer à l'étude. 462 psychoéducateurs et psychoéducatrices ont rempli l'enquête-questionnaire auto-administrée par Internet.

Procédure de recrutement. La procédure de recrutement s'est déroulée de la façon suivante. La chercheuse a d'abord rencontré la Directrice générale et secrétaire de l'OPPQ, afin de lui présenter son projet de recherche. Par la suite, cette dernière a accepté de lui transmettre la liste des membres de l'OPPQ et leurs adresses courriel.

Le 7 novembre 2014, une publication dans le **Bulletin électronique de l'OPPQ** a annoncé le projet de recherche. Le 12 novembre 2014, chaque membre a reçu un courriel l'invitant à y participer en lui indiquant que le temps requis de passation est de 20 à 30 minutes. Un hyperlien redirigeait chacun des volontaires à la **Lettre d'information et de consentement** (volet quantitatif, voir Appendice D) et au contenu de l'**Enquête-questionnaire** (Appendice E). Un dispositif informatique faisait en sorte qu'une seule administration par répondant était possible. Le 26 novembre 2014, un courriel de rappel fut acheminé. Le 5 décembre 2014, la collecte de données a pris fin.

Collecte des données. Un questionnaire a été utilisé pour recueillir les données numériques. Le développement du questionnaire a reposé sur deux sources informationnelles : la littérature conceptuelle traitant de la notion de vécu partagé et les données narratives tirées des entrevues semi-structurées, menées au cours de la phase descriptive (volet qualitatif) de la démarche scientifique.

Une version préliminaire a été soumise à deux experts détenant des compétences reconnues en tant que chercheurs et formateurs en psychoéducation. Des correctifs ont été apportés. Une deuxième version a fait à nouveau l'objet d'un examen approfondi de la part de ces experts. Ensuite, une pré-expérimentation a été effectuée auprès de cinq psychoéducateurs en exercice, et ce, à l'aide d'une entrevue cognitive. Cette dernière permettait de vérifier le sens attribué aux mots dans la forme des questions et de répertorier les éléments de confusion, d'ambiguïté ou de doute. Elle servait également à vérifier la concordance entre le contenu des questions posées, les réflexions suscitées et les réponses sélectionnées ou formulées (Gauthier, 2010; Giroux & Tremblay, 2009). Une version finale a été produite (voir Appendice E).

Le questionnaire comporte deux sections. La première cible des éléments de réponse aux quatre objectifs découlant de la question de recherche et comporte 59 items. Quinze items ciblent la conception que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont du vécu partagé. Ils représentent 25,4 % des items. Six items traitent des usages du vécu partagé auxquels ils recourent dans le cadre de leurs activités professionnelles (10,2 %).

Vingt-trois items (23), soit 39 %, visent à circonscrire les représentations qu'ils se font de la spécificité de leur profession. Quinze (15) items cherchent à établir dans quelle mesure la définition de la profession statuée par l'OPPQ est représentative de la pratique contemporaine de ses membres (25,4 %).

La deuxième section rassemble des données sociodémographiques caractérisant les répondants en fonction du groupe d'âge; du genre; du parcours universitaire; des années d'expérience liées à l'exercice de la psychoéducation; du secteur de pratique actuel; du titre d'emploi et de la région administrative dans laquelle se situe le lieu de travail actuel. Le questionnaire a été élaboré à l'aide du logiciel **LimeSurvey**, version 2.06.

Le recours à des échelles de Likert a été retenu pour catégoriser les déclarations des répondants. Elles permettent d'atteindre une certaine précision quant à l'opinion de chacun des répondants. Elles offrent la possibilité d'établir des comparaisons entre les répondants et d'obtenir des scores admissibles à un traitement statistique inférentiel (Fortin, 2010). Quatre formats de réponses sont utilisés. Le premier propose aux répondants d'exprimer leur degré d'accord ou de désaccord sur une échelle de valeurs comportant quatre catégories de réponses : tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord, tout à fait en désaccord. Le deuxième correspond à une échelle de fréquence établie sur cinq catégories de réponse : Ne s'applique pas; 24 % et moins; 25 à 49 %; 50 à 74 %; 75 % et plus. Un troisième format repose également sur une échelle de

fréquence, dont les catégories suivantes : jamais, parfois, souvent, toujours. Le dernier consiste à ordonner quatre formes d'intervention, selon leur fréquence dans la pratique actuelle des répondants : de 1 pour la plus fréquente à 4 pour la moins fréquente.

Analyse des données. Les données numériques générées par le questionnaire sont la résultante d'une mise en forme statistique opérée à l'aide du **Statistical Package for Social Sciences** (SPSS), version 22.0. Des codes attribués à chacune de questions ont permis de les traiter statistiquement.

Dans un premier temps, des tableaux de fréquences ont été établis sur la base des scores obtenus par l'ensemble des répondants à chacun des 59 items du questionnaire. Ces tableaux de fréquence ont conduit à des analyses descriptives spécifiques à chacun des quatre objectifs rattachés à la question de recherche. Ce traitement statistique était orienté vers l'élaboration d'un portrait détaillé du positionnement contemporain des psychoéducateurs et psychoéducatrices relativement à deux aspects distinctifs de la problématique examinée : d'abord, leur conception actuelle de la notion de vécu partagé; ensuite, l'importance qu'ils lui accordent de nos jours en lien avec la spécificité de leur profession.

Dans un deuxième temps, des tableaux croisés ont été effectués en lien avec trois variables de contrôle prédéterminées : les secteurs de pratique, le nombre d'années d'expérience cumulées dans l'exercice de la psychoéducation et le niveau de

diplomation atteint en psychoéducation. Le choix de ces variables de contrôle s'appuie sur différents éléments du cadre conceptuel. Il vise à examiner leurs répercussions sur l'importance accordée à la notion de vécu partagé dans son rapport à la singularité de l'identité professionnelle du psychoéducateur. Les secteurs de pratique figurent l'influence exercée par la diversification toujours croissante des milieux de pratique. Ce phénomène renvoie à des clientèles et cadres d'intervention multiples, ce qui peut contribuer à remettre en cause l'importance du vécu partagé dans les modalités d'intervention psychoéducative. Le nombre d'années d'expérience cumulées est associé à l'influence des facteurs environnementaux qui contribuent aux variations personnelles et sectorielles caractérisant le processus d'appropriation d'une identité professionnelle affirmée. Le niveau de diplomation concerne la transition du baccalauréat à la maîtrise pour accéder à l'OCCOPPQ à compter de l'an 2000. Cette variable de contrôle vise à explorer si les connaissances et compétences nouvellement exigées des candidats à l'obtention d'un permis d'exercice de la psychoéducation ont eu des impacts sur la notion de vécu partagé et son importance dans la pratique de l'intervention psychoéducative.

Afin d'explorer de possibles relations d'association entre les variables de contrôle et le phénomène à l'étude, des tests de khi-deux ont été faits. Le seuil de signification retenu a été fixé à $p \leq 05$. Les résidus ajustés (Raj) ont permis de déterminer quels étaient les écarts entre les fréquences observées (réelles) et les fréquences attendues (théoriques) qui contribuaient aux relations d'association établies à

l'aide des tests de khi-deux. Un résidu positif (plus grand ou égal à deux) signifie que la fréquence observée est plus élevée que la fréquence attendue sous l'hypothèse d'indépendance. Un résidu ajusté négatif (plus petit ou égal à deux) signifie que la fréquence observée est plus petite que la fréquence attendue sous l'hypothèse d'indépendance. Afin de déterminer la force des liens de dépendance et compenser l'erreur de l'ensemble (tests multiples), le coefficient V de Cramer a été utilisé. (Aberson, 2010; Bouchard & Cyr, 2010; Bourque, Blais, & Larose, 2009; Cohen, 1988, 1992; Fortin, 2010; Fox, 1999; Ganassali, 2014; Grenon & Viau, 2005; Howell, 2008; Kline, 2004; Rossi, 1990; Sharpe, 2015; Sedlmeir & Gigerenzer, 1989; Yergeau, 2009).

Qualité du questionnaire. La qualité du questionnaire utilisé repose sur quatre éléments. Le premier a trait au respect des spécifications émises par divers auteurs relativement à la construction d'un questionnaire orienté vers la mesure de différents aspects d'un seul et même concept : le vécu partagé. Le second concerne le fait que la formulation des items du questionnaire est la résultante d'une analyse thématique de l'ensemble des 21 entrevues semi-structurées. Le troisième correspond aux avis de deux experts consultés, qui ont signifié leur approbation quant à la concordance des items sélectionnés pour apporter des éléments de réponse à chacun des quatre objectifs ciblés par l'étude. Le quatrième prend appui sur une pré-expérimentation menée auprès de Cinq (5) membres de l'OPPQ, combinée à une entrevue cognitive visant à réduire les erreurs systématiques liées au manque de clarté des items (Bouchard & Cyr, 2010; Gauthier, 2010; Giroux & Tremblay, 2009).

Conformité aux normes éthiques de la recherche. Cette recherche a été conduite en respectant les normes éthiques de la recherche. Un **Certificat d'éthique de la recherche avec des êtres humains** a été émis le 30 mai 2014 et renouvelé le 30 mai 2015 par le comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Synthèse

Interpeller les membres de l'OPPQ à propos de leur conception actuelle du vécu partagé et de l'importance qu'ils lui accordent en lien avec l'exercice contemporain de leur profession exigeait de considérer les opinions et sentiments d'un échantillon représentatif des 4 040 membres de l'Ordre, au 31 mars 2014. Généraliser les éléments de réponse obtenus à l'ensemble de ces psychoéducateurs et psychoéducatrices nécessitait l'apport d'un instrument de collecte de données approprié. Dans cette double perspective, le chapitre sur la **Méthode** a motivé le choix d'un devis mixte séquentiel exploratoire en fonction de la spécificité de l'apport distinctif des méthodes qualitative et quantitative et de l'accroissement de la rigueur scientifique et éthique que nécessitait la conduite de la présente étude. Les résultats obtenus sont détaillés dans le chapitre qui suit. Ils sont présentés en respectant la dimension séquentielle du devis de recherche privilégié et en fonction des objectifs ciblés par l'une et l'autre des méthodes de recherche utilisées.

Résultats

La présentation des résultats est effectuée en départageant l'apport respectif des volets qualitatif et quantitatif, afin d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche suivante : En référence à la pratique contemporaine de la psychoéducation, dans quelle mesure le vécu partagé est-il encore de nos jours le fondement de la spécificité identitaire des psychoéducateurs et psychoéducatrices? Les objectifs découlant de cette question de recherche sont de : 1) décrire la conception que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont du vécu partagé; 2) répertorier les usages du vécu partagé auxquels ils recourent dans le cadre de leurs activités professionnelles; 3) circonscrire les représentations qu'ils se font de la spécificité de leur profession et 4) établir dans quelle mesure la définition de la profession statuée par l'OPPQ est représentative de la pratique contemporaine de ses membres.

Volet qualitatif

Le volet qualitatif poursuit deux visées. D'abord, élaborer une description actualisée de ce qui définit la notion de vécu partagé (objectif 1). Ensuite, saisir des informations pertinentes à l'estimation de l'importance accordée à cette notion fondatrice, en lien avec la spécificité de l'exercice contemporain de la psychoéducation (objectif 3). L'atteinte de ces objectifs a été opérée par l'entremise de la thématization. L'exposé des résultats présentent les extraits de discours de l'ensemble des participants rattachés aux objectifs 1 et 3.

Conception du vécu partagé

Cet objectif est formulé dans les termes suivants : décrire la conception que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont du vécu partagé. La question ouverte adressée aux participants était : Quelle est votre définition du vécu partagé? En référence à l'analyse de contenu des 21 entrevues semi-structurées, deux rubriques associées à six thèmes renferment des indications utiles au repérage des éléments constitutifs de la notion de vécu partagé dans le cadre de l'exercice contemporain de la psychoéducation.

Le Tableau 5 identifie les rubriques et les thèmes auxquels sont liés les extraits de discours perçus comme étant représentatifs des conceptions émises par les participants relativement aux éléments constitutifs de la notion de vécu partagé.

Tableau 5
Rubriques et thèmes traitant de la conception du vécu partagé

Rubriques	Thèmes
Définition du vécu partagé	Quotidienneté Notion d'objectif Utilisation
Tâches en vécu partagé	Accompagnement dans des moments de vie Évaluation psychoéducative Rôle-conseil

Afin de démontrer la conception que les participants ont de la notion de vécu partagé, chacune de ces rubriques est mise à contribution.

Définition du vécu partagé. Interpellés au sujet de leur définition du vécu partagé, de ses éléments constitutifs, les participants abordent trois thèmes distincts : la quotidienneté, la notion d'objectif et celle de l'utilisation.

Quotidienneté. Dix-neuf des 21 participants (90,5 %) évoquent cette dimension relativement à leur conception du vécu partagé. Parmi eux, certains identifient la notion de quotidienneté, à laquelle ils associent celle d'activité, comme étant constitutives de la notion de vécu partagé. Ils soulignent que la notion de vécu partagé comporte une interaction sentie, engagée, avec le client. D'autres participants se disent en contexte de vécu partagé aussitôt qu'ils sont en contact direct avec un client, voire même avec un intervenant ; et ce, quel que soit le lieu où ils se trouvent. Pour eux, toute forme d'interaction est désignée comme étant du vécu partagé. En bref, la quotidienneté apparaît comme étant une caractéristique prédominante :

Le vécu partagé c'est d'être capable, je crois, d'aller voir e le client, la personne avec qui on travaille, dans // le plus possible dans son milieu naturel. Donc pour moi ça veut dire la récréation, en anglais ; ça veut dire donc dans ce que l'enfant vit. Ça va être au service de garde aussi. On n'est pas juste des observateurs, on peut vraiment voir, on peut participer, on peut intervenir (...) Y'a pas de mots qui peuvent décrire cela comme d'être là. Parce que dans le vécu partagé y'a l'émotion, y'a toute notre senti qui est mis à contribution, c'qu'on n'a pas nécessairement quand quelqu'un nous raconte quelque chose. (Participant 2, CS)

D'autres participants tiennent des propos démontrant que des conceptions nouvelles tendraient à s'imposer :

Faque j'trouve que toute opportunité, pas juste faire une activité, la planifier, (...) mais même sur le champ, on est en rencontre, on aborde un sujet, euh pour moi c'est un moment de vécu partagé. Ça va être beaucoup dans des activités,

des discussions aussi dans mon bureau (...) des moments de communication.
(Participant 18, CSSS)

[...] le moment où [le client] vient d'abord, où y'en parle, pis où y s'attend euh à une euh un réconfort, une rétroaction, un conseil, je trouve que ce moment-là, c'est du vécu partagé. Peu importe de quoi on parle ou c'qu'on fait, ben c'est le moment qui est là qui est du vécu partagé. (Participant 15, CS)

Pour moi le vécu partagé, ben c'est d'prendre justement le temps, pis ça peut être tant avec les usagers qu'avec les intervenantes pour euh discuter, puis revenir sur justement le senti, les émotions, euh les événements qui vivent, comment ils vivent ; pour les amener à avoir une réflexion, mais une réflexion qui est pas seulement cognitive. (Participant 7, CR)

Notion d'objectif. Parmi les 21 participants, 16 (76,2 %) associent la notion d'objectif à ce qui définit le vécu partagé. Ils estiment que la notion d'objectif contribue à la reconnaissance du professionnalisme rattaché à l'exercice de la profession de psychoéducateur, indépendamment du fait que les objectifs soient la résultante d'une démarche réflexive antérieure ou le fait d'une lecture spontanée du déroulement d'une situation ou d'un événement.

Plusieurs d'entre eux insistent sur le caractère prédéterminé ou situationnel de leur objectif en contexte de vécu partagé :

[...] à l'occasion c'est planifié et d'autres pas [...] on va m'dire, à la récréation, ce jeune-là a vraiment des difficultés au niveau des relations avec les autres. Bien sûr que là, j'm'organise pour être là... pis de voir. Tandis que d'autres moments [...], si je suis dans le hall d'entrée, pis j'accueille les enfants [...] ben, y arrive quelques chose, ben c'est là, là. (Participant 2, CS)

Pour sa part, un participant prête à la notion d'objectif une dimension professionnalisante, indépendamment du fait qu'elle détermine l'intervention anticipée

ou qu'elle guide la réflexion suscitée par des interventions entraînées par la réalité du moment :

[..] par souci professionnel, oui, j'arrive avec un objectif [...], tsé j'me dis bon on va travailler telle telle chose [...] mais neuf fois sur 10, on ne fait pas ce qui était prévu. Parce qu'on travaille avec ce qui émerge, pis pis on réfléchit sur ce qui est là. (Participant 17, CSSS)

Notion d'utilisation. Plus du tiers des participants (38,1 %) établissent un lien entre le vécu partagé et la notion d'utilisation (opération professionnelle). Ils soutiennent que le vécu partagé favorise l'émergence de prises de conscience, contribue au processus de généralisation des apprentissages effectués et au rétablissement d'un équilibre adaptatif :

Dans le modèle enseigné, souvent on le présente au niveau de l'utilisation, c'est-à-dire vu que j'ai été partie prenante de l'interaction, je peux plus facilement amener la personne à faire des prises de conscience [...] parce que je suis témoin de l'action, pis je fais partie de l'action [...]. Ça veut dire que j'accepte de me mouiller, j'accepte que l'autre va venir me chercher, va me faire vivre des émotions pis j'vas [les] utiliser [...] pour connecter avec [l'enfant], le parent. Dans le vécu partagé, on peut avoir accès à des émotions dans le présent au lieu des émotions racontées. (Participant 17, CSSS)

Le vécu partagé, c'est pouvoir intervenir au moment même avec les difficultés qui sont présentes. Puis aussi faire que la personne puisse généraliser ses forces ou généraliser là ses pistes de solutions. (Participant 13, CSSS)

Le vécu partagé c'est [...] de vivre des situations dans l'quotidien. C'est de, de, d'être capable de / ben j'fais beaucoup de liens entre le vécu partagé et l'utilisation là. J'trouve que dans l'vécu partagé y'a beaucoup de choses qu'on peut utiliser après pour euh retrouver l'équilibre ou pour trouver des techniques pour retrouver l'équilibre ou pour trouver des techniques pour retrouver l'adaptation. (Participant 11, CS)

Tâches en vécu partagé. Invités à donner des exemples de l'usage qu'ils font du vécu partagé, les participants identifient trois types d'activités professionnelles ici

considérées comme autant de thèmes contributifs au repérage des éléments définitionnels de la notion de vécu partagé : l'accompagnement dans des moments de vie, l'évaluation psychoéducative et le rôle-conseil.

Accompagnement dans des moments de vie. Huit des 21 participants (38,1 %) déclarent qu'ils se trouvent en contexte de vécu partagé lorsqu'ils interagissent avec un client dans divers moments de vie. L'accompagnement dans des moments de vie se révèle un vocable substitutif à celui de vécu partagé. Il paraît refléter le caractère discontinu de la présence auprès des clientèles et la diversification de ces dernières. Il partage avec la notion de vécu partagé le fait de se rapporter à la notion d'activités, qu'elles soient routinières, programmées ou circonstanciées, toutes étant par ailleurs porteuses de sens :

La routine du matin, euh quand y arrivent complètement désorganisés parce qu'à la maison, c'est difficile [...] la période de la récréation [...]. Aller à la toilette publique, où les robinets s'ouvrent tout seuls [...] le conflit qui arrive dans le corridor après la récréation. (Participant 15, CS)

Un spectacle [de fin d'année]. Les élèves sont intégrés dans toutes les phases, il y a une place pour tout l'monde. [...]. Y en a qui s'occupent de l'éclairage, de l'aménagement de la scène, des décors, des chants, de [faire] des tours de magie. [...] Les enseignants y participent aussi. (Participant 20, CS)

Ben eee accompagner un parent à un rendez-vous en pédopsychiatrie [...] chez le médecin, pis qui m'dit ça me stresse vraiment eee j'sors de là, pis j'comprends à moitié rien [...] un parent qui est convoqué à l'école eee à une rencontre de plan d'intervention ou une rencontre d'intégration scolaire, parce ça va pas bien [...] y trouve ça difficile pis très souvent on va préparer la rencontre en avance [...]. (Participant 1, CJ)

Évaluation psychoéducative. Plus des trois quarts des psychoéducateurs (80,9 %) associent l'usage du vécu partagé à l'évaluation psychoéducative, sans traiter des éléments définitionnels du vécu partagé. Un seul d'entre eux fait référence à la définition du vécu partagé. Il se représente toute situation de contact direct avec un enfant et son parent comme étant du vécu partagé :

J'ai l'impression que j'en fais tout le temps du vécu partagé [...] peut-être qui faudrait que j'relise mes notions du vécu partagé, mais j'ai l'impression qu'à chaque fois que j'vois quelqu'un, j't'en vécu partagé. [...] J'essaye d'utiliser tout c'que j'vois, tout c'que je vis, tout c'que la personne me rapporte euh pour savoir qu'est-ce qu'à dit d'elle. [...] on fait d'l'évaluation en vécu partagé, quand j'fais un ASQ là, une évaluation du développement, j't'en train de partager un moment avec le parent où est-ce qu'on s'penche sur les capacités de son enfant. [...] si j'me trompe pas dans mes notions, on devrait être presque tout le temps en vécu partagé donc. (Participant 18, CSSS)

Rôle-conseil. Onze des 21 participants (52,4 %) exposent leurs conceptions de la notion de vécu partagé dans le cadre de l'exercice du rôle-conseil. Ils font ressortir la dimension interactive du vécu partagé :

La plupart du temps, je vais voir comment ça se passe avec l'élève, je fais de l'intervention sur les comportements dont [les enseignants] m'ont parlé. [...]. Le vécu partagé est toujours présent pour moi ou presque. (Participant 20, CS)

La psychoéducatrice, elle entrait beaucoup dans cette définition-là [...] d'aller voir avec les éducateurs, d'aller vivre, d'aller faire du vécu partagé avec les éducateurs dans des situations où y avaient besoin de support [...], elle participait aux activités avec l'éducateur et la famille, le jeune. (Participant 4, CR)

D'autres participants introduisent un aspect définitionnel nouveau. Ils considèrent qu'ils sont en vécu partagé avec l'intervenant ou l'équipe d'intervenants qui

les consultent. Dans de telles circonstances, ils se questionnent sur l'identité de leur client :

J'pense [que] c'est plus l'enfant qui demeure central; mais, y'a une notion de vécu partagé, étant donné que les enfants ont des problématiques qui sont lourdes, les enseignants sont euh, c'est difficile. Y'ont besoin de beaucoup ventiler; les éducateurs spécialisés aussi. Faque oui, on a beaucoup de réunions d'équipe [...]. Faque, j'pourrais dire que c'est un moment de vécu partagé avec le reste de l'équipe. (Participant 15, CS)

Dans les faits ce qu'on dit au CRDI, votre client c'est l'utilisateur ; mais, c'est sûr que pour moi c'est en fait, c'est l'éducateur; parce que pour moi, je dois le rendre plus euh plus habilité à faire ses tâches [...] des fois j'trouve ça mêlant, parce que je je (hésitations) c'est-tu l'utilisateur? C'est-tu l'intervenant ? Des fois ouais, c'est ça, ça amène une confusion. (Participant 5, CR)

Spécificité de la psychoéducation

La formulation de cet objectif correspond à ce qui suit : circonscrire les représentations que les psychoéducateurs et psychoéducatrices se font de la spécificité de leur profession. La question ouverte adressée aux participants est formulée de la façon suivante : Qu'est-ce qui particularise la profession du psychoéducateur? Exprimé dans son rapport à la notion de vécu partagé, cet objectif a pour finalité de déterminer l'importance que ces professionnels accordent au vécu partagé, relativement à la spécificité de leur contribution au domaine de l'intervention psychosociale.

Quatre rubriques et 10 thèmes ont émergé de l'analyse de contenu des 21 entrevues semi-structurées qui ont été nécessaires à l'atteinte du point de saturation. Le Tableau 6 les identifie.

Tableau 6

Rubriques et thèmes traitant de la spécificité de la psychoéducation

Rubriques	Thèmes
Particularités de la profession	Vécu partagé Formation en psychoéducation Concepts fondamentaux Évaluation psychoéducative Rôle-conseil
Choix de la profession	Description de la profession
Identité professionnelle	Reconnaissance sociale
Interdisciplinarité	Psychologie Éducation spécialisée Travail social

Chacune des rubriques identifiées et les thèmes qui leur sont rattachés ont contribué à explorer différents aspects de la représentation contemporaine de la spécificité de la profession de psychoéducateur, telle que la perçoivent ceux-là mêmes qui l'exercent.

Particularités de la profession. Cinq thèmes ont généré des extraits de discours illustrant les représentations que les participants ont dévoilées au sujet de la spécificité de la psychoéducation : le vécu partagé, la formation en psychoéducation, les concepts fondamentaux, l'évaluation psychoéducative et le rôle conseil.

Vécu partagé. Quinze des 21 participants, soit 71,4 % d'entre eux, abordent la spécificité de leur profession sous l'angle de l'importance qu'ils prêtent à la notion de

vécu partagé. À leur avis, elle donne à leur profession un caractère distinctif en regard des professions apparentées :

Pour moi la profession de psychoéducateur, [...] c'est qu'on est formé à aller sur le terrain, à prendre des situations du vécu partagé et d'les transformer en situations d'apprentissage. (Participant 5, CR)

Y nous engagent les psychoéducateurs pour des projets spéciaux ou pour des programmes [...], quand y'a vraiment la notion de vécu partagé qui est prédominante [...]. (Participant 10, CSSS)

Ils jugent que le vécu partagé leur permet d'être un témoin direct d'un fragment de la vie quotidienne de leurs clients, de s'y engager activement, de recueillir ainsi des informations utiles à la résolution de difficultés d'adaptation circonstancielle et de partager des interventions efficaces avec d'autres intervenants. Pour ces motifs, ils estiment que le recours au vécu partagé différencie leur profession des professions apparentées du domaine psychosocial, dont les interventions seraient fonction de fragments de vie racontés. Deux fragments de discours expriment l'essence de cette notion à leurs yeux :

[...] habituellement les professionnels, c'est plus des gens qui sont dans leur bureau, puis qui ont une partie de vie; mais, qui est racontée seulement. Donc nous [...] on pouvait justement être sur le terrain avec les gens pour vivre avec eux l'expérience et après ça vraiment être capables d'observer, de se servir de ces informations-là afin de mieux intervenir. (Participant 1, CS)

La profession de psychoéducateur, c'est une profession [...] que l'intervention s'fait beaucoup dans le vécu partagé, dans l'quotidien sur le terrain. Donc c'est vraiment une approche participante-là [...] où les clients sont au centre de l'intervention. (Participant 12, CSSS)

Parmi eux, certains traitent de la spécificité que la notion de vécu partagé confère à leur profession en démontrant l'efficacité de l'intervention psychoéducative qui prend appui sur l'usage du vécu partagé :

Je trouve qu'en psychoéducation, ce qui est intéressant c'est de se mêler le plus possible à la vie de l'école [...] J'trouve que plus on est intégré à la vie de l'école, plus on a la chance d'intervenir, pis plus les élèves viennent à nous facilement-là. [...]. C'est pour ça que le vécu partagé est important, c'est que ta clientèle se sent moins identifiée. (Participant 3, CS)

J'avais une collègue de travail qui, c'était un conflit de séparation [...], y avait vraiment beaucoup de chicanes [...] ma collègue était pas capable de voir les impacts sur l'enfant [...]. Pendant que ma collègue parlait avec les parents, moi j'suis allée dans chambre avec la petite, pis on a fait des activités, pis on a fait des jeux, pis toute ça. Pis j'suis sortie, pis j'les savais toutes les impacts sur l'enfant. (Participant 1, CJ)

On fait moins de vécu partagé que je l'aurais cru à l'initial, mais on en fait encore [...] C'est à la base, avant de pouvoir aller intervenir avec quelqu'un. Donc c'est même pas juste de pouvoir intervenir directement avec la personne, c'est de pouvoir là la connaître que le vécu partagé est important. Donc j'pense qui faut se battre encore pour justifier notre besoin de vécu partagé [...]. C'est une des choses qui nous caractérisent. (Participant 16, CR)

Formation en psychoéducation. Huit des 15 participants (53,3 %) qui recourent au vécu partagé pour caractériser leur profession le font en affirmant qu'elle se distingue également par les connaissances acquises durant leur formation en psychoéducation :

Le vécu partagé pour moi j'pense que c'est euh à la, à la base [...]. Ben c'est sûr que quand j'me compare avec d'autres professionnels avec qui j'travaille euh j'te dirais, j'pense les connaissances qu'on acquiert aussi pendant notre formation, au niveau du développement [...]. Vraiment un ensemble de choses-là, c'est difficile à, à répondre là. Mais avec les opérations professionnelles [...] l'approche écosystémique aussi pour plusieurs qui fait partie de, de notre approche. Pis euh le, le, le vécu partagé là essentiellement. La rigueur aussi d'évaluation. (Participant 10, CJ)

Concepts fondamentaux. Invités à préciser les concepts sur lesquels reposent leur identité professionnelle, huit des 21 participants (38,1 %) réfèrent à la notion de vécu partagé. Ils font ressortir certaines des modalités contemporaines du recours au vécu partagé : le décloisonnement des lieux d'intervention, la diversification des clientèles et la discontinuité du temps d'intervention, en comparaison de l'époque des internats rééducatifs.

Par ailleurs, ils font remarquer la persistance de l'interrelation entre les notions de vécu partagé et d'activités structurées (programmes). Ils soulignent également l'apport efficient des observations participantes et des observations directes. En référence à l'usage de la notion de vécu partagé, ils expriment la nécessité d'expliquer à des professionnels non initiés ce que sous-tend cette notion fondatrice :

Le vécu partagé, c'est clair. C'est soutenu par des programmes [...], des rencontres parents-enfants à domicile [...] on fait des activités directes à l'enfant [...]. C'est certain qu'on passe pas (hésitations) des journées entières avec les jeunes comme dans... à l'époque ; mais, ça s' traduit autrement, mais c't'encore très présent. Euh ! Pis si on me d'mande d'faire mes rencontres à domicile, au bureau, j'dirais : Boy ! On passe à côté de quelque chose. [...] ÇA EST-CE QU'ON L'APPELLE CLAIREMENT ENCORE ENTRE NOUS LE VÉCU PARTAGÉ ? Euh! J'dirais ça à mes collègues, mettons infirmiers ou travailleurs sociaux, y diraient : « De quoi tu parles? », probablement. (Participant 6, CSSS)

Ils démontrent les avantages que le vécu partagé peut procurer dans un environnement familial, comparativement aux contraintes d'un entretien inscrit dans un environnement institutionnel ou inhabituel :

Pis le monsieur, y'était pas capable de m'dire dans un entretien en vis-à-vis tout ce que j'aurais eu comme informations, si je les avais vus en interaction en train de jouer, de se chicaner ou en train de faire la vaisselle [...], de réparer son camion, de donner à manger à ses chats ou à ses chiens ou à ses vaches. (Participant 17, CSSS)

Évaluation psychoéducative. L'évaluation psychoéducative fait partie intégrante de la pratique contemporaine du psychoéducateur. Ce thème permet de déceler l'importance attribuée à la notion de vécu partagé en lien avec la particularité de cette activité professionnelle.

Dix-sept (17) participants sur 21 (80,9 %) mettent en interrelation le fait de pratiquer une évaluation psychoéducative et de recourir à l'usage du vécu partagé :

Mm. J pense que c'est pratiquement impossible de faire une évaluation si on n'a pas eu de vécu euhm éducatif [...] j pense pas que ça soit la norme de faire une évaluation si on n'a pas eu des moments de vécu éducatif avec les élèves [...]. (Participant 19, CS)

Pour moi elle se fait dans le vécu partagé, faut aller prendre encore une fois la mesure de ce qui se vit dans le contexte relationnellement, euh dans les résonnances, euh dans les émotions, dans voilà, pour euh pour venir donner une couleur à l'évaluation, puis euhm, une interprétation. (Participant 4, CR)

J pense que des fois des entrevues au bureau ça peut être pratique là pour avoir un, un lieu neutre. Ça, ça, bon c'est pas exclu. Mais euhm, pour moi c'est essentiel de m'rendre dans le milieu parce que on dirait qu'y'a des barrières qui tombent chez les familles pis ça nous donne à, à tellement d'autres, d'autres éléments qu'on aurait pas accès dans le cadre d'un bureau. Pour moi, ça, ça m'permet de, j'trouve que mon évaluation à se conclut plus rapidement, ça me permet de faire des liens plus rapidement aussi. (Participant 10, CSSS)

Un participant donne son assentiment à ce qui précède, tout en faisant état de la dissidence de certains autres psychoéducateurs :

Pour moi non. Euhm pour moi c'est important, c'est important d'aller voir la personne, l'usager, c'est important de voir son milieu. Eee, c'est important d'me

faire ma propre idée. Donc pour moi non, j'ai vraiment besoin d'y aller. [...] Mais, euh, c'est pas tout le monde qui partage non plus cette opinion-là. On a souvent des discussions à ce sujet-là, euhm, avec mes collègues psychoéducateurs. Y'en a pour qui euh, c'est moins important. Donc ça dépend à qui vous parlez. (Participant 5, CR)

Rôle-conseil. Le rôle-conseil figure un autre aspect de la pratique contemporaine de la psychoéducation. En lien avec ce contexte de travail, l'importance accordée à la notion de vécu partagé en fonction de la spécificité de la profession de psychoéducateur est exprimée selon deux dimensions. La première met l'accent sur le recours au vécu partagé, afin d'appuyer la crédibilité de leurs avis sur des connaissances personnalisées :

Personnellement, moi j'trouve que c'est important l'vécu partagé (rires). Donc euh oui, mon rôle conseil, j'veux dire si j'ai des conseils à donner à une famille, à une, une classe à l'école, euh à un autre organisme [...] tout ça pour un client, j'me trouve mal placée de pas du tout connaître la réalité du, dans l'vécu partagé d'la personne; la connaître déjà. (Participant 16, CS)

La deuxième est innovante. Elle inscrit l'exercice du rôle-conseil dans le cadre d'une approche collaborative avec la personne qui consulte. Elle affirme le caractère égalitaire du rapport entre intervenants et consultants :

Euh j'ai un rôle de, de PARTAGER ma compréhension des situations, pis OUI, j'écoute avec mon expérience, avec mon, mes connaissances, c'est certain que j'vas amener des conseils [...] mais j'amènerai pas ça comme étant LA réponse. [...] Toi là, le parent? Toi, l'enseignante? Toi, l'intervenante?... est-ce que tu trouves que ça l'a du bon sens? Faque ça va toujours, y va toujours avoir d'la place pour continuer la construction d'la réponse là. [...] Est-ce que ça pourrait se faire sans le vécu partagé ? (hésitations) (rires) Mm non (rires), ben non (hésitations), c'parce qu'on s'priverait de plusieurs éléments. Euh ça, le vécu partagé nourrit vraiment euh les conseils, euh notre regard. Faque c'est comme on s'priverait de, on s'priverait de beaucoup d'informations, on s'priverait de, d'une lecture aussi personnelle d'la compréhension. Faque euh, pis ça j'pense c'est spécifique à nous autres. (Participant 6, CSSS)

Choix de la profession. Cette rubrique est liée à un seul thème : la description de la profession. La question posée était : En quoi vous reconnaissez-vous dans le choix de cette orientation professionnelle?

Description de la profession. Les participants sont unanimes à reconnaître l'importance de la notion de vécu partagé dans son rapport à leur idéation de la psychoéducation, en tant que discipline professionnelle. La description de la profession s'est révélée un élément déterminant de leur orientation professionnelle.

Parmi les motifs à l'appui de l'attrait exercé par le vécu partagé, les participants évoquent leur désir de travailler avec l'humain dans des conditions spécifiques :

En fait c'est que j'trouvais, que c'était une nouvelle profession; ça l'est toujours à mon avis, mais euhm (hésitations) pour moi c'était un beau mélange entre intervenir sur le terrain pis pousser la compréhension. [...] J pense que c'tait dans un de mes cours éducation/choix de carrière. J'sais même pas si y'a encore ça au secondaire En fait euhm, j'regardais dans les livres des professions pis quand j'avais vu la description. (Participant 5, CR)

Puis c'est ça en effectuant des recherches pis en fouillant un peu là, j'ai trouvé la formation en psychoéducation qui (hésitations) qui me convenait davantage que la psychologie. Donc le fait d'être / d'être directement impliquée auprès du client, puis faire l'accompagnement au quotidien, euh de voir la personne aussi dans tous ces, tous ces milieux, dans toutes les sphères d'activité, de voir le développement autant social, affectif, cognitif. Donc j'trouvais que c'tait un, une euh, c'tait une / un champ de profession ou une expertise qui regardait plus la personne dans sa, dans sa globalité là. (Participant 13, CSSS)

Identité professionnelle. Dix-sept des 21 participants (80,9 %) parlent de leur identité professionnelle sous l'angle de la reconnaissance sociale. Ils évoquent un

certain nombre de facteurs pour rendre compte de la persistance des questionnements relatifs à l'identité professionnelle du psychoéducateur.

Reconnaissance sociale. Un premier facteur est lié à des disparités régionales quant à l'offre de services psychosociaux rendus par des psychoéducateurs et psychoéducatrices :

Parce qu'à Québec la psychoéducation à l'Université Laval c'est récent, tandis qu'à Sherbrooke ça fait plus longtemps que c'est là. Donc euh, les gens savent pas trop un psychoéducateur qu'est-ce que ça fait. (Participant 5, CR)

C'est relativement jeune là aussi la psychoéducation ici. E tsé comme y'en avait parce que bon nous au Bas St-Laurent, c'est quand même assez grand là. J'étais la première arrivée [...]. Pis on est en train aussi de se développer une façon de faire pis on tente justement de définir notre identité professionnelle au sein de l'établissement. Hum mais tsé malgré tout e en tout cas y'a un effort de l'établissement. (Participant 12, CR)

Un deuxième facteur repose sur les défis que doivent relever les psychoéducateurs dans leur contexte de travail, afin de définir entre eux leur spécificité et être en mesure de communiquer à autrui ce qui les particularise en tant que professionnels :

Quand j'ai commencé dans ce métier- là, les gens me disaient psycho quoi? Y savaient pas trop ce que c'était la psychoéducation [...]. On est en train de se définir de plus en plus. Puis e justement par rapport à l'évaluation, faut vraiment trouver notre couleur en tant que psychoéducateur. [...]Pis quand on se rencontre à la commission scolaire on est plusieurs psychoéducateurs, pis on essaie de mettre nos choses en commun, e c'est pas toujours évident d'avoir vraiment notre identité. Pis là, y a la loi 21 qui est sortie tout ça. Pis on essaie de plus en plus d'être capable de dire quelle est la spécificité du psychoéducateur. (Participant 2, CS)

[Mon supérieur m'a dit] : « Pour une psychoéducatrice, tu fais un travail de travailleur social hors pair! ». Tsé à m'a dit ça à fin de l'année. J'ai dit là y faut

qu'on s' parle, ça faisait deux fois qu'à m'disait ça dans l'année. [...]. Tsé cette méconnaissance-là, euh de comment la psychoéducation euh / est euh / est pratiquée, pis j'dirais même que y'aussi encore une différence même entre psychoéducateurs plus vieux qui ont fait un bac versus un psychoéducateur qui a fait une maîtrise. Moi je je je l'vois aussi dans l'analyse pis euhm les approches là. (Participant 18, CSSS).

En faite, en faite euhm mes patrons engagent des psychoéducateurs, mais j'pense qui savent pas beaucoup c'que ça fait (rires). Ça fait partie de mes, de, de mes ambitions d'leur transmettre l'information. (Participant 10, CSSS)

Un participant aborde directement le sujet de la reconnaissance sociale en lien avec la notion de vécu partagé. Il fait ressortir le fait que certaines mesures administratives ont des répercussions identitaires d'autant plus importantes pour les psychoéducateurs et psychoéducatrices qu'elles ciblent précisément le recours au vécu partagé :

On a l'impression qui savent nos particularités, y sont de plus en plus compréhensibles pour au niveau de l'évaluation; mais, ils essaient de plus en plus de nous éloigner, pas méchamment, mais du terrain. Dans l'sens qu'on est de moins en moins dans le vécu partagé, on essaie vraiment de nous mettre en, de plus en plus en support, c'qui est bien, mais de moins en moins concret avec la clientèle. (Participant 16, CR)

Dans un même ordre d'idées, un autre participant fait observer que l'OPPQ peut exercer une influence mobilisatrice auprès des organismes-employeurs et du grand public :

Ben je pense qu'on sait / qui on est, ce qu'on fait. L'arrivée de l'OPPQ a beaucoup aidé à nous situer. À se connaître et à se reconnaître. La profession est en expansion. On est de plus en plus reconnu par l'employeur, mais e je ne suis pas certaine que le public en général sait qui on est vraiment. (Participant 20, CS)

Ainsi, la majorité des participants affirment être en voie de définir qui ils sont au juste dans leur contexte de travail en regard des tâches et responsabilités attribuées aux différents groupes d'appartenance professionnels et des dispositions prescrites par la loi 21 au sujet de l'évaluation psychoéducative.

Interdisciplinarité. Cette rubrique comporte trois thèmes relatifs à des professions apparentées qui ont été spontanément identifiés par les participants concernant leur spécificité identitaire: la psychologie, l'éducation spécialisée et le travail social. Elle vise à évaluer l'importance que les participants attribuent à la notion de vécu partagé dans la représentation qu'ils ont de ce qui différencie leur discipline professionnelle de ces professions apparentées, avec lesquelles ils entretiennent des rapports de proximité dans le domaine de l'intervention psychosociale.

Psychologie. Douze (12) participants sur 21 (57,1 %) examinent la question de la « couleur » du psychologue comparativement à celle du psychoéducateur. Le psychologue est localisé dans un « bureau » et détient un pouvoir décisionnel, lorsqu'il s'agit d'établir un diagnostic en matière de santé mentale ou de tests d'intelligence :

La psychologue, [...] va avoir des tâches d'évaluation qui vont lui demander d'être dans son bureau ou d'être, d'avoir une distance là avec les enfants. (Participant 15, CS)

Des psychologues à l'interne, qui eux vont s'occuper plus de faire des suivis ou vont avoir un pouvoir décisionnel, par exemple lorsqu'il y a des euh, des demandes de révision de diagnostics. Le psychologue va avoir le pouvoir de faire pencher d'un côté ou de l'autre, alors que le psychoéducateur lui ne peut pas. (Participant, 7, CR)

Quant au psychoéducateur, il est décrit comme intervenant dans les lieux où évoluent ses clients, c'est-à-dire sur « le plancher », qu'il s'agisse d'une école, d'une maison familiale ou d'un organisme communautaire. Il se distingue du psychologue par la dimension comportementale de la cible de ses interventions :

J'trouve qu'on est de plus euhm, qu'on est plus pointu au niveau du comportement. Donc moi, c'est vraiment ma spécialité. Donc le comprendre, pis euh, intervenir vraiment sur les causes du comportement, tandis que les autres professions ben, c'est très différent. Euh, j'travail beaucoup avec les psychologues, donc j'trouve que eux sont vraiment euh plus généraux, plus globaux, pis plus euhm, plus la compréhension du comportement, mais en lien avec la santé mentale. (Participant 5, CR)

C'est sûr que si on regarde au niveau des psychologues, l'évaluation oui effectivement elle est encore plus poussée que nous, mais c'est plus par rapport à l'individu. Cé, nous c'est sûr qu'on évalue da davantage l'individu dans son environnement. (Participant 9, CJ)

Par ailleurs, aucun des 12 participants n'utilise les notions de vécu partagé ou d'observation participante, ni même d'observation directe ou indirecte pour marquer la distinction avec le psychologue.

Éducation spécialisée. Bien que l'éducation spécialisée soit une formation technique de niveau collégial, sept (7) des 21 participants (33,3 %) tiennent des propos donnant accès à leur représentation de ce qui particularise le travail de l'éducateur spécialisé en regard de celui du psychoéducateur. Les extraits de discours ci-dessous sont particulièrement évocateurs en ce qui a trait à la notion de vécu partagé :

Les éducateurs, eux, ont ben eux c'est l'observation au quotidien. (Participant 21, CJ)

Puis ben par rapport aux éducateurs spécialisés [...], j'voyais que c'tait beaucoup plus au plan de l'analyse, qu'on était moins dans l'éducation, eee pas les recettes éducatives mais oui, eee mais plus dans la compréhension de comment s'est construit le problème, puis comment on peut euh arriver euh à le surmonter. (Participant 18, CSSS)

Un autre participant développe ce que sous-tend la notion d'analyse, à laquelle il est souvent fait référence :

L'analyse plus poussée, une vision globale de l'enfant, de son environnement, de l'interaction qui va avoir avec son environnement, euh de peut-être les (hésitations) répercussions des actions de l'intervenant sur l'élève et à l'inverse là [...]. C'est vraiment une approche j'trouve globale là, écosystémique, mais qui tient compte de l'élève, de son environnement, pis de l'interaction dans tout ça. (Participant 11, CS)

Un autre aspect de l'arrimage entre éducateurs spécialisés et psychoéducateurs est exprimé dans les termes suivants :

Je vais les superviser dans l'application là d'un programme. C'est-à-dire dans l'fond, c'est moi qui va évaluer l'enfant, qui va e déterminer les objectifs de travail. Puis eee en faite, l'éducateur spécialisé va les mettre en application, mes recommandations là. (Participant 12, CR)

Ainsi, quel que soit l'angle avec lequel les participants abordent ce qui les distingue des éducateurs spécialisés, en aucune façon ils ne mentionnent que la notion de vécu partagé participe du caractère distinctif de leur apport professionnel.

Travail social. Onze des 21 participants (52,4%) formulent des opinions quant à ce qui singularise le travail accompli par un psychoéducateur, en comparaison de celui du travailleur social.

Envisagée du point de vue des participants, la spécificité du psychoéducateur est mise en relation avec la notion de comportement (cible de ses interventions) et l'approche écosystémique :

Moi, c'est vraiment euh, ben les antécédents du comportement, les hypothèses euh, c'est ça. Les travailleurs sociaux, j'en ai un peu au [CR], mais y sont vraiment plus en conseil qu'en intervenants. (Participant 5, CR)

Quand j'compare d'autres qui s'disent aussi utiliser l'approche écosystémique, e j'l'vois dans l'analyse, mais je l'vois pas dans l'application. J'trouve que quand on intervient comme psychoéducateur [...]. On s'donne le mandat, pis l'obligation d'aller dans les différents systèmes de l'enfant, plus que d'autres professionnels. [...] Mais, c'est sûr qu'au niveau des travailleurs sociaux [...], au niveau d'la trajectoire développementale, souvent c'est pas suffisamment documenté. (Participant 10, CSSS)

C'est vraiment une approche j'trouve globale là, écosystémique, mais qui tient compte de l'élève, de son environnement, pis de, de l'interaction dans tout ça là. Puis euh au niveau de la réflexion sur la portée des actions que j'ai remarqué que, y'a peut-être un apport plus spécifique du psychoéducateur, en tout cas de moi dans mon travail. (Participant 11, CS)

Par ailleurs, le processus d'attribution des dossiers soulève des questionnements relatifs à la spécificité de la contribution professionnelle des psychoéducateurs en comparaison des travailleurs sociaux :

Au centre jeunesse, on a comme un moule. On est obligé de travailler d'une certaine façon, faque ça, peut-être que ça l'estompe les différences, pis ça nous aplanit [...] Ben ça nous met toutes un peu sur le même niveau le même pied, vu qu'on a des tâches qui sont bien précises pis bien définies. (Participant 1, CJ)

L'assignation se fait en groupe. Euh puis euh je ressens beaucoup de mes collègues et moi aussi, euh ce désir-là de savoir un peu euh pourquoi ce serait eux qui prendraient [ce sujet-là], pourquoi, ça serait euh moi qui prendrait un autre [...] Ya toujours un p'tit euh moment qu'on parle de de de pourquoi une profession, pourquoi pas l'autre. (Participant 18, CSSS)

Ultimement, un constat s'impose : aucun des extraits de discours recueillis en lien avec cette thématique ne permet d'affirmer que les participants évoquent la prise en compte du vécu partagé dans le cours de leurs délibérations.

De l'ensemble des extraits de discours examinés sous cette rubrique, il ressort que les psychoéducateurs ne font pas explicitement référence à la notion de vécu partagé en relation avec la représentation de ce qui les particularise en comparaison avec les psychologues, éducateurs spécialisés et travailleurs sociaux.

Ils disent que les psychologues interviennent dans l'ordre de la santé mentale et détiennent des prérogatives quant à l'établissement ou la révision d'un diagnostic. À propos d'eux-mêmes, ils précisent qu'ils interviennent dans l'ordre du comportemental et inscrivent leurs actions dans un registre quotidien et environnemental.

Les participants reconnaissent aux éducateurs spécialisés qu'ils sont responsables du caractère éducatif des interventions effectuées sur le plancher, dans le partage de la quotidienneté de leur client. Ils se positionnent eux-mêmes envers les éducateurs spécialisés tantôt comme des expert-consultants, tantôt comme des collaborateurs plus habilités à effectuer des analyses cliniques orientantes.

Les participants font ressortir que les travailleurs sociaux et les psychoéducateurs se réclament d'une approche qualifiée de systémique. Sur la base de cette perspective, ils

soutiennent qu'ils ont une lecture plus approfondie d'une situation problématique, en raison du fait qu'ils examinent la trajectoire développementale du client et l'ensemble des environnements dans lequel il évolue. Ils estiment également qu'ils proposent des mesures d'intervention plus concrètes. De plus, ils disent que travailleurs sociaux et psychoéducateurs ressentent le besoin de dissiper la confusion identitaire générée par le fait que la répartition des dossiers ne repose pas à ce jour sur des motifs liés à ce qui particularise l'une ou l'autre profession.

Paradoxalement, sous cette rubrique, l'ensemble des extraits de discours à l'appui de la spécificité identitaire du psychoéducateur ne font aucunement référence à la notion de vécu partagé.

Synthèse relative à la méthode qualitative

La synthèse traite des constatations générées pour l'ensemble des extraits de discours retenus, dans la perspective de déterminer dans quelle mesure le vécu partagé représente encore de nos jours le fondement de la spécificité des psychoéducateurs et psychoéducatrices. En référence à cette problématique de recherche, elle départage les éléments de réponse qui participent de la description que ces professionnels font du vécu partagé (objectif 1) de ceux qui circonscrivent les représentations qu'ils élaborent de la spécificité de leur profession, sur la base de l'importance attribuée à la notion de vécu partagé (objectif 3).

Conception du vécu partagé. Une large majorité des participants affirment que le vécu partagé demeure l'une des caractéristiques de leur profession. Ils en décrivent les éléments constitutifs avec des similitudes et des variantes, en comparaison avec les enseignements fondés sur l'héritage des générations fondatrices.

Sur le plan des similitudes, les participants insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'être à l'écoute du récit d'un événement plus ou moins récent. Ils décrivent le vécu partagé comme une réalité expérientielle caractérisée par le fait que psychoéducateurs et clients interagissent dans un contexte qui les engage l'un envers l'autre. Ils associent à la notion de vécu partagé la dimension professionnalisante conférée par la notion d'objectifs prédéterminés ou situationnels.

Sur le plan des variantes, la notion de vécu partagé n'est plus réservée à un milieu d'intervention spécifique ; son usage est décloisonné. Elle participe des interventions pratiquées dans tous les milieux de vie du client, comme auprès de l'ensemble des acteurs qui évoluent dans son entourage (parents, intervenants, pairs, etc). Elle est parfois rattachée à la notion d'utilisation, dans son rapport à la généralisation des apprentissages effectués. Ainsi, la notion de vécu partagé n'est plus réservée à des contextes d'intervention associés à des activités orientées vers la production d'objets ou la réalisation de performances sportives, artistiques ou autres; elle est perçue comme étant contributive à la production de sens découlant des échanges ou communications pouvant être tenus en tous lieux (corridors, bureaux, salles de classe,

clubs sportifs, autobus, etc.). Plusieurs participants disent être en contexte de vécu partagé (observation participante), alors que leurs extraits de discours révèlent qu'ils sont manifestement en situation d'observation directe. Ils tendent à substituer la notion d'accompagnement du client à celle du vécu partagé. Ils recourent à la notion d'événements pour désigner des situations où leur présence auprès du client vise à lui porter assistance, le réconforter, le rassurer, etc. Lors de la réalisation d'une évaluation psychoéducative, certains considèrent que l'usage des outils normatifs représente un contexte de vécu partagé. En référence à l'exercice du rôle-conseil, un certain nombre de participants soutiennent qu'ils sont en vécu partagé avec celui qui les consulte (intervenant). D'autres s'interrogent sur l'identité de leur client en pareilles circonstances (usagers versus intervenants).

Spécificité de la psychoéducation. Cette thématique vise à circonscrire les représentations que les psychoéducateurs ont de la spécificité de leur profession en lien avec l'importance qu'ils accordent à la notion de vécu partagé.

Examinés sous l'angle du choix initial de la formation universitaire conduisant à l'obtention de la diplomation donnant accès à cette discipline professionnelle, tous les participants mentionnent l'importance déterminante de la notion de vécu partagé. Il en va de même pour ceux des participants qui ont transité de la psychologie à la psychoéducation. Ils souhaitent collectivement que son usage puisse être sauvegardé.

À l'appui de l'importance qu'ils attribuent à ce concept fondateur, divers motifs liés à l'exercice de leur profession sont évoqués. Le premier concerne leur compétence à interagir directement avec la clientèle (vécu partagé), quel que soit le milieu d'intervention. Le deuxième a trait au fait que l'usage du vécu partagé favorise l'appropriation des apprentissages ciblés par l'intervention psychoéducative. Le troisième est relatif à la contribution du vécu partagé à l'efficacité des interventions pratiquées dans le cadre d'une approche collaborative. Le quatrième est lié au fait que l'omniprésence du psychoéducateur dans l'environnement scolaire (vécu partagé) diminue le risque de l'étiquetage des élèves qui font appel à ses services.

En référence à l'évaluation psychoéducative, plusieurs soutiennent que l'usage du vécu partagé est indissociable de sa réalisation. Ils ajoutent que la notion de vécu partagé est inhérente à la grille de lecture du psychoéducateur et qu'elle contribue à réduire la durée de ces mandats professionnels. En ce qui a trait à l'exercice du rôle-conseil, les participants associent l'importance de la notion du vécu partagé à la dimension interactionniste dont elle est porteuse. Pour les uns, elle contribue à conforter la crédibilité de leurs opinions professionnelles; pour d'autres, elle est contributive à l'enrichissement des données cliniques et des prises de décision conséquentes.

Dans le contexte des organismes-employeurs, la mouvance contemporaine relative au partage des tâches et responsabilités, comporte des enjeux identitaires. Les extraits de discours pertinents à cette problématique révèlent que les psychoéducateurs

éprouvent des difficultés à affirmer ce qui les distingue des autres professionnels du domaine psychosocial.

Les participants rattachent à cet état de chose des déterminants multiples : les disparités régionales relatives à l'offre des services psychoéducatifs ; le positionnement actuel des gestionnaires en lien avec l'usage du vécu partagé; la compétence reconnue à un psychoéducateur par les autres membres de son groupe d'appartenance, selon qu'il détient un baccalauréat ou une maîtrise en psychoéducation¹.

Lorsque les participants sont interpellés au sujet de l'importance de la notion de vécu partagé relativement à la spécificité de leur profession, ils affirment sans retenue qu'elle leur est indispensable à l'accomplissement des mandats reçus des organismes-employeurs. Paradoxalement, si les débats relatifs à la spécificité de leur contribution professionnelle sont transposés dans un contexte interdisciplinaire, ils ne font aucune référence à des initiatives qu'ils auraient prises pour faire valoir l'importance de cette notion fondatrice dans l'accomplissement de leurs tâches et responsabilités. L'arrimage entre les corps professionnels apparentés, en relation avec les évaluations dites psychosociales ou psychoéducatives et l'exercice du rôle-conseil, occupe tout l'espace dialogique et occulte ce qui les différencie.

¹ En référence aux psychoéducateurs admis à l'OPPQ sur la base de la clause « grand-père », c'est-à-dire avant l'obligation de compléter une maîtrise en psychoéducation, exigence statuée en l'an 2000.

Volet quantitatif

Le volet quantitatif repose sur une enquête-questionnaire auto-administrée par internet. Il vise l'obtention d'éléments de réponse généralisables à l'ensemble des psychoéducateurs et psychoéducatrices, relativement à la question de recherche suivante : En référence à la pratique contemporaine de la psychoéducation, dans quelle mesure le vécu partagé est-il encore de nos jours le fondement de la spécificité des psychoéducateurs et psychoéducatrices?

La présentation des résultats obtenus est ordonnée en fonction des quatre objectifs qui opérationnalisent la question de recherche. En relation avec chacun d'entre eux, elle poursuit l'atteinte de deux cibles.

Premièrement, tracer un portrait détaillé du positionnement des répondants en regard des propositions figurées par les différents items afférents à l'objectif examiné. Des tableaux de fréquences rendent compte des opinions exprimées par les répondants¹. Deuxièmement, déterminer si des relations d'association peuvent être établies entre les résultats énoncés et trois variables de contrôle : les secteurs de pratique, le nombre d'années d'expérience cumulées et le niveau de diplomation. Des tableaux croisés permettent de valider, à l'aide du test statistique khi-deux de Pearson (χ^2), l'existence

¹ En référence aux 59 items liés aux résultats exposés, le logiciel n'a relevé aucune donnée manquante.

d'un lien de dépendance entre l'une ou l'autre des trois variables de contrôle et les résultats obtenus¹. La force du lien de dépendance est établie à l'aide du V de Cramer.

Seules les variables de contrôle ayant un lien statistiquement significatif avec les données obtenues seront détaillées². Ces comparaisons sont effectuées en relation avec chacun des secteurs de pratique, regroupements d'années d'expérience cumulées et niveaux de diplomation. Avant de procéder au compte-rendu des données numériques, trois remarques préliminaires.

La première concerne un aménagement relatif aux catégories de réponses liées aux items de l'enquête-questionnaire. Au moment de remplir cette dernière, les répondants ont exprimé leur opinion sur la base d'un choix forcé entre quatre catégories de réponse : tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord et tout à fait en désaccord³. Afin de rendre leur positionnement plus apparent, la présentation des résultats est effectuée en regroupant les deux catégories de réponses signifiant que les répondants sont « en accord » avec les propositions soumises à leur appréciation; de même, les deux catégories de réponses attestant du « désaccord » des répondants ont été fusionnées en une seule catégorie de réponse. Dans la même perspective, les catégories de temps-travail proposées étaient au nombre de cinq : Non Applicable (NA), 24 % et

¹ Le niveau de diplomation étant une variable binominale, la valeur du test de l'hypothèse nulle selon Fisher sera notée ainsi : pF.

² Les pourcentages retenus le sont sur la base des résidus ajustés de Pearson.

³ Les analyses effectuées à l'aide du khi-deux (χ^2) l'ont été sur la base des données regroupées (accord/désaccord).

moins, 25 % à 49 %, 50 % à 74 % et 75 % et plus. Elles ont été réduites à trois : NA, 49 % et moins et 50 % et plus. Effectuer des regroupements entraîne une réduction des informations empiriques; par ailleurs, cette mesure a pour effet de maximiser la puissance du test utilisé (x^2) et alimenter la mise en perspective des résultats obtenus (Bourque et al., 2009; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998; Rossi, 1990; Sedlmeir & Gigerenzer, 1989).

La deuxième remarque a trait aux trois variables de contrôle. Au 31 mars 2014, le **Tableau des membres** de l'OPPQ désignait les secteurs de pratique : Éducation (E), Centres de réadaptation (CR), Centres jeunesse (CJ), Centres de santé et de services sociaux (CSSS) et Autres. Elles ont été conservées. Il dénombrait huit autres champs d'activités professionnelles. Dans le contexte de cette étude, les répondants travaillant dans les Centres de la petite enfance et de l'emploi ont été regroupés avec ceux de l'Éducation. Les répondants des organismes communautaires, des centres hospitaliers et du secteur CSST-SAAQ-IVAC-Autres compagnies ont été regroupés avec ceux du CSSS. Les répondants de la Fonction publique et organismes, des Cabinets-conseils et des Centres de détention ont été regroupés dans la catégorie « Autres ». En référence au nombre d'années d'expérience cumulées dans l'exercice de la profession, cinq regroupements ont été effectués : 0-5 ans, 6-10 ans, 11-15 ans, 16-20 ans et 21 ans et plus. Quant au niveau de diplomation (baccalauréat versus maîtrise), il a été considéré puisqu'au moment de la première adhésion de la psychoéducation au système professionnel, ceux qui détenaient un baccalauréat en psychoéducation étaient admis

dans l'OCCOPPQ en vertu d'une mesure d'exception (« clause grand-père »). Cette disposition a été reconduite dans **le Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec** (section III, article 5). En lien avec les deux dernières variables de contrôle, le test de corrélation de Spearman a révélé une corrélation négative moyenne (-0,618). En bref, plus un psychoéducateur est expérimenté, moins il est susceptible de détenir une maîtrise en psychoéducation.

La troisième remarque vise à sensibiliser le lecteur à la portée des relations de dépendance entre la notion de vécu partagé et l'une ou l'autre des trois variables de contrôle. Déterminer la force des relations de dépendance est utile à l'interprétation des résultats. La force d'une relation de dépendance contribue à fournir de l'information additionnelle pour estimer la portée des résultats obtenus et influencer les décisions subséquentes relativement aux questions ciblées, et ce, en lien avec les objectifs poursuivis (Bourque et al., 2009; Cohen, 1988; Yergeau, 2009).

Conception du vécu partagé (objectif 1)

Cet objectif a pour finalité de décrire la conception que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont du vécu partagé. Quinze des 59 items de l'enquête-questionnaire, soit 25,4 %, se rapportent à cet objectif.

Ces 15 items examinent deux dimensions relatives à la conception du vécu partagé : les interventions pratiquées auprès des clients et les contextes expérientiels représentatifs ou non de ces éléments définitionnels. Ils visent à déterminer si les opinions formulées par les répondants se modifient en fonction des trois variables suivantes : 1) les secteurs de pratique; 2) le nombre d'années d'expérience cumulées; et 3) le niveau de diplomation exigé pour être admis à l'OPPQ.

Interventions pratiquées et notion de vécu partagé. Le Tableau 7 rend compte des opinions des répondants (N=462) au sujet de leur conception du vécu partagé, dans son rapport aux interventions qu'ils pratiquent auprès de leurs clients.

Tableau 7
Conception du vécu partagé et interventions pratiquées (N=462)

Intervention pratiquées	Accord	
	n	%
Directes et planifiées	435	94,2
Directes et impromptues	426	92,2
Indirectes / observations	235	50,9
Indirectes /observations rapportées	146	31,6

En référence aux interventions qu'ils pratiquent directement auprès de la clientèle, qu'elles soient planifiées ou impromptues, les répondants considèrent quasi unanimement qu'elles sont en correspondance avec leur conception du vécu partagé. En

ce qui a trait à leurs interventions indirectes, un peu plus des deux tiers d'entre eux jugent que celles qui prennent appui sur des observations rapportées n'entretiennent pas de liens avec la notion de vécu partagé. Par ailleurs, celles qui sont fondées sur des observations font l'objet d'une répartition d'opinions quasi équivalente entre les répondants qui les rattachent à leur conception du vécu partagé et ceux qui affirment que ces pratiques ne correspondent pas à leur conception du vécu partagé.

Secteurs de pratique. Une première relation d'association est établie entre les secteurs de pratique et les *Interventions directes et impromptues*. Le résultat est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 426] = 16,376$, $p = 0,003$; $V = 0,188$). On constate que le nombre de répondants des secteurs Centres jeunesse ($Raj = -2,1$) et Autres ($Raj = -3,2$) qui affirment recourir à ce mode d'intervention sont inférieurs à ceux attendus. Ces deux secteurs de pratique sont donc responsables de l'association décrite. Une deuxième relation d'association significative est identifiée entre cette variable de contrôle et les *Interventions indirectes prenant appui sur des observations*. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 235] = 11,684$ $p = 0,020$; $V = 0,159$). Le nombre de répondants du secteur des Centres de réadaptation affirmant pratiquer ce mode d'intervention est inférieur à celui attendu ($Raj = -3,2$). Ce secteur de pratique est donc responsable de la relation d'association démontrée.

Nombre d'années d'expérience. Une première relation d'association est identifiée entre le nombre d'années d'expérience et les *Interventions indirectes liées à des observations*. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance constatée est faible ($\chi^2[4, N = 235] = 11,140, p = 0,025; V = 0,155$). Le nombre de répondants qui ont cumulé entre 16 et 20 ans d'années d'expérience (Raj = 2,1) ou 21 ans et plus d'années d'expérience (Raj = 2,0) sont supérieurs à ceux attendus, relativement au fait de soutenir que ce mode d'intervention correspond à leur conception du vécu partagé. Ces deux regroupements d'années d'expérience sont donc responsables de la relation d'association constatée.

Une deuxième relation d'association est établie entre cette variable de contrôle et les *Interventions indirectes associées à des observations rapportées*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est modérée ($\chi^2[4, N = 146] = 19,825, p = 0,001; V = 0,207$). Le nombre de répondants qui ont entre 0 et 5 ans d'années d'expérience et qui affirment que ce mode d'intervention est en conformité avec leur conception du vécu partagé est inférieur à celui attendu (Raj = -2,4); par ailleurs, le nombre de répondants qui ont entre 16 et 20 ans d'années d'expérience (Raj = 2,8) et celui de ceux qui en ont 21 ans et plus d'années d'expérience (Raj = 2,7) qui partagent cette opinion sont supérieurs à ceux attendus. Ces trois regroupements d'années d'expérience sont donc responsables de la relation d'association décrite.

Niveau de diplomation. Une première relation d'association est démontrée entre le niveau de diplomation et les *Interventions indirectes alimentées par des observations*. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[1, N = 235] = 5,954, p = 0,015$); $p_F = 0,016$; $V = 0.114$). Le nombre de répondants qui détiennent un baccalauréat et qui soutiennent que ces interventions correspondent à leur conception du vécu partagé est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,4$). Une deuxième relation d'association est confirmée entre cette variable de contrôle et les *Interventions indirectes avec observations rapportées*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[1, N = 235] = 7,291, p = 0,007$); $p_F = 0,009$; $V = 0.126$). Le nombre de bacheliers qui déclarent que ce mode d'intervention concorde avec leur conception du vécu partagé est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,7$).

Contextes expérientiels et notion de vécu partagé. Pour 11 contextes d'intervention, les répondants ($N = 462$) ont exprimé leur opinion relativement au fait qu'ils puissent correspondre ou non aux éléments définitionnels de la notion de vécu partagé. Six des 11 contextes expérientiels sont considérés comme étant représentatifs d'une intervention en vécu partagé par 50 % et plus des répondants. Le fait de partager le repas du midi avec un client obtient la plus forte adhésion (90,9 %). Les cinq autres contextes expérientiels suscitent chez les répondants un désaccord quant à leur représentativité, le plus faible niveau d'adhésion étant attribué au fait d'administrer un questionnaire standardisé à un client (32 %).

Le Tableau 8 présente les pourcentages d'accords figurant les opinions émises par les répondants.

Tableau 8
Contextes expérientiels et notion de vécu partagé (N=462)

Contextes expérientiels	Accord	
	n	%
Partager le repas du midi avec un client.	420	90,9
Concevoir un spectacle de variétés avec des clients.	405	87,7
Conduire un client en voiture chez un spécialiste.	372	80,5
Animer des ateliers sur l'acquisition des attitudes appropriées.	363	78,6
Assister un client lors de la rencontre d'élaboration du plan d'intervention d'un enfant dont il est responsable.	363	78,6
Interviewer l'entourage d'un client afin de mieux cerner une problématique.	255	55,2
Rencontrer un intervenant en lien avec les émotions suscitées par l'une de ses interventions auprès d'un client.	225	48,7
Transmettre à un client les résultats de l'évaluation psychoéducative le concernant.	220	47,6
Observer les méthodes d'intervention d'un intervenant.	210	45,5
Participer aux échanges d'une d'équipe à propos des difficultés rencontrées avec un client.	192	41,6
Administrer un questionnaire standardisé à un client.	148	32,0

Secteurs de pratique. Aucun des 11 contextes expérientiels n'est lié statistiquement à cette variable de contrôle.

Nombre d'années d'expérience. Une première relation d'association est démontrée entre le nombre d'années d'expérience et le fait de *Transmettre à un client les résultats de l'évaluation psychoéducative le concernant*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 220] = 13,180$, $p = 0,010$; $V = 0,169$). Le regroupement qui cumule entre 6 et 10 ans d'années d'expérience est donc responsable de la relation d'association établie, du fait que le nombre de ceux qui déclarent percevoir un vécu partagé dans ce contexte expérientiel est inférieur à celui attendu ($Raj = -2,4$).

Une deuxième relation d'association est constatée entre le nombre d'années d'expérience et le fait d'*Assister un client lors de la rencontre d'élaboration du plan d'intervention d'un enfant dont ils sont responsables*. Le résultat obtenu est significative et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 363] = 9,336$, $p = 0,053$; $V = 0,142$). Le regroupement qui cumule entre 0 et 5 ans d'années d'expérience est donc responsable cette relation d'association. Le taux d'adhésion des répondants à cette conception du vécu partagé est inférieur à celui attendu ($Raj = -2,5$).

Une troisième relation d'association est confirmée entre le nombre d'années d'expérience et percevoir du vécu partagé dans le fait de *Conduire un client chez un spécialiste*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 372] = 13,378$, $p = 0,010$; $V = 0,170$). D'une part, le taux d'adhésion des répondants qui ont entre 11 et 15 ans d'années d'expérience au fait de

juger que ce contexte expérientiel est en concordance avec leur conception du vécu partagé est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,0$); d'autre part, celui de ceux qui ont 21 ans et plus d'années d'expérience est inférieur à celui attendu ($Raj = -3,2$). Ces deux regroupements sont donc responsables de la relation d'association établie.

Une quatrième relation d'association est démontrée entre le nombre d'années d'expérience et le fait de *Participer aux échanges d'une équipe à propos des difficultés rencontrées avec un client*. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 192] = 9,758, p = 0,045; V = 0,145$). D'une part, le nombre des répondants qui ont entre 0 et 5 ans d'années d'expérience et qui affirment que ce contexte expérientiel représente un vécu partagé est inférieur à celui attendu ($Raj = -2,3$); d'autre part, le nombre de répondants qui ont 21 ans et plus d'années d'expérience et qui partagent le même avis est supérieur à celui qui est attendu ($Raj = 2,7$). Ces deux regroupements d'années d'expérience sont donc responsables de la relation d'association évoquée.

Niveau de diplomation. Une première relation d'association est établie entre le niveau de diplomation et le fait de considérer qu'*Administrer un questionnaire standardisé à un client* soit du vécu partagé. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance est très faible ($\chi^2[1, N = 148] = 4,414, p = 0,036$); $pF = 0,037; V = 0,098$). Le taux d'adhésion des bacheliers à cet item est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,1$).

Une deuxième relation d'association est établie entre cette même variable de contrôle et le fait de percevoir du vécu partagé dans le contexte d'*Assister un client lors de la rencontre d'élaboration du plan d'intervention d'un enfant dont ils sont responsables*. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance est très faible ($\chi^2[1, N = 363] = 4,308, p = 0,038; pF = 0,041; V = 0,097$). Le taux d'adhésion à cet item est inférieur à celui attendu ($Raj = -2,6$).

Une troisième association est constatée entre le niveau de diplomation et le fait de considérer que *Participer aux échanges d'une équipe à propos des difficultés rencontrées avec un client* figure un vécu partagé. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[1, N = 192] = 7,586, p = 0,006; pF = 0,006; V = 0,128$). Le taux d'adhésion des bacheliers à cet item est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,8$).

Une quatrième relation d'association est identifiée entre la variable de contrôle ici en cause et le fait que *Conduire un client chez un spécialiste* soit en conformité avec leur conception du vécu partagé. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[1, N = 372] = 6,869, p = 0,009; pF = 0,010; V = 0,122$). Le taux d'adhésion des bacheliers à ce contexte expérientiel est inférieur à celui attendu ($Raj = -2,6$).

Usages du vécu partagé (objectif 2)

Cet objectif vise à répertorier les usages du vécu partagé auxquels les répondants (N = 462) ont recours dans le cadre de leurs activités professionnelles. Trois items sont réservés à cette fin. Trois autres items examinent l'usage du vécu partagé en contexte de rôle-conseil, sous l'angle de l'opinion des répondants au sujet de l'identité de leur client (collègue ou usager)¹. Ils représentent six des 59 items utilisés, soit 10,1 %.

Activités professionnelles et usages du vécu partagé. Le Tableau 9 établit la répartition des pourcentages relatifs à l'usage du vécu partagé dans trois contextes d'intervention représentatifs de la pratique contemporaine de la psychoéducation.

Tableau 9
Contextes de travail et usages du vécu partagé (N=462)

Contextes de travail	Fréquences							
	Jamais		Parfois		Souvent		Toujours	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Prise en charge d'un client	203	43,9	146	31,6	66	14,3	47	10,2
Évaluation psychoéducative	161	34,8	179	38,7	70	15,2	52	11,3
Rôle-conseil	125	27,1	176	38,1	91	19,7	70	15,1

¹ Ce qui motive l'exploration de cette thématique sera explicité dans le cours de la *Discussion*.

Dans le contexte d'une évaluation psychoéducative, un peu plus de 70 % des répondants ne font jamais usage ou seulement parfois du vécu partagé; un peu plus du quart d'entre eux y recourent souvent ou toujours. En référence à l'exercice du rôle-conseil, un peu moins des deux tiers des répondants ne font jamais usage du vécu partagé ou parfois seulement. À propos des responsabilités liées à la prise en charge d'un client, un peu plus des trois quarts des répondants ne recourent jamais au vécu partagé ou parfois seulement. Selon les données obtenues en additionnant les catégories souvent et toujours, l'usage du vécu partagé des répondants est plus répandu dans le cadre de l'exercice du rôle-conseil que lors de la réalisation d'une évaluation psychoéducative ou dans le contexte de la prise en charge d'un client.

Secteurs de pratique. Une relation d'association est démontrée entre les secteurs de pratique et l'exercice du rôle-conseil. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[12, N = 246] = 26,311, p = 0,010; V = 0,168$). On observe que le nombre de répondants du secteur de l'Éducation qui déclarent recourir parfois au vécu partagé est supérieur à ce qui est attendu ($Raj = 2,4$) et inférieur à ce qui est attendu lorsqu'il s'agit d'affirmer qu'ils en font toujours usage ($Raj = -3,6$). On constate également que le nombre de répondants des Centres de réadaptation qui déclarent ne jamais faire usage du vécu partagé est inférieur à celui attendu ($Raj = -2,0$) et supérieur à celui attendu, lorsqu'il s'agit d'affirmer qu'ils ont toujours recours au vécu partagé ($Raj = 4,0$). Ces deux secteurs de pratique sont donc responsables de la relation d'association identifiée.

Nombre d'années d'expérience. Aucune variation significative n'a été trouvée entre cette variable de contrôle et les contextes de travail figurant la conception du vécu partagé.

Niveau de diplomation. Quel que soit le contexte de travail examiné, cette variable de contrôle ne lui est jamais liée de façon significative.

Identité du client et usage du vécu partagé. Le Tableau 10 rend compte des opinions des répondants au sujet de l'identité de leur client en contexte de rôle-conseil et de l'usage qui est fait du vécu partagé.

Tableau 10
Exercice du rôle-conseil, identité du client et usage du vécu partagé (N=462)

Identité du client	Accord	
	n	%
L'intervenant qui me consulte à propos d'une personne en difficulté d'adaptation.	398	86,1
L'intervenant qui me consulte à propos de ce qu'il vit lui-même en référence à une personne en difficulté d'adaptation.	361	78,1
La personne au sujet de laquelle un intervenant me consulte.	252	54,5

La majorité des répondants estiment que leur client est celui avec qui ils interagissent directement, indépendamment du fait qu'un intervenant les consulte au sujet d'un tiers-absent ou de ce qu'il vit lui-même en référence à une personne en difficulté d'adaptation.

Secteurs de pratique. Une relation d'association est constatée entre les secteurs de pratique et le fait qu'un *Intervenant qui les consulte à propos de ce qu'il vit lui-même en référence à une personne en difficulté d'adaptation soit leur client*. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 361] = 11,586, p = 0,021; V = 0,158$). On constate que le nombre de répondants du secteur de l'Éducation à être d'accord avec cette affirmation est supérieur à celui qui est attendu ($Raj = 2,3$); par ailleurs, le nombre de répondants du secteur Centres jeunesse à partager cet avis est inférieur à celui attendu ($Raj = -2,6$). Ces deux secteurs de pratique sont donc responsables de la relation d'association établie.

Nombre d'années d'expérience. Aucune variation significative n'a été trouvée entre cette variable de contrôle et l'identité du client dans le cadre de l'exercice du rôle-conseil.

Niveau de diplomation. Quelle que soit l'identité du client, cette variable de contrôle n'est jamais liée de façon significative avec l'exercice du rôle-conseil.

Représentations de la spécificité professionnelle (objectif 3)

Cet objectif s'attarde à circonscrire les représentations que les psychoéducateurs et les psychoéducatrices se font de la spécificité de leur profession. Vingt-trois des 59 items de l'enquête-questionnaire lui sont consacrés, soit 39 % des items. Ils abordent le particularisme de leur contribution au domaine psychosocial sous cinq angles distincts :

1) leurs perceptions de ce qui les distingue des professions apparentées; 2) leurs opinions relatives aux concepts fondamentaux qui fondent leur pratique contemporaine; 3) la reconnaissance sociale de leur spécificité professionnelle; 4) leurs constatations expérientielles quant à ce qui les différencie des psychologues, éducateurs spécialisés et travailleurs sociaux; et 5) leurs opinions en lien avec l'énoncé suivant : le devenir de ma profession repose sur l'affirmation de sa spécificité: le recours au vécu partagé.

Éléments distinctifs. Le Tableau 11 concerne les opinions que les répondants ont formulées au sujet de leurs perceptions de ce qui les distingue des professions apparentées à la leur. Il expose les pourcentages d'accords relatifs à chacune des propositions figurées par les sept items de l'enquête-questionnaire.

Tableau 11

Ce qui distingue la psychoéducation des professions apparentées (N=462)

Éléments distinctifs	Accord	
	n	%
Évaluation psychoéducative	416	90,0
Vécu partagé	412	89,2
Dix composantes	404	87,4
Opérations professionnelles	398	86,1
Comportement / intervention	363	78,6
Rôle-conseil	338	73,2
Formation / Connaissances	329	71,2

À la lecture des données numériques, il apparaît que tous les éléments distinctifs proposés suscitent un pourcentage d'accords supérieur à 70 %. L'évaluation psychoéducative entraîne le plus haut niveau d'accords. Trois des concepts fondamentaux obtiennent des pourcentages d'accords approchant les 90 %. Plus du quart des répondants sont en désaccord avec la perspective que l'exercice du rôle-conseil et leur formation initiale représentent des éléments qui les distinguent des professions apparentées à la leur.

Secteurs de pratique. Une première relation d'association est établie entre les secteurs de pratique et le fait que le caractère distinctif de la psychoéducation repose sur les *Opérations professionnelles*. Le résultat est très significatif et on constate que la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 398] = 15,855, p = 0,003; V = 0,185$). Le nombre de répondants des Centres de réadaptation qui affirment que le caractère distinctif de la psychoéducation repose sur ce concept fondamental est inférieur à ce qui est attendu ($R_{aj} = -3,6$); celui des Centres jeunesse qui soutiennent cette proposition est supérieur à celui attendu ($R_{aj} = 2,2$). On observe que les secteurs Centres de réadaptation et Centres jeunesse sont responsables de la relation d'association décrite.

Une deuxième relation d'association est identifiée entre la même variable de contrôle et l'*Exercice du rôle-conseil*, auquel est prêtée une dimension singularisante de la profession. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance

est faible ($\chi^2[4, N = 338] = 10,093, p = 0,039; V = 0,148$). Le taux d'adhésion des répondants du secteur de l'Éducation à cette affirmation est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,0$). Ce secteur de pratique est donc responsable de la relation d'association soulevée.

Une troisième relation d'association est constatée entre les secteurs de pratique et le fait que le *Comportement, considéré comme étant la cible de l'intervention psychoéducative*, caractérise leur profession. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 363] = 9,861, p = 0,043; V = 0,146$). Le nombre de répondants du secteur des Centres jeunesse qui adhèrent à cette proposition est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,6$). Ce secteur de pratique est donc responsable de la relation d'association identifiée.

Nombre d'années d'expérience. Cette variable de contrôle n'a pas de lien statistique significatif.

Niveau de diplomation. Une première relation d'association est confirmée entre le niveau de diplomation et l'affirmation que le *Comportement/cible de l'intervention* figure ce qui les distingue des professions apparentées. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[1, N = 363] = 11,818, p = 0,001; pF = 0,001; V = 0,160$). Le nombre des détenteurs d'un baccalauréat qui adhèrent à cette affirmation est supérieur à celui attendu ($Raj = 3,4$).

Une deuxième relation d'association est établie entre le niveau de diplomation et le fait de déclarer que leur *Formation initiale/connaissances* prête un caractère distinctif à leur profession. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance est très faible ($\chi^2[1, N = 329] = 4,520, p = 0,034; pF = 0,040; V = 0,099$). Le nombre de détenteurs d'un baccalauréat qui soutiennent cette proposition est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,1$).

Fondement de la pratique contemporaine. Le Tableau 12 affiche les pourcentages relatifs aux opinions des répondants ($N = 462$) en rapport avec les concepts fondamentaux sur lesquels repose leur pratique contemporaine.

Tableau 12

Concepts fondamentaux et pratique contemporaine (N=462)

Concepts fondamentaux	Accord	
	n	%
Interactions	435	94,2
Potentiels adaptatif et expérientiel	429	92,9
Schèmes relationnels	423	91,6
Opérations professionnelles	411	89,0
Niveau de convenance	403	87,2
Composantes du milieu	382	82,7
Vécu éducatif partagé	373	80,7
Actualisation des forces du moi	307	66,5

Au premier rang des huit concepts fondamentaux proposés comme étant au fondement de la pratique contemporaine du psychoéducateur : la notion d'Interactions. Au dernier rang, l'Actualisation des forces du moi. Compte tenu du fait que la question de recherche cible tout particulièrement la notion de Vécu éducatif partagé, il importe de remarquer que les répondants la situent au 7^{ième} rang des concepts fondamentaux sur lesquels ils prennent appui dans l'exercice de leur profession.

Secteurs de pratique. Une relation d'association est démontrée entre les secteurs de pratique et le fait d'affirmer que la pratique actuelle de la psychoéducation repose sur les *Opérations professionnelles*. Le résultat obtenu est significatif et l'intensité de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 411] = 9,704, p = 0,046; V = 0,145$). On constate que le nombre de répondants des Centres de réadaptation qui sont d'accord avec l'affirmation examinée est inférieur à ce qui est attendu ($Raj = -2,3$). Ce secteur de pratique est donc responsable de la relation d'association décrite.

Nombre d'années d'expérience. Une relation d'association est constatée entre le nombre d'années d'expérience et l'affirmation selon laquelle la pratique contemporaine de la psychoéducation s'appuie sur l'*Actualisation des forces du moi*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 307] = 17,968, p = 0,001; V = 0,197$). D'une part, on observe que le nombre de répondants qui ont entre 0 et 5 ans d'années d'expérience qui adhèrent à cette affirmation est inférieur à ce qui est attendu ($Raj = -3,7$); d'autre part, celui des répondants qui ont cumulé 21 ans

et plus d'années d'expérience et qui soutiennent ce point de vue est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,9$). Ces deux regroupements d'années d'expérience sont donc responsables de la relation d'association énoncée.

Niveau de diplomation. Une première relation d'association est confirmée entre le niveau de diplomation et le fait d'affirmer que la pratique contemporaine du psychoéducateur repose sur les *Composantes du milieu*. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance est très faible ($\chi^2[1, N = 382] = 3,972, p = 0,046; pF = 0,050; V = 0,093$). Le nombre de détenteurs d'un baccalauréat qui appuient cette affirmation est supérieur à ce qui est attendu ($Raj = 2,0$).

Une deuxième relation d'association est identifiée entre le niveau de diplomation et le fait de déclarer que leur pratique contemporaine est fondée sur l'*Actualisation des forces du moi*. Ce résultat est très significatif et la force de la relation de dépendance est modérée ($\chi^2[1, N = 307] = 23,958, p = 0,000; pF = 0,000; V = 0,228$). Le nombre de détenteurs d'un baccalauréat qui sont de cet avis est supérieur à celui attendu ($Raj = 4,9$).

Reconnaissance sociale. Le Tableau 13 rapporte les pourcentages d'accords des répondants au sujet de la reconnaissance par autrui de la spécificité professionnelle du psychoéducateur.

Tableau 13
Reconnaissance sociale et spécificité professionnelle (N=462)

Sources de reconnaissance sociale	Accord	
	n	%
Intervenants avec qui je collabore	395	85,5
Employeur actuel	364	78,8
Clients	344	74,5
Public en général	185	60

Dans l'opinion des répondants, les intervenants du domaine psychosocial avec qui ils interagissent (85,5 %) reconnaissent que la contribution du psychoéducateur est distinctive. À leur avis, plus du quart de leurs clients (25,5 %) ne perçoivent pas la spécificité de leur apport professionnel, une proportion qui augmente sensiblement au niveau du public en général (40 %). Enfin, un peu plus du cinquième des répondants (21,2 %) considèrent que leur employeur actuel ne reconnaît pas la spécificité de leur contribution au domaine psychosocial.

Secteurs de pratique. Une première relation d'association est identifiée entre les secteurs de pratique et le fait de déclarer que leur *Employeur actuel* reconnaît la spécificité de leur contribution professionnelle. Ce résultat est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 364] = 12,091, p = 0,017; V = 0,162$). Le nombre de répondants du secteur de l'Éducation est supérieur à ce qui est attendu ($Raj = 3,2$). Ce secteur de pratique est donc responsable de la relation d'association constatée.

Une deuxième relation d'association est décelée entre les secteurs de pratique et la reconnaissance sociale signifiée aux répondants par leurs *Clients*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 344] = 12,391, p = 0,015; V = 0,164$). Le nombre de répondants du secteur de l'Éducation qui signalent que leurs *Clients* attestent de la reconnaissance qu'ils éprouvent envers eux est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,6$). Par ailleurs, celui des répondants du secteur des Centres de réadaptation est inférieur à celui attendu ($Raj = -2,4$). Ces deux secteurs sont donc responsables de la relation d'association identifiée.

Une troisième relation d'association entre les secteurs de pratique et la reconnaissance exprimée par le *Public en général* est établie. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 185] = 10,778, p = 0,029; V = 0,153$). On constate que le nombre de répondants du secteur Autres qui indiquent que leur spécificité est reconnue par le *Public en général* est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,1$). Ce secteur de pratique est donc responsable de la relation d'association décrite.

Nombre d'années d'expérience. Une première relation d'association est identifiée entre le nombre d'années d'expérience et le fait que leurs *Clients* reconnaissent la distinctivité de leur profession. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est modérée ($\chi^2[4, N = 344] = 24,875, p = 0,000; V = 0,232$). On observe que le nombre de répondants qui ont entre 0 et 5 ans d'années

d'expérience et qui partagent cette opinion est inférieur à celui attendu ($Raj = -4,9$); par ailleurs, le taux des répondants qui ont 21 ans et plus d'années d'expérience et qui adhèrent à cette opinion est supérieur à ce qui est attendu ($Raj = 2,3$). Ces deux regroupements d'années d'expérience sont donc responsables de la relation d'association évoquée.

Une deuxième relation d'association est établie entre la même variable de contrôle et les *Intervenants du domaine psychosocial avec qui ils collaborent*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 395] = 12,616, p = 0,013; V = 0,165$). D'une part, le taux des répondants qui ont 5 ans et moins d'années d'expérience et qui déclarent que leur spécificité professionnelle est reconnue par ces *Intervenants* est inférieur à celui attendu ($Raj = -2,8$). D'autre part, le taux de répondants qui ont cumulé plus de 21 ans d'années d'expérience et qui partagent cette opinion est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,9$). Ces deux regroupements d'années d'expériences sont donc responsables de la relation d'association démontrée.

Une troisième relation d'association est constatée entre le nombre d'années d'expérience et la reconnaissance exprimée par le *Public en général*. Le résultat est très significatif et la force de la relation de dépendance est modérée ($\chi^2[4, N = 185] = 29,469, p = 0,000; V = 0,253$). Le nombre de répondants qui ont entre 0 et 5 ans d'années d'expérience et qui sont de cet avis est inférieur à celui attendu ($Raj = -4,4$). Par ailleurs, le nombre de répondants qui ont 21 ans et plus d'années d'expérience et qui

soutiennent que le *Public en général* reconnaît qu'ils se distinguent des professions apparentées est supérieur à celui attendu ($Raj = 4,2$). Ces deux regroupements d'années d'expérience sont donc responsables de la relation d'association identifiée.

Niveau de diplomation. Une première relation d'association est établie entre le niveau de diplomation et le fait de déclarer que leur spécificité professionnelle est reconnue par leurs *Clients*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est modérée ($\chi^2[1, N = 344] = 24,540, p = 0,000; pF = 0,000; V = 0,230$). Le nombre de bacheliers qui déclarent que leur spécificité professionnelle est reconnue par leurs *Clients* est supérieur à celui attendu ($Raj = 5,0$).

Une deuxième relation d'association est identifiée en lien avec le fait de déclarer que les *Intervenants du domaine psychosocial avec qui ils collaborent* perçoivent le particularisme de leur profession. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[1, N = 395] = 9.919, p = 0,002; pF = 0,002; V = 0,147$). Le nombre de bacheliers qui partagent cette opinion est supérieur à ce qui est attendu ($Raj = 3,1$).

Une troisième relation d'association est confirmée entre le niveau de diplomation et l'affirmation selon laquelle que le *Public en général* reconnaît leur caractère distinctif sur le plan professionnel. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation

de dépendance est faible ($\chi^2[1, N = 185] = 15,795, p = 0,000; pF = 0,000; V = 0,185$).

Le nombre de bacheliers qui sont de cet avis est supérieur à celui attendu ($Raj = 4,0$).

Spécificité professionnelle. Le Tableau 14 établit les pourcentages d'accords au sujet de l'affirmation voulant que leur contribution professionnelle se distingue clairement de celle du psychologue, du travailleur social et de l'éducateur spécialisé.

Tableau 14

Spécificité professionnelle et professions apparentées (N=462)

Professions apparentées	Accord	
	n	%
Psychologie	382	82,7
Travail social	360	77,9
Éducation spécialisée	315	68,2

Un peu plus de 80 % des répondants estiment que leur profession se distingue clairement de celle du psychologue. Pour un peu plus des trois quarts d'entre eux, il en va de même en regard du travailleur social. Par ailleurs, un peu moins du tiers des répondants évaluent que ce qui les distingue des éducateurs spécialisés est moins apparent.

Secteurs de pratique. Une première relation d'association est établie entre les secteurs de pratique et l'affirmation selon laquelle la profession du psychoéducateur se

distingue de celle du *Travailleur social*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 360] = 17,236, p = 0,002; V = 0,193$). On observe que le nombre de répondants du secteur de l'Éducation ($Raj = 2,6$) et du secteur Autres ($Raj = 2,2$) qui sont de cet avis est supérieur à celui attendu. Par ailleurs, le nombre de répondants du secteur des Centres de réadaptation qui formulent la même conviction est inférieur à celui attendu ($Raj = -3,5$). Ces trois secteurs de pratique sont donc responsables de la relation d'association identifiée.

Une deuxième relation d'association est établie entre les secteurs de pratique et la comparaison de leur spécificité à celle des *Éducateurs spécialisés*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 315] = 12,160, p = 0,016; V = 0,162$). D'une part, le nombre de répondants du secteur de l'Éducation qui affirment qu'ils sont professionnellement distincts des *Éducateurs spécialisés* est supérieur à celui attendu ($Raj = 3,0$). D'autre part, le nombre de répondants des Centres jeunesse qui se montrent assurés du caractère distinctif de leur profession, lorsque comparés aux *Éducateurs spécialisés*, est inférieur à celui attendu ($Raj = -2,5$). Ces deux secteurs de pratique sont donc responsables de la relation d'association soulevée.

Nombre d'années d'expérience. Une relation d'association est identifiée entre le nombre d'années d'expérience et le fait de soutenir que la profession se distingue de

celle du *Travailleur social*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 360] = 16,363, p = 0,003; V = 0,188$).

D'une part, on constate que le nombre de répondants qui ont entre 6 et 10 ans d'années d'expérience et qui soutiennent que leur profession se distingue de celle du *Travailleur social* est inférieur à celui attendu ($Raj = -2,5$). D'autre part, le nombre de répondants qui ont 21 ans et plus d'années expérience et qui sont du même avis est supérieur à celui attendu ($Raj = 3,6$). Ces deux regroupements d'années d'expérience sont donc responsables de la relation d'association constatée.

Niveau de diplomation. Une relation d'association est établie entre le niveau de diplomation et l'affirmation que la profession du psychoéducateur se distingue de celle du *Travailleur social*. Le résultat obtenu s'avère très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[1, N = 360] = 5,637, p = 0,018; pF = 0,019; V = 0,110$). Le nombre de répondants qui sont détenteurs d'un baccalauréat qui soutiennent cette affirmation sont supérieur à celui attendu ($Raj = 2,4$).

Devenir de ma profession et notion de vécu partagé. Le Tableau 15 rend compte de l'opinion des répondants à propos de l'énoncé suivant : Le devenir de ma profession repose sur l'affirmation de sa spécificité : le recours au vécu partagé..

Tableau 15

Devenir de ma profession et affirmation de sa spécificité (N=462)

Devenir de ma profession	Accord	
	n	%
Recours au vécu partagé	348	75,3

Les trois quarts des 462 répondants sont d'opinion que le recours au vécu partagé est représentatif de sa spécificité et que le devenir de leur profession participe de cette affirmation. Aucune des trois variables de contrôle n'est liée statistiquement aux résultats obtenus.

Pratique contemporaine et définition de l'OPPQ (objectif 4)

Cet objectif vise à établir dans quelle mesure la définition de la profession statué par l'OPPQ est représentative de la pratique de ses membres. Quinze (15) des 59 items de l'enquête-questionnaire, ce qui représente 25,4 % du contenu de cette dernière, sont orientés vers trois cibles en lien avec cet objectif. La première, évaluer le pourcentage de temps-travail que le psychoéducateur consacre aux modes d'intervention associés à ses activités professionnelles.

La deuxième, explorer ce qui caractérise la pratique actuelle de la psychoéducation, dans son rapport à la clientèle. La troisième, établir à quel rang le psychoéducateur classe le recours au vécu partagé dans l'ordre des types d'interventions reposant sur l'observation.

Activités professionnelles et répartition du temps-travail. Le Tableau 16 présente les pourcentages de temps-travail que les répondants consacrent à chacun des sept modes d'intervention associés à leurs activités professionnelles.

Tableau 16

Activités professionnelles et temps-travail (N=462)

Activités professionnelles	NA		49 % et moins		50 % et plus	
	n	%	n	%	n	%
Observation indirecte	155	33,5	267	57,8	40	8,7
Observation directe	101	21,9	295	63,9	66	14,3
Évaluation psychoéducative	77	16,7	305	66,0	80	17,3
Vécu partagé	52	11,3	274	59,3	136	29,4
Observation participante	48	10,4	268	58,0	146	31,6
Observation rapportée	45	9,7	306	66,3	111	24,0
Exercice du rôle-conseil	44	9,5	244	52,8	174	37,7

En rapport avec la notion de Vécu partagé, un peu moins de 30 % des répondants déclarent y recourir dans l'ordre de 50 % et plus de leur temps-travail. En lien avec leurs activités professionnelles, 37,7 % d'entre eux disent consacrer 50 % et plus de leur temps travail à l'exercice du rôle conseil. Ils sont seulement 17,3 % à réserver la même proportion de temps-travail à l'évaluation psychoéducative.

Secteurs de pratique. Une relation d'association est établie entre les secteurs de pratique et le fait de déclarer qu'ils investissent 50 % et plus de leur temps-travail dans l'*Exercice du rôle-conseil*. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[8, N = 174] = 15,662, p = 0,047; V = 0,130$). D'une part, le nombre de répondants du secteur de l'Éducation qui se reconnaissent dans cette affirmation est supérieur à celui attendu (Raj = 2,5); d'autre part, celui des répondants des Centres de réadaptation est inférieur à celui attendu (Raj = -3,3). Ces deux secteurs de pratique sont donc responsables de la relation d'association démontrée.

Nombre d'années d'expérience. Une première relation d'association est identifiée entre le nombre d'années d'expérience et le fait de consacrer 49 % et moins de leur temps-travail au *Vécu partagé* ou de ne lui consacrer aucun temps-travail. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[8, N = 326] = 25,537, p = 0,001; V = 0,166$). En référence au fait de consacrer 49% et moins de leur temps-travail au *Vécu partagé*, le nombre de répondants qui ont entre 11 et 15 ans d'années d'expérience est supérieur à celui attendu (Raj = 2,5) et celui des répondants qui ont 21 ans et plus d'années d'expérience est inférieur à celui attendu (Raj = -2,9). En ce qui a trait au fait de ne consacrer aucun temps-travail au *Vécu partagé*, le nombre de répondants qui ont 21 ans et plus d'années d'expérience est supérieur à celui attendu (Raj = 3,9). Ces deux regroupements d'années d'expérience sont donc responsables de la relation d'association décrite.

Une deuxième relation d'association est identifiée entre la même variable de contrôle et l'*Évaluation psychoéducative*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[8, N = 157] = 24,226, p = 0,002; V = 0,162$). En lien avec le fait d'indiquer qu'ils ne pratiquent pas cette activité professionnelle, on observe que le nombre de répondants qui ont entre 0 et 5 ans d'années d'expérience est inférieur à ce qui est attendu (Raj = -2,3); de plus, celui de ceux qui ont 21 ans et plus d'années d'expérience est supérieur à ce qui est attendu (Raj 4,0). Relativement au fait qu'ils consacrent 50 % et plus de leur temps-travail à l'*Évaluation psychoéducative*, le nombre de répondants qui ont entre 0 et 5 ans d'années d'expérience est supérieur à ce qui est attendu (Raj = 2,6). Ces deux regroupements d'années d'expérience sont donc responsables de la relation d'association établie.

Une troisième relation d'association est constatée entre le nombre d'années d'expérience et l'*Observation participante*. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[8, N = 48] = 17,881, p = 0,022; V = 0,139$). On observe que le nombre de répondants qui ont entre 0 et 5 ans d'années d'expérience et qui soutiennent qu'ils ne recourent pas à cette activité professionnelle est inférieur à ce qui est attendu (Raj = -2,5), tandis que le nombre de répondants qui ont 21 ans et plus d'années d'expérience est supérieur à ce qui est attendu (Raj = 3,6). Ces deux regroupements d'années d'expérience sont donc responsables de la relation d'association exposée.

Une quatrième relation d'association est établie entre le nombre d'années d'expérience et l'*Observation directe*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[8, N = 462] = 20,538, p = 0,008; V = 0,139$). On constate que le nombre de répondants qui ont entre 0 et 5 ans d'années d'expérience et qui disent ne consacrer aucun temps-travail à cette activité professionnelle est inférieur à ce qui est attendu ($Raj = -2,6$), tandis que celui de ceux qui ont 21 ans et plus d'années d'expérience est supérieur à ce qui est attendu ($Raj = 3,4$). Par ailleurs, le nombre de répondants qui déclarent lui consacrer 50 % et plus de leur temps-travail et qui ont entre 11 et 15 ans d'années d'expérience est inférieur à ce qui est attendu ($Raj = -2,3$). De plus, le nombre de répondants qui ont 21 ans et plus d'années d'expérience et qui affirment lui réserver 49 % et moins de leur temps-travail est inférieur à celui attendu ($Raj = -3,4$). Ces trois regroupements d'années d'expérience sont donc responsables de la relation d'association identifiée.

Niveau de diplomation. Une relation d'association entre le niveau de diplomation et l'*Évaluation psychoéducative* est établie. Le résultat obtenu est très significatif et la force de leur relation de dépendance est faible ($\chi^2[2, N = 157] = 16,608, p = 0,000; V = 0,190$). On constate que le nombre de répondants qui détiennent un baccalauréat en psychoéducation est supérieur à celui attendu relativement au fait de signaler que l'*Évaluation psychoéducative* ne les concerne pas ($Raj = 3,3$); par ailleurs il est inférieur à celui attendu à ce qui a trait au fait de lui consacrer 50 % et plus de leur temps-travail ($Raj = -3,0$).

Pratique contemporaine et rapport à la clientèle. Le Tableau 17 expose les résultats obtenus relativement à ce qui caractérise la pratique actuelle du psychoéducateur, dans son rapport à la clientèle.

Tableau 17
Pratique actuelle et rapport à la clientèle (N = 462)

Types de rapport	Accord	
	n	%
Je privilégie l'action dans les différents milieux de vie de mon client.	357	77,3
J'interviens en prenant appui sur le vécu partagé avec mes clients.	341	73,8
J'interviens auprès des clients par l'intermédiaire du rôle-conseil auprès d'un intervenant.	308	66,7
Je suis présent dans le quotidien des clients que j'accompagne.	273	59,1

Plus des trois quarts des répondants signalent qu'ils interagissent avec leurs clients dans l'ensemble des environnements qui composent leur milieu de vie. Dans une proportion similaire, les répondants soutiennent qu'ils recourent au vécu partagé dans leurs interventions. Paradoxalement, un peu plus de 40 % d'entre eux affirment qu'ils ne sont pas présents dans le quotidien de leurs clients. Par ailleurs, un peu plus des deux tiers déclarent que l'exercice du rôle-conseil caractérise leur pratique actuelle.

Secteurs de pratique. Une première relation d'association est identifiée entre les secteurs de pratique et le fait de *Privilégier l'action dans les différents milieux de vie*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 357] = 12,737, p = 0,013; V = 0,166$). Le nombre de répondants du secteur de

l'Éducation qui le déclarent est inférieur à celui attendu ($Raj = -3,0$); tandis que celui des Centres de réadaptation est supérieur à celui attendu ($Raj = 3,0$). Ces deux secteurs de pratique sont donc responsables de la relation d'association établie.

Une deuxième relation d'association est confirmée entre les secteurs de pratique et le fait d'être *Présents dans le quotidien de leurs clients*. Ce résultat est très significatif et la force de la relation de dépendance est modérée ($\chi^2[4, N = 273] = 26,793$, $p = 0,000$; $V = 0,241$). En lien avec cette affirmation, le nombre de répondants des Centres de réadaptation est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,8$) et celui des Centres jeunesse est inférieur à celui attendu ($Raj = -4,6$). Ces deux secteurs de pratique sont donc responsables de la relation d'association établie.

Une troisième relation d'association est identifiée entre la même variable de contrôle et le *Recours au vécu partagé*. Le résultat est significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[4, N = 341] = 9,306$ $p = 0,054$; $V = 0,142$). Le nombre de répondants des Centres de réadaptation qui affirment qu'ils en font usage est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,2$); par ailleurs le nombre de répondants des Centres jeunesse qui déclarent y avoir recours est inférieur à celui attendu ($Raj = -2,7$). Ces deux secteurs de pratique sont donc responsables de la relation d'association démontrée.

Une quatrième relation d'association entre les secteurs de pratique et l'*Exercice du rôle-conseil* est établie. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation

de dépendance est modérée ($\chi^2[4, N = 308] = 39,953, p = 0,000; V = 0,294$). Le nombre de répondants du secteur de l'Éducation qui soutiennent que l'*Exercice du rôle conseil* caractérise leur pratique actuelle est supérieur à celui attendu (Raj = 5,1). On observe que le nombre de répondants des Centres de réadaptation (Raj = -4,3) et celui du secteur Autres (Raj = -2,6) sont inférieurs à ceux attendus relativement au fait de caractériser leur pratique actuelle par ce mode d'intervention. Ces trois secteurs de pratique sont donc responsables de la relation d'association établie.

Nombre d'années d'expérience. Aucune relation d'association n'a été décelée avec l'un ou l'autre des cinq regroupements d'années d'expérience relativement à cette variable de contrôle.

Niveau de diplomation. Cette variable de contrôle n'a pas de lien statistique significatif.

Pratique actuelle et types d'intervention utilisés. Le Tableau 18 regroupe les résultats qui se rapportent aux rangs accordés aux formes d'intervention que les répondants utilisent dans le contexte de leur pratique actuelle.

Tableau 18

Pratique contemporaine et types d'intervention utilisés (N = 462)

Interventions utilisées	Rangs accordés							
	Premier		Deuxième		Troisième		Quatrième	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Directes et planifiées	240	51,9	74	16	37	8	111	24
Directes et impromptues	98	21,2	166	35,9	135	29,2	63	13,6
Indirectes et observations	69	14,9	113	24,5	164	35,5	116	25,1
Indirectes et observations rapportées	55	11,9	109	23,6	126	27,3	172	37,2

Un peu moins de 70 % des répondants accordent le 1^{er} ou le 2^e rang aux interventions directes et planifiées. Les interventions directes et impromptues sont classées aux 2^e et 3^e rang par un peu plus de 65 % des répondants. Les interventions indirectes avec observations sont positionnées aux 2^e et 3^e rang par 60 % des répondants. Quant aux interventions indirectes avec observations rapportées, un peu plus de 35 % des répondants leur attribuent un classement de 1^{er} ou de 2^e rang.

Secteurs de pratique. Une première relation d'association est établie entre les secteurs de pratique et les *Interventions directes et planifiées*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de leur relation de dépendance est faible ($\chi^2[12, N = 462] = 48,942, p = 0,000; V = 0,188$). On constate que le nombre de répondants des Centres de réadaptation qui leur accordent le 1^{er} rang est supérieur à celui attendu (Raj = 2,8); Ceux des secteurs de l'Éducation (Raj = -2,2) et des Centres jeunesse (Raj = -2,2) sont

inférieurs à ceux attendus. En ce qui a trait à l'attribution du 2^e rang, le nombre de répondants des Centres jeunesse qui le leur attribuent est inférieur à celui attendu ($Raj = -3,3$). En référence au 3^e rang, le nombre de répondants du secteur de l'Éducation qui le leur accordent est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,3$), tandis que celui des Centres de réadaptation est inférieur à celui attendu ($Raj = -2,4$). Le nombre de répondants du Centre de réadaptation qui les classent au 4^e rang est inférieur à celui attendu ($Raj = -2,9$), alors que celui des répondants des Centres jeunesse est supérieur à celui attendu ($Raj = 5,0$). Ces trois secteurs de pratique sont donc responsables de la relation d'association décrite.

Une deuxième relation d'association est identifiée entre les secteurs de pratique et les *Interventions indirectes avec observations*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[12, N = 349] = 42,515, p = 0,000; V = 0,175$). On constate que le nombre de répondants des Centres jeunesse qui leur attribuent le 1^{er} rang est supérieur à celui attendu ($Raj = 4,0$). Le nombre de répondants des Centres de réadaptation ($Raj = -3,5$) et du secteur Autres ($Raj = -2,4$) et qui leur accordent le 1^{er} rang est inférieur à celui attendu. Le nombre de répondants des Centres de réadaptation qui les classent au 3^e rang est supérieur à celui attendu ($Raj = 2,2$). Le nombre de répondants des Centres de réadaptation qui leur accordent le 4^e rang est supérieur à celui attendu (2,1) tandis que le nombre des répondants des Centres jeunesse est inférieur à celui attendu (-2,1). Ces trois secteurs de pratique sont donc responsables de la relation d'association énoncée.

Une troisième relation d'association est décelée entre les secteurs de pratique et les *Interventions indirectes avec observations rapportées*. Le résultat obtenu est très significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[12, N = 281] = 25,204$, $p = 0,014$; $V = 0,135$). Le nombre de répondants des Centres jeunesse qui les classent au 2^e rang est supérieur à celui attendu ($R_{aj} = 4,2$). Le nombre de répondants de ce même secteur de pratique qui leur attribuent le 4^e rang est inférieur à celui attendu ($R_{aj} = -2,3$). Ce secteur de pratique est donc responsable de la relation d'association établie.

Nombre d'années d'expérience. Cette variable de contrôle n'a pas de lien statistique avec les résultats apparaissant au Tableau 18.

Niveau de diplomation. Une relation de dépendance est constatée entre le niveau de diplomation et les *Interventions indirectes avec observations rapportées*. Le résultat obtenu est significatif et la force de la relation de dépendance est faible ($\chi^2[3, N = 113] = 7,879$, $p = 0,049$; $V = 0,131$). Le nombre de bacheliers qui les classent au 2^{ième} rang est inférieur à celui attendu ($R_{aj} = -2,8$).

Synthèse relative au volet quantitatif

La synthèse expose les constatations tirées des données numériques obtenues par le biais d'une enquête-questionnaire remplie par 462 répondants, en lien avec la question de recherche suivante : En référence à la pratique contemporaine de la psychoéducation,

dans quelle mesure le vécu partagé est-il encore de nos jours le fondement de la spécificité identitaire des psychoéducateurs et psychoéducatrices?

Relativement à la conception du vécu partagé des participants (objectif 1) et à leur représentation de la spécificité de la psychoéducation (objectif 3), la synthèse identifie les éléments généralisables à l'ensemble des psychoéducateurs et psychoéducatrices. À propos de l'objectif 2, elle identifie les usages du vécu partagé dans le cadre des activités professionnelles exercées par les répondants. Enfin, elle établit le niveau d'adéquacité entre l'importance accordée par l'OPPQ à la notion de vécu partagé en lien avec la spécificité de la profession et les opinions formulées par les participants et répondants (objectif 4).

Les commentaires validés sur la base des variables de contrôle utilisées seront formulés dans le cadre de la *Discussion* élaborée au chapitre suivant.

Conception du vécu partagé. Examinée sous un angle catégoriel, la conception que les répondants ont du vécu partagé est en conformité avec la définition traditionnelle admise de cette notion fondatrice, c'est-à-dire des interventions directes, planifiées et impromptues. Dans son rapport aux interventions indirectes, leur conception du vécu partagé interpelle. Associées à des observations, la moitié des répondants affirment que les interventions indirectes correspondent à un vécu partagé. Lorsque les interventions

indirectes sont liées à des observations rapportées, près du tiers des répondants déclarent que ces interventions représentent un vécu partagé.

Plus de la moitié des contextes expérientiels présentant des caractéristiques traditionnelles sont jugés représentatifs de la notion de vécu partagé. Ceux qui sont liés à des activités professionnelles contemporaines entraînent le plus haut niveau de désaccords et des variations significatives en lien avec le nombre d'années d'expérience cumulées par les répondants et leur niveau de diplomation.

Usages du vécu partagé. Les usages du vécu partagé ont été répertoriés sur la base de trois contextes de travail contemporains : la réalisation d'une évaluation psychoéducative, l'exercice du rôle-conseil et les tâches et responsabilités inhérentes à la prise en charge d'un client.

En référence à l'ensemble de ces activités professionnelles contemporaines, les données statistiques obtenues permettent d'établir que 71,4 % des psychoéducateurs et psychoéducatrices ne font jamais (35,3 %) ou seulement parfois (36,1 %) usage du vécu partagé. Une constatation qui renforce l'hypothèse avancée par plusieurs auteurs relativement à la diminution du vécu partagé depuis l'époque des internats rééducatifs (Foucault, 1984; Lavoie, 1995; Le Blanc, 2004; Puskas et al., 2012; Renou, 1998, 2011, 2014).

En lien avec l'exercice du rôle-conseil et l'usage du vécu partagé, les répondants font valoir que l'identité de leur client correspond à celle de l'intervenant qui les consulte. Ils sont divisés quant à la perspective qu'un tiers-absent puisse être considéré comme étant leur client.

Spécificité de la psychoéducation. À propos de la spécificité de leur profession, les répondants soutiennent qu'elle est liée à un ensemble d'éléments distinctifs, ordonnés selon des fréquences très rapprochées les unes des autres : évaluation psychoéducative (90 %), vécu partagé (89,2 %), 10 composantes (87,4 %) et opérations professionnelles (86,1 %).

Examinée sous l'angle des concepts fondamentaux sur lesquels repose leur pratique contemporaine, les répondants persistent à soutenir qu'un ensemble de concepts servent d'appui à leurs interventions psychoéducatives. Selon une séquence déterminée par la proportion selon laquelle ils sont choisis par les psychoéducateurs, la prépondérance est attribuée aux interactions (94,2 %); puis, aux potentiels adaptatif et expérientiel (92,9 %), aux schèmes relationnels (91,6 %), aux opérations professionnelles (89,8 %) et au niveau de convenance (84,7 %). À noter que le vécu partagé occupe le 7^{ième} rang (80,7 %).

De l'avis des répondants, la spécificité de leur contribution au domaine psychosocial est reconnue par les Intervenants avec qui ils collaborent, leur Employeur actuel et leurs Clients. Dans une moindre mesure, par le Public en général.

Ils estiment par ailleurs que leur profession se distingue clairement de celle des psychologues. En lien avec les travailleurs sociaux, des dissidences validées statistiquement établissent que leur spécificité respective est moins définie. Cette constatation s'accroît en regard des éducateurs spécialisés.

Face au devenir de leur profession, les répondants affirment majoritairement que le vécu partagé est toujours représentatif de sa spécificité et que son devenir participe de cette affirmation. Un positionnement qui appelle une explicitation du fait que, dans leurs commentaires, les répondants ne font jamais intervenir la notion de vécu partagé dans leur argumentaire évoquant ce qui les caractérise en contexte interdisciplinaire.

Pratique contemporaine et définition de l'OPPQ. La répartition du temps-travail des répondants démontre que l'équivalence définitionnelle des notions de vécu partagé et d'observation participante est l'objet d'un écart de 18 %. Elle signale qu'environ 30 % des répondants déclarent recourir au vécu partagé dans 50 % et plus de leur temps-travail. On constate aussi qu'environ 60 % des répondants consacreront 49 % et moins de leur temps aux trois autres formes d'observation, c'est-à-dire les observations directes, indirectes et rapportées.

En lien avec l'évaluation psychoéducative et l'exercice du rôle-conseil, les données numériques obtenues sont à l'effet que 50 % et plus du temps-travail des répondants est consacré à l'exercice du rôle-conseil (37,7 %) plutôt qu'à l'évaluation psychoéducative (17,3 %).

Sur la base du classement aux 1^{er} et 2^e rangs des types d'intervention qu'ils utilisent, les répondants déclarent qu'ils privilégient les interventions directes et planifiées (vécu partagé), dans une proportion approchant les 70 %. Les interventions indirectes, alimentées par des observations rapportées, le sont dans une proportion de 35 %.

Le chapitre suivant est consacré à la **Discussion** entraînée par les données narratives et numériques présentées, en lien avec les quatre objectifs découlant de la question de recherche formulée. Elle met en interrelation les résultats exposés et les éléments théoriques avancés dans le cadre conceptuel.

Discussion

Le développement de la discussion portant sur les résultats exposés est ordonné sur la base des quatre objectifs découlant de la question de recherche. Il recourt concurremment aux savoirs énoncés dans le cadre conceptuel et aux données narratives et numériques se rapportant aux résultats obtenus et présentés.

Dans un premier temps, la discussion examine les éléments qui décrivent la conception que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont du vécu partagé. Dans un deuxième temps, elle s'attarde à considérer les usages du vécu partagé auxquels ils recourent dans le cadre de leurs activités professionnelles. Dans un troisième temps, la discussion cible les représentations qu'ils se font de la spécificité de leur profession. Enfin, dans un quatrième temps, elle cherche à établir dans quelle mesure la définition de la profession statuée par l'OPPQ est représentative de la pratique contemporaine de ses membres.

Conception du vécu partagé

Décrire la conception que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont du vécu partagé est d'abord envisagé du point de vue des participants. Puis, sous l'angle des opinions exprimées par les répondants. Enfin, les constatations effectuées sont examinées dans leurs rapports aux énoncés du cadre conceptuel.

Selon les participants

Conscients des conditions environnementales qui prévalaient à l'époque des internats rééducatifs, les participants soutiennent que la notion de vécu partagé correspond au fait d'être sur-le-terrain. Toutefois, ce « terrain » ou ce « plancher » s'est transformé radicalement. Il est devenu un corridor, une salle d'attente, un trajet en automobile, voire même un bureau. Bluteau et al. (2012) considèrent l'activité comme étant le « bureau » du psychoéducateur, c'est-à-dire le lieu où il pratique sa profession. Pour leur part, les participants considèrent que le « bureau » est lui-même un lieu d'activités communicationnelles, en conformité avec leur conception du vécu partagé. Les motifs amenant les participants à concevoir qu'ils se retrouvent dans un contexte expérientiel qu'ils qualifient de vécu partagé au moment où ils sont en rencontre dans leur bureau sont variés. Ils disent tout d'abord être avec leurs clients pour *vivre-avec* eux les difficultés d'adaptation auxquelles ils doivent faire face. Ils affirment ensuite se mettre ainsi en situation d'observer personnellement et activement les événements auxquels ils sont exposés et intervenir de façon appropriée.

Sur le plan définitionnel, les discours tenus par les participants autorisent l'identification de trois éléments jugés constitutifs de la notion de vécu partagé. Premièrement, être là où le client se trouve, être partie prenante d'un fragment de son quotidien. Deuxièmement, observer ses agissements et interagir avec lui dans le cadre d'une situation ou d'une activité, cette dernière étant perçue comme étant une caractéristique prédominante de la notion de vécu partagé. Troisièmement, les

participants associent à la notion de vécu partagé l'atteinte d'objectifs prédéterminés ou contextuels, qui figurent à leurs yeux le caractère professionnel de ce mode d'intervention psychoéducatif. L'ensemble des caractéristiques décrites ci-dessus sont compatibles avec les éléments définitionnels énoncés par Gendreau et al. (2001) et Renou (2005b). Elles démontrent l'attachement des participants à l'héritage des générations antérieures (Puskas et al., 2012).

Par ailleurs, l'analyse des discours élaborés par les participants révèlent des conceptions du vécu partagé qui se détachent clairement des éléments notionnels historiquement établis. Ils ne limitent plus le fait d'être en contexte de vécu partagé aux seules activités orientées vers la fabrication d'un produit, d'un faire-avec ou d'une performance scolaire, artistique, sportive, etc. Ils estiment que les activités orientées vers la quête de sens (discuter, échanger) répondent également à leur conception du vécu partagé. Des opinions qui contrastent avec les affirmations de Gendreau et al. (1990) :

L'action éducative perd cependant de son sens quand l'éducateur situe surtout la relation au niveau verbal. Ce n'est pas d'abord dans l'entretien individuel que la relation prend sa signification, mais dans le réel partagé ici-et-maintenant en vue de la poursuite d'apprentissages [...]. (p.239)

Certains d'entre eux conçoivent même que les activités orientées vers la quête de sens avec un intervenant, à propos de lui-même ou de ce qu'il vit au sujet d'un client, sont en conformité avec leur conception du vécu partagé. D'une part, ces constatations confirment l'opinion de Puskas et al. (2012), selon laquelle le vécu partagé contemporain ne correspond plus à sa définition initiale ; d'autre part, le fait que les

participants intègrent les activités réflexives dans leur conception du vécu partagé a pour effet d'accroître les contextes d'intervention qui prendraient appui sur le vécu partagé.

Voyons maintenant si les particularités définitionnelles énoncées par les participants à propos de la notion du vécu partagé peuvent être généralisées à l'ensemble des psychoéducateurs et psychoéducatrices inscrits au **Tableau des membres** de l'OPPQ le 31 mars 2014.

Selon les répondants

Au sujet de la transformation qui s'effectue entre la définition initiale du vécu partagé et celle en voie d'être admise par les membres actuels de l'OPPQ, les opinions sont exprimées en référence aux interventions directes et indirectes qu'ils pratiquent et à des contextes expérientiels qu'ils estiment représentatifs de leur conception du vécu partagé.

Interventions directes. En référence aux interventions directes, planifiées ou impromptues, les répondants jugent qu'elles sont représentatives de leur conception du vécu partagé. Ainsi, tout comme les participants, ils reconnaissent en elles des caractéristiques de la définition initiale du vécu partagé. Au sujet des interventions directes et impromptues, les répondants des Centres jeunesse et du secteur Autres¹ sont toutefois moins nombreux à être de cet avis. Chez les répondants des Centres jeunesse,

¹ Les répondants de la Fonction publique et organismes, des Cabinets-conseils et des Centres de détention ont été regroupés dans le secteur « Autres ».

cette indication pourrait être historiquement associée aux réformes gouvernementales contributives à leur éloignement du « plancher », des événements inattendus. Chez les répondants du secteur Autres, l'exposition à ce type de contexte interactionnel est possiblement réduite, de sorte que les interventions directes et impromptues sont jugées moins représentatives de leur conception du vécu partagé.

Interventions indirectes. Les interventions indirectes suscitent des opinions partagées entre les répondants qui les estiment représentatives de leur conception du vécu partagé et ceux qui sont d'un avis contraire. Que comprendre au fait que des interventions qualifiées comme étant indirectes puissent être perçues en conformité avec la notion de vécu partagé? Que peut signifier ce qui nous semble une dérive de sens? Au cours des années récentes, la transformation des activités professionnelles du psychoéducateur a eu pour effet de remettre en cause la notion de vécu partagé fondée sur un contact direct avec son client. Deux voies transformationnelles se dessinent. Pour 50,9 % des répondants, appuyer des interventions indirectes par des observations suffit à légitimer qu'ils se disent intervenir en contexte de vécu partagé. Toutefois, les répondants des Centres de réadaptation sont les moins nombreux à être de cet avis. Par ailleurs, 31,6 % des répondants évaluent que l'intervention indirecte, fondée sur des observations rapportées, est en correspondance avec leur représentation du vécu partagé.

Ces constats rejoignent les affirmations de Pronovost et al. (2013) à l'effet que des nouvelles modalités définitionnelles du vécu partagé sont en cours d'élaboration.

Pour leur part, Puskas et al. (2012) proposent de regrouper sous l'appellation de *partage du vécu* les notions de vécu partagé, de vécu observé et de vécu rapporté. Sur la base des données obtenues, psychoéducateurs et psychoéducatrices semblent eux aussi privilégier un élargissement des éléments constitutifs de la notion de vécu partagé, en intégrant à cette dernière les notions de vécu observé et de vécu rapporté. Une perspective qui appelle des échanges consultatifs auprès des membres, du fait de ses répercussions sur la notion de vécu partagé, considérée depuis les origines de la profession du psychoéducateur comme étant le socle de l'intervention psychoéducative.

La proposition de Puskas et al. (2012) tendrait à atténuer l'importance du vécu partagé en regard de la spécificité de l'intervention psychoéducative. Ils affirment : « Aujourd'hui, avec la mutation des pratiques, c'est à partir du partage du vécu que le professionnel de la psychoéducation orchestre son travail clinique » (p.34). De plus, ces auteurs estiment que l'utilisation (opération professionnelle) est plus représentative des finalités poursuivies par la pratique contemporaine de la psychoéducation. Cette conviction met à l'avant-plan les échanges verbaux entre clients et intervenants, ce qui est en correspondance avec les activités réflexives associées aux éléments constitutifs de la notion de vécu partagé et accroît la remise en cause de ce qui figurait la singularité de l'identité professionnelle du psychoéducateur.

Contextes expérientiels. Deux ordres de phénomènes tendent à confirmer le fait que les répondants cherchent à adapter leur conception du vécu partagé aux activités

professionnelles qui caractérisent leur pratique contemporaine. Tout comme les participants, les répondants identifient de nouvelles modalités d'expression du vécu partagé sur la base des 11 contextes expérientiels élaborés à partir des extraits de discours des participants. Parmi les 11 contextes expérientiels, cinq font référence à des mises en situation traditionnelles et ont été jugés représentatifs de leur conception du vécu partagé, avec un pourcentage moyen d'accord de 83,3 %. Toutefois, en fonction du nombre d'années d'expérience cumulées et du niveau de diplomation, on constate que les répondants qui ont 21 ans et plus d'expérience sont moins nombreux à percevoir que le fait de *Conduire un client chez un spécialiste* est en conformité avec leur perception du vécu partagé. Ceux qui détiennent un baccalauréat en psychoéducation ont un positionnement similaire. Cette constatation renforce la possibilité que leur perçu soit lié à une lecture traditionnelle de ce contexte expérientiel. Cette dernière pourrait être associée à l'époque des internats rééducatifs, alors que les déplacements de la clientèle étaient assumés par des transporteurs.

Les six autres contextes expérientiels relèvent soit de l'évaluation psychoéducative, soit de l'exercice du rôle-conseil. Deux nouvelles modalités d'expression du vécu partagé confirment les dires des participants. La première est caractérisée par le fait que près de la moitié des répondants considèrent qu'ils sont en vécu partagé avec les intervenants quand ces derniers échangent à propos d'eux-mêmes ou en référence à un client. La deuxième est liée à la nature des activités professionnelles inhérentes à une évaluation psychoéducative. Près du tiers des

répondants estiment que la passation d'un test standardisé correspond à leur conception du vécu partagé et la moitié d'entre eux sont du même avis concernant la communication des résultats. En lien avec le fait d'*Administrer un test standardisé à un client*, les bacheliers sont plus nombreux que les détenteurs d'une maîtrise à considérer que ce contexte expérientiel est en conformité avec leur conception du vécu partagé. Il est possible que les bacheliers aient perçu cette forme d'activité comme toute autre activité, tandis que les détenteurs d'une maîtrise aient pu juger que le caractère standardisé de la procédure de passation ne correspondait pas à leur conception du vécu partagé. Face à la perspective de *Transmettre à un client les résultats d'une évaluation psychoéducative le concernant*, les répondants qui ont cumulé entre 6 et 10 ans d'expérience sont moins nombreux à estimer que ce contexte expérientiel est en conformité avec leur conception du vécu partagé. Ces psychoéducateurs et psychoéducatrices étaient au nombre des premières cohortes d'étudiants dont l'accès à l'OPPQ exigeait l'obtention d'une maîtrise en psychoéducation. En référence à la définition initiale du vécu partagé, ce contexte expérientiel ne relève pas d'un faire-avec. Il s'agit davantage d'une activité de communication, que ces répondants associent possiblement à une expertise professionnelle leur conférant un pouvoir sur le client, ce qu'ils estimeraient incompatible avec leur conception du vécu partagé.

Deux autres contextes expérientiels se rapportent à l'exercice du rôle-conseil : *Assister un client lors de la rencontre d'élaboration du plan d'intervention d'un enfant dont [on] est responsable* et *Participer aux échanges d'une équipe à propos des*

difficultés rencontrées avec un client. En référence au premier comme au deuxième, les bacheliers sont plus nombreux à déclarer que ces contextes expérientiels sont en conformité avec leur conception du vécu partagé. Les répondants qui ont 21 ans et plus d'expérience sont du même avis. Toutefois, les répondants les moins expérimentés (0-5 ans) sont moins nombreux à les concevoir comme du vécu partagé; et ce, dans le premier contexte comme dans le second. Il est probable que les répondants les moins expérimentés ont été moins exposés à l'exercice du rôle-conseil et n'ont pas remis en cause à ce jour l'identité de leur client (sujet ou intervenant) en lien avec cette activité professionnelle et la place que le vécu partagé y occupe.

En somme, les enjeux conceptuels soulevés par les participants et répondants ont trait à la notion d'activité, examinée dans son rapport à la définition du vécu partagé. L'importance accordée à l'évaluation psychoéducative et à l'exercice du rôle-conseil a conduit participants et répondants à déclarer qu'ils estiment aujourd'hui que les activités réflexives sont en conformité avec leur conception du vécu partagé. Ils sont d'avis que parler, discuter, échanger sont des activités, des actions posées dans un contexte interactif, en vue d'atteindre des objectifs prédéterminés ou impromptus (situationnels). Des actions qui représentent des contextes d'intervention psychoéducatifs de nature à mobiliser l'activité réflexive d'un client. Dans la mesure où elles s'inscrivent dans un registre interactif et sont arrimées aux potentiels adaptatif du client et expérientiel de ses environnements, de telles pratiques répondraient, selon eux, aux visées de l'intervention psychoéducative.

Entre l'éloignement de la définition initiale du vécu partagé (Puskas et al., 2012) et les modalités de redéfinition en cours (Bluteau et al., 2012; Pronovost et al., 2013), il y a des enjeux conceptuels qui appellent des transactions personnelles et collectives entre les membres de l'OPPQ au sujet de la définition du vécu partagé et de son rapport à la spécificité de la psychoéducation (Dubar, 2010; Legault, 2003, 2008). Les données narratives et numériques confirment que des activités professionnelles contemporaines¹ ont conduit psychoéducateurs et psychoéducatrices à opérer une relecture de l'interrelation entre la notion de vécu partagé et l'un de ses éléments constitutifs : la notion d'activité.

Les constatations tirées de l'analyse des entrevues semi-structurées et de l'enquête-questionnaire illustrent les impacts de la plus récente réforme gouvernementale concernant les ordres professionnels québécois (loi 21) sur l'évolution de la conception du vécu partagé. Dès 2004, Le Blanc anticipait que les conséquences des transformations de la société québécoise n'épargneraient pas la conception psychoéducative nouvellement affirmée de la notion de vécu partagé, ce que nombre d'auteurs ont mis en interrelation avec des modifications imposées aux conditions d'exercice de la psychoéducation (Belpaire, 1991; Carette & Pelletier, 1991; Foucault, 1984; Gauthier, 1998; Gendreau, 1991, Gendreau et al., 1995b; Larivée, 1991, 1996; Le Blanc, 1998, 2004; Pronovost, 1991; Renou, 1989, 1991, 1998, 2005b).

¹ Essentiellement rattachées à l'évaluation psychoéducative et à l'exercice du rôle-conseil.

Usages du vécu partagé

L'objectif de répertorier les usages du vécu partagé auxquels recourent les psychoéducateurs et psychoéducatrices dans le cadre de leurs activités professionnelles contemporaines cible trois mandats distinctifs : la conduite d'une évaluation psychoéducative, l'exercice du rôle-conseil et les tâches et responsabilités inhérentes à la prise en charge d'un client.

Évaluation psychoéducative

Lorsqu'ils réalisent une évaluation psychoéducative, 26,5 % des répondants disent utiliser souvent ou toujours le vécu partagé (observation participante). Ce constat soulève la question suivante : de quelle nature sont les observations associées aux évaluations psychoéducatives, considérant qu'un peu moins des trois quarts des répondants n'utilisent jamais ou parfois seulement le vécu partagé? Sont-elles essentiellement indirectes ou rapportées? Une autre question se pose. Quelle proportion de ce 26,5 % correspond au fait que certains répondants considèrent être en vécu partagé lors des échanges tenus dans un bureau?

Le fait que près de 75 % des psychoéducateurs et psychoéducatrices n'auraient pas recours au vécu partagé ne concorde pas avec les *Lignes directrices* de l'OPPQ (2014a) relatives à une évaluation psychoéducative, laquelle repose sur des dimensions fonctionnelle (observations) et normative (tests standardisés, outils cliniques).

L'Ordre signale que « l'évaluation est la base de toute décision professionnelle » (p.1). Il insiste à dire que la rigueur avec laquelle une évaluation psychoéducative est menée importe d'autant plus que ses conséquences pourraient être préjudiciables à des clientèles vulnérables. En référence au jugement clinique découlant de son évaluation, l'Ordre précise que le psychoéducateur « documente et appuie son analyse notamment par de l'observation participante, réalisée à travers un vécu privilégié avec la personne » (p.5). Parmi diverses méthodes de collecte de données, l'Ordre attribue à l'observation participante (vécu partagé) un statut distinctif : « [...] observer en retrait d'une situation ou observer en intervenant dans cette situation ne fait pas appel au même degré d'engagement de la part du psychoéducateur » (p.10).

En somme, l'ampleur du décalage constaté relativement à l'usage du vécu partagé entre ce que l'Ordre a établi au sujet de la réalisation d'une évaluation psychoéducative et les conditions de pratique actuelles démontre que la contribution du vécu partagé à la spécificité de cette activité professionnelle est l'objet de transformations majeures, concernant à tout le moins sa dimension fonctionnelle.

Exercice du rôle-conseil

Lorsqu'ils sont en rôle-conseil, 34,9 % des répondants disent utiliser souvent ou toujours le vécu partagé. Dans le cadre de l'exercice du rôle-conseil, un peu moins des deux tiers des répondants ne recourent jamais ou parfois seulement au vécu partagé.

Un premier constat repose sur des variations sectorielles. Les répondants des Centres de réadaptation sont les plus nombreux à affirmer qu'ils font toujours usage du vécu partagé. Cette constatation est congruente avec le fait que leur conception du vécu partagé se rapproche de sa définition initiale. Ceux du secteur de l'Éducation sont les moins nombreux à signaler qu'ils font toujours usage du vécu partagé. Leur positionnement est plus interpellant en relation avec le devenir de l'usage du vécu partagé, du fait qu'ils représentent un secteur de travail où l'exercice du rôle-conseil est prédominant depuis le milieu des années 1960.

Un autre constat doit être examiné en lien avec l'exercice du rôle-conseil et les répondants qui déclarent faire usage du vécu partagé, étant donné que certains répondants affirment être en vécu partagé avec les intervenants qui les consultent. D'une part, tous secteurs de pratique confondus, 86,1 % des répondants sont d'avis que leur client est celui avec qui ils interagissent directement; et ce, que ce client soit un intervenant ou un usager. D'autre part, un peu plus des trois quarts (78,1 %) des répondants sont d'avis que l'intervenant qui les consulte à propos de ce qu'il vit lui-même, en référence à une personne en difficulté d'adaptation, est leur client. Le fait que l'intervenant puisse être considéré comme étant le client du psychoéducateur dans le cadre de l'exercice du rôle-conseil pourrait appuyer le fait que l'usage du vécu partagé, dans les proportions indiquées ci-dessus, soit à l'appui des nouvelles modalités définitionnelles du vécu partagé. Les répondants du secteur de l'Éducation sont les plus nombreux à être de cet avis; ceux des Centres jeunesse sont les moins nombreux à

partager cette opinion. Il est probable que ces données soient le reflet des orientations administratives qui prévalent dans ces milieux de pratique. La prédominance du rôle-conseil dans les milieux scolaires a déjà été démontrée. Dans les centres jeunesse, la notion de vécu partagé est encore associée à l'interrelation entre clients et intervenants. Pour des motifs exposés dans le cadre conceptuel, les techniciens en éducation spécialisée en ont l'usage. Cela suggère donc que la notion de vécu partagé s'y retrouve dans sa forme initiale. Les psychoéducateurs ne cherchent pas à la redéfinir et à l'adapter à de nouvelles réalités professionnelles ; c'est plutôt leur rôle qui est en redéfinition.

Prise en charge d'un client

Lorsqu'ils assument les tâches et responsabilités inhérentes à la prise en charge d'un client, 43,9 % des répondants affirment ne jamais recourir au vécu partagé; ce pourcentage est supérieur à celui de l'évaluation psychoéducative et de l'exercice du rôle-conseil. L'ensemble des données numériques analysées renforcent l'hypothèse selon laquelle, dans le contexte de la prise en charge d'un client, les éléments distinctifs de la profession et les concepts fondamentaux rattachés à la pratique contemporaine ne reposent plus seulement sur la notion de vécu partagé.

En somme, quels que soient les contextes de travail, les secteurs de pratique, le nombre d'années d'expérience cumulées et le niveau de diplomation, l'usage moyen du vécu partagé correspond à ce qui suit : Jamais, 35,3 %; Parfois, 36,1 %; Souvent, 16,4 %; Toujours, 12,2 %. L'ensemble de ces indications statistiques confirment la

diminution de l'usage du vécu partagé et interpellent quant à leurs conséquences, lorsque mises en interrelation avec les dires de Gendreau (1991) : « [...] c'est l'évaluation des situations in vivo [en contexte de vécu partagé] qui peut éclairer l'ensemble des autres opérations [professionnelles] qui caractérisent le travail du psychoéducateur » (p.38). Un désinvestissement toujours plus accentué de la notion de vécu partagé, telle que définie à l'origine, est de nature à porter atteinte à la spécificité de la psychoéducation. Il compromet la réalisation d'une évaluation psychoéducative, selon les *Lignes directrices* émises en 2014a par l'OPPQ. Il entraîne une perte de pertinence et de crédibilité rattachées à l'exercice du rôle-conseil en lien avec la compétence développée par le psychoéducateur de démontrer dans l'action les recommandations qu'il formule. Il réduit l'efficience que les professions apparentées reconnaissent à l'intervention psychoéducative.

Il semble clair que les réformes gouvernementales, l'entrée en vigueur de la loi 21 et les exigences administratives des organismes-employeurs ont eu des impacts sur l'usage du vécu partagé dans le cadre de leurs activités professionnelles. Psychoéducateurs et psychoéducatrices démontrent que les usages contemporains du vécu partagé sont porteurs d'une remise en cause des éléments traditionnellement constitutifs de cette notion fondatrice de la psychoéducation. L'élaboration d'un nouveau consensus relatif à ce que l'ensemble des membres de l'OPPQ ont en commun en regard de leur identité professionnelle apparaît incontournable.

Spécificité de la psychoéducation

Donnay et Charlier (2006) soutiennent que des changements sociétaux qui ont des répercussions significatives sur les tâches et responsabilités associées à une profession peuvent atteindre la représentation qu'un groupe d'appartenance peut avoir de son identité professionnelle. Vilbrod (2003) fait observer qu'une identité professionnelle n'est pas acquise une fois pour toutes et qu'elle résulte de compromis à élaborer. Dans un même ordre d'idées, Dubar (2010) énonce que chaque génération d'hommes et de femmes doit s'approprier une identité professionnelle distinctive sur la base d'une trajectoire à la fois subjective (personnelle, privée) et objective (sociale, collective). Dans le cours de ce double processus, des décalages émergent quant au positionnement des membres d'un même groupe d'appartenance professionnel; des tensions apparaissent; et, éventuellement, des transactions qui appellent des compromis orientés vers un consensus renouvelé devront être menées au sujet de ce que les membres d'un même groupe d'allégeance professionnelle ont en commun (Legault, 2008, 2003). Que révèlent à ce chapitre les dires des psychoéducateurs et psychoéducatrices?

Afin de circonscrire les représentations que psychoéducateurs et psychoéducatrices se font de leur profession, cinq thèmes sont développés : les particularités de la profession, les fondements de la pratique contemporaine, la psychoéducation et les intervenants du domaine psychosocial, la psychoéducation et la reconnaissance sociale, le devenir de la psychoéducation et la notion de vécu partagé.

Particularités de la psychoéducation

Relativement à ce qui particularise leur profession, les participants affirment qu'elle repose essentiellement sur la notion de vécu partagé. Ils soulignent que cette conviction remonte jusqu'à l'époque de leur choix vocationnel. Il leur semble que la description qui est faite par plusieurs sources informationnelles (dépliants publicitaires, professionnels en exercice, unités de formation universitaires, etc.) les autorisent à anticiper qu'ils deviendront habilités à intervenir dans le feu de l'action, sur la base de savoirs théoriques et expérientiels pertinents au développement d'un savoir-agir compétent.

Ils croient que leur compétence à intervenir sur le terrain, en contexte de vécu partagé, représente un motif déterminant de la prise de décision de leur engagement par certains organismes-employeurs. Ils se perçoivent comme étant bien préparés à animer des programmes de prévention ciblant des problématiques diverses et à intervenir dans des environnements multiples.

Ils déclarent être motivés à se battre pour obtenir de conserver la possibilité de recourir au vécu partagé en lien avec la conduite de l'évaluation psychoéducative et de l'exercice du rôle-conseil, tant il leur semble que l'efficacité de toute intervention psychoéducative repose sur l'usage du vécu partagé. Certains participants soutiennent qu'ils se perçoivent comme étant toujours en situation de vécu partagé, quelles que soient les tâches et responsabilités dont ils s'acquittent auprès d'un intervenant ou d'un

client. Toutefois, un grand nombre d'entre eux réservent cette appellation aux contacts directs établis avec les usagers. Ils partagent l'opinion des auteurs qui estiment que la notion de vécu partagé, par-delà l'évolution de ses éléments constitutifs, doit être maintenue dans sa fonction de pierre d'assise de l'intervention psychoéducative (Capul & Lemay, 1996; Gendreau, 1991, 2008; Gendreau et al., 2001; Grégoire, 2006, 2012; Le Blanc, 2004; OPPQ, 2010, 2011a, 2014a; Pronovost et al., 2013). Qu'en est-il maintenant du positionnement des répondants?

En lien avec ce qui fonde leur spécificité comme psychoéducateurs, les répondants soutiennent qu'elle repose sur un ensemble de quatre concepts. Dans des proportions supérieures à 86 % et selon un ordre croissant, ils font reposer la singularité de leur profession sur les opérations professionnelles, les 10 composantes du milieu, le vécu partagé et l'évaluation psychoéducative.

Seules les opérations professionnelles font l'objet de variations sectorielles. Les répondants des Centres jeunesse sont plus nombreux à soutenir que les opérations professionnelles constituent le caractère distinctif de leur profession, alors que ceux des Centres de réadaptation sont moins nombreux à adopter ce positionnement. Il a été souligné que diverses réformes gouvernementales et mesures administratives ont contraint le psychoéducateur à l'emploi d'un Centre jeunesse à céder aux techniciens en éducation spécialisée l'intervention-terrain, celle donnant accès au vécu partagé (Batshaw, 1975; Bouchard, 1991; Foucault, 1984; Gendreau et al., 1995b). La maîtrise

des opérations professionnelles représenterait possiblement une voie substitutive à l'appui de la crédibilité de leurs interventions professionnelles, ce que l'usage du vécu partagé apportait. Dans les Centres de réadaptation, les modes d'intervention privilégiés auprès de la clientèle font davantage appel à l'usage du vécu partagé.

Tout comme les participants, les répondants accordent une importance significative à la notion de vécu partagé en lien avec leur spécificité professionnelle. Cependant, ils adoptent un positionnement qui apporte des nuances à celui des participants en indiquant très nettement que la spécificité de leur pratique professionnelle ne repose plus sur la seule notion de vécu partagé.

D'une part, les participants insistent à dire que la notion de vécu partagé particularise la psychoéducation, en tant que discipline professionnelle. Ils font remonter leur conviction jusqu'à l'époque de leur choix vocationnel. Une constatation qui relève de la dimension personnelle de Dubar (2010) et de la composante symbolique de Legault (2003, 2008). D'autre part, les répondants reconnaissent également que la notion de vécu partagé singularise la psychoéducation; mais, ils estiment que les opérations professionnelles, les composantes du milieu et l'évaluation psychoéducative y contribuent de façon quasi équivalente. Entre participants et répondants existe donc un décalage, une source tensionnelle interpellant le consensus qui prévalait il y a quelques années au sujet de ce qui constitue le particularisme de la psychoéducation.

Fondement de la pratique contemporaine

En référence à l'exercice de leur profession, quelques participants soulignent l'importance que revêt à leurs yeux l'apport distinctif de leur formation initiale. Toutefois, seul le vécu partagé est identifié comme pouvant être le socle de leur pratique contemporaine. Plusieurs d'entre eux soutiennent que l'usage du vécu partagé est indissociable des activités professionnelles contemporaines, telles que l'évaluation psychoéducative et l'exercice du rôle-conseil.

Les répondants adoptent un positionnement qui se démarque de ceux des participants. Selon un ordre ascendant, trois concepts fondamentaux obtiennent un pourcentage d'adhésion supérieur à 90 % en tant que fondements de la pratique psychoéducative contemporaine : les schèmes relationnels, les potentiels adaptatif et expérientiel et les interactions. Les répondants classent la notion de vécu partagé au 7^e rang (80,7 %) des huit concepts proposés.

Seule l'Actualisation des forces du moi fait l'objet d'une perte d'intérêt plus significative (66,5 %), ce qui est en conformité avec le désinvestissement de l'intrapsychique et du modèle Guindon (Bienvenue, 2009; Gendreau et al., 1993, 1995a, 1995b; Grégoire, 2012; Landreville, 1966; Larivée, 1991; Lavoie, 1995; Le Blanc et al., 1983; Renou, 2005b). À l'appui des considérations précédentes, deux variables de contrôle font état de liens de dépendance. D'une part, les répondants qui ont 21 ans et plus d'expérience et ceux qui détiennent un baccalauréat sont plus nombreux à affirmer

que leur pratique contemporaine repose sur l'Actualisation des forces du moi. Au contraire de ces derniers, ceux qui ont entre 0 et 5 ans d'années d'expérience sont moins nombreux à déclarer être de cette opinion.

Relativement aux Opérations professionnelles (6^e rang / 89 %), les répondants des Centres de réadaptation sont les moins nombreux à affirmer que la pratique actuelle de la psychoéducation repose sur les Opérations professionnelles. Cette indication statistique est en concordance avec trois éléments : 1) les répondants des Centres de réadaptation sont les plus nombreux à avoir une conception traditionnelle du vécu partagé ; 2) ils sont aussi les plus nombreux à toujours recourir au vécu partagé en contexte d'évaluation psychoéducative ou de rôle-conseil; et 3) ils sont les moins nombreux à déclarer que la spécificité de la psychoéducation repose sur les Opérations professionnelles.

À propos des Composantes du milieu, les bacheliers les sont plus nombreux à affirmer que leur pratique contemporaine repose sur les Composantes du milieu. Cette indication statistique est possiblement le reflet de la formation initiale dispensée à l'époque de leurs études universitaires.

Psychoéducation et intervenants du domaine psychosocial

Dans le cadre des entrevues semi-structurées, les participants ont identifié trois groupes d'appartenance apparentés au leur et avec lesquels ils sont appelés à intervenir

auprès des mêmes clientèles : les psychologues, les travailleurs sociaux et les éducateurs spécialisés.

En ce qui concerne les psychologues. En référence à leur représentation de la spécificité de leur contribution professionnelle, les répondants évaluent qu'elle se distingue nettement de celle des psychologues. Selon les opinions exprimées par les participants, les dispositions juridiques inscrites dans la loi 21 auraient contribué à distinguer clairement l'apport du psychologue au domaine psychosocial. À propos d'eux-mêmes, ils s'en tiennent à mentionner que la cible de leurs interventions est le comportement.

En ce qui concerne les travailleurs sociaux. Dans une proportion de 77,8 %, les répondants affirment que leur apport au domaine psychosocial se distingue de celui des travailleurs sociaux. À ce sujet, des variations liées aux secteurs de pratique, au nombre d'années d'expérience cumulées et au niveau de diplomation sont validées.

Les répondants du secteur de l'Éducation et du secteur Autres sont plus nombreux à percevoir clairement que leur apport professionnel se distingue des travailleurs sociaux; les répondants des Centres jeunesse sont moins nombreux à partager cet avis. Il est probable que dans les secteurs de pratique où les chevauchements entre les tâches et responsabilités sont les moindres, la spécificité professionnelle s'en trouve accentuée. Dans les Centres jeunesse, psychoéducateurs et travailleurs sociaux

ont souvent le même titre d'emploi, il devient alors plus difficile d'affirmer sa spécificité. Les participants ont fait des constats semblables dans le contexte du travail en CSSS; ils précisent que la répartition des mandats n'est pas effectuée en fonction de la spécificité disciplinaire des intervenants, qu'une confusion de rôles est observable. Des constats qui s'inscrivent en conformité avec les travaux de plusieurs auteurs en lien avec la complexification du processus d'appropriation d'une identité professionnelle distinctive, lorsque des professions font face au partage des mêmes clientèles et que des professionnels de diverses allégeances peuvent répondre aux exigences d'un même poste (Couturier & Chouinard, 2008; Gusew & Berteau, 2011; Savickas et al., 2010).

En fonction du nombre d'années d'expérience et du niveau de diplomation, il apparaît que les répondants les moins expérimentés (0-5 ans) sont moins nombreux à déclarer que leur contribution professionnelle est clairement distincte de celle du travailleur social. D'une part, leur identité professionnelle est possiblement moins consolidée, moins affirmée; d'autre part, leur expérience en contexte interdisciplinaire est moins étendue, de sorte qu'ils ont eu moins d'opportunités de constater sur le terrain comment les intervenants de diverses disciplines professionnelles interagissent entre eux. Quant aux répondants les plus expérimentés, qu'ils aient 21 ans et plus d'expérience ou qu'ils soient bacheliers, ils sont plus nombreux à soutenir que leur apport professionnel se distingue clairement de ceux des travailleurs sociaux. Ces hypothèses inférentielles renvoient aux enjeux identitaires liés aux variations personnelles associées au processus d'appropriation d'une identité professionnelle

distinctive (Legault, 2008; Osty, 2008). On peut également faire des liens avec les problématiques suscitées par le phénomène de la hiérarchisation des professions et ses impacts sur l'affirmation dans l'action de la spécificité de telle ou telle profession du domaine psychosocial (Fortin, 2003; Larivière & Picard, 2003; Martineau & Presseau 2012). Toutes les professions ne sont pas considérées de la même façon au plan de la reconnaissance sociale. De plus, le domaine psychosocial est caractérisé par l'omniprésence de l'interdisciplinarité. Dans ce contexte, on peut supposer que l'incertitude actuelle quant à ce qui fonde la spécificité de la psychoéducation complexifie l'affirmation par le psychoéducateur de son apport distinctif.

En ce qui concerne les éducateurs spécialisés. C'est face aux éducateurs spécialisés que les répondants semblent percevoir le moins de distinction en regard de leur identité professionnelle. Les répondants du secteur de l'Éducation sont plus nombreux à estimer que leur contribution professionnelle se distingue clairement de la leur, tandis que ceux des Centres jeunesse sont moins nombreux à être de cette opinion. Certains participants ont indiqué que leur formation initiale les habilitait à donner un sens plus approfondi aux phénomènes comportementaux et que les responsabilités afférentes à l'exercice du rôle-conseil leur conféraient un statut professionnel distinctif. Dans les Centres jeunesse, le facteur explicatif le plus probable repose sur le fait que de nombreux psychoéducateurs et psychoéducatrices sont engagés à titre d'agents de relations humaines et qu'ils se retrouvent sur le « plancher » à partager la même cible

d'intervention que les éducateurs spécialisés, soit : le comportement. Une problématique évoquée par Gendreau (1998) et Renou (1998, 2014).

Psychoéducation et reconnaissance sociale

La reconnaissance sociale de la spécificité de leur profession par les répondants a été approfondie en lien avec quatre sources distinctives : les intervenants du domaine psychosocial avec lesquels ils collaborent, leurs employeurs actuels, leurs clients et le public en général. La reconnaissance sociale réfère à la dimension sociale de la conceptualisation de Dubar (2010) et à la composante sociale de la modélisation de Legault (2003, 2008) en lien avec la structuration d'une identité professionnelle distinctive. Au niveau identitaire, elle s'exprime par l'expression « ce que l'on dit que je suis » (Dubar, 2010).

En ce qui concerne les intervenants du domaine psychosocial. Les répondants estiment que ce sont les intervenants du domaine psychosocial qui reconnaissent davantage la spécificité de la psychoéducation. Une reconnaissance qui était exprimée par le passé de la façon suivante. Les intervenants des milieux hospitaliers soulignaient que le vécu partagé permettait l'obtention de données cliniques inaccessibles par le biais des seules entrevues. Les enseignants reconnaissaient la pertinence des avis qui leur étaient exprimés à propos des interventions à privilégier auprès des élèves perturbateurs et de l'aménagement des lieux physiques dans leur classe (Gendreau et al., 1995b;

Grégoire, 2012; Janosz & Leclerc, 1993; Janosz, Georges, & Parent, 1998; Renou, 1998, 2005b, 2014).

Les psychoéducateurs qui ont le moins grand nombre d'années d'expérience cumulées (entre 0 et 5 ans) sont les moins nombreux à affirmer que leur apport professionnel distinctif est reconnu ; par ailleurs, ceux qui ont 21 ans et plus d'expérience sont les plus nombreux à soutenir cette affirmation. Les premiers sont les plus exposés à la complexification actuelle du processus d'acquisition d'une identité professionnelle distinctive, ce qui peut rendre plus difficile le sentiment de reconnaissance par leurs collègues. Il est probable que les seconds occupent des fonctions qui les confortent dans leur positionnement identitaire sur le plan professionnel.

En ce qui concerne les employeurs. Plus des trois quarts des répondants soutiennent que leur employeur actuel reconnaît la spécificité de leur contribution professionnelle. Des variations sectorielles sont à prendre en considération. Les répondants du secteur de l'Éducation sont significativement plus nombreux à le dire. À ce chapitre, quelques participants ont évoqué des motifs dont le caractère explicatif demeure à valider. Ils ont fait valoir que leur grille de lecture écosystémique et leur aptitude à formuler des recommandations opérationnalisant leur compréhension d'une problématique étaient contributives à leur engagement. D'autres ont laissé entendre que leur employeur ne paraissait pas savoir précisément quelle était leur spécificité. De l'avis

des participants, leurs employeurs apprécient tout particulièrement l'aptitude du psychoéducateur à transposer la compréhension d'une problématique dans des mesures concrètes et adaptées aux différentes clientèles. Dans le secteur de l'Éducation, l'exercice du rôle-conseil représente l'activité professionnelle prédominante depuis la deuxième moitié des années 1960. Il est orienté vers les besoins éprouvés par les enseignants et cible également l'aménagement des lieux de vie scolaires. La pertinence de leur contribution professionnelle alimente la reconnaissance dont témoignent leurs employeurs.

En ce qui concerne les clients. Près des trois quarts des répondants estiment que leurs clients reconnaissent leur spécificité professionnelle. Les répondants qui ont cumulé entre 0 et 5 ans d'expérience et ceux des Centres de réadaptation sont les moins nombreux à déclarer que leurs clients témoignent de leur apport distinctif. Pour les moins expérimentés, ce constat peut être tributaire du moins grand nombre d'opportunités vécues de recevoir de tels témoignages ou des caractéristiques des clientèles avec lesquelles ils interagissent. Pour les répondants en Centres de réadaptation, il y a lieu de croire que le vocable client correspond aux usagers eux-mêmes plutôt qu'à leurs parents ou tuteurs ; en ce sens, leurs clients pourraient être moins habilités à exprimer qu'ils perçoivent ce qui distingue les psychoéducateurs de d'autres intervenants du domaine psychosocial. Par ailleurs, les répondants qui ont cumulé 21 ans et plus d'expérience et ceux qui ont un baccalauréat sont plus nombreux à déclarer que leurs clients reconnaissent la spécificité de leur apport professionnel. Ce fait

pourrait relever de leur plus grande assurance personnelle et collective à affirmer leur identité distinctive.

En ce qui concerne le public en général. Les répondants, dans une proportion de 60 %, estiment que le public en général reconnaît la spécificité de leur profession. Parmi eux, ce sont les répondants du secteur « Autres » qui sont les plus nombreux à l'affirmer, de même que les répondants qui ont 21 ans et plus d'expérience ou qui sont bacheliers. Seuls les répondants qui cumulent entre 0 et 5 ans d'expérience sont moins nombreux à déclarer que leur spécificité professionnelle est reconnue par le public en général.

Les répondants les plus expérimentés (21 ans et plus) ou qui sont bacheliers ont été témoins d'une évolution marquée du rapport à l'ensemble des citoyens depuis les réformes gouvernementales des années 1960 jusqu'aux plus récentes dispositions de la loi 21 concernant les membres de l'OPPQ (Bienvenue, 2009; Foucault, 1984; Gouvernement du Québec, 2012; OPPQ, 2010, 2011a; Renou, 2014). Le fait que les répondants les moins expérimentés soient à nouveau moins nombreux à déclarer que le public en général reconnaît la spécificité de leur contribution au domaine psychosocial peut être associé aux facteurs explicatifs évoqués précédemment (moins d'opportunités vécues, caractéristiques des clientèles fréquentées).

À l'exception de ce qui concerne la reconnaissance de leur spécificité par leur employeur, les répondants qui ont cumulé entre 0 et 5 années d'expérience et ceux qui en ont cumulé plus de 21 ou qui sont bacheliers s'opposent. Qu'il s'agisse de leurs clients, des intervenants avec qui ils collaborent ou du public en général, les premiers sont moins nombreux à percevoir que la spécificité de leur profession est reconnue ; les seconds sont plus nombreux à déclarer qu'elle est exprimée. Un phénomène qui apparaît dans l'ordre des choses en lien avec le temps requis pour développer un savoir-agir et un savoir-communiquer compétent (Dubar, 2010; Gendreau, 1978; Gendreau et al., 1990, 1993, 1995a, 1995b, 2001; LeBoterf, 2007).

Devenir de la psychoéducation et notion de vécu partagé

La mise en contexte et la formulation de l'item se rapportant à cette thématique étaient libellées dans les termes suivants : Présentement, je peux affirmer que le devenir de ma profession repose sur l'affirmation de sa spécificité : le recours au vécu partagé. La répartition des avis exprimés par les répondants en fonction des quatre catégories de réponses offertes correspond à ce qui suit : 38 % des répondants déclarent être tout à fait d'accord avec la proposition soumise; 37 % sont plutôt d'accord. Par ailleurs, 21 % d'entre eux se disent plutôt en désaccord et 4 % affirment être tout à fait en désaccord.

En bref, la généralisation à l'ensemble des membres de l'OPPQ du fait que 75 % des répondants sont d'opinion que le recours au vécu partagé est représentatif de leur spécificité et que son devenir participe de cette affirmation doit être considérée avec

prudence en raison des enjeux identitaires liés aux nouvelles modalités définitionnelles de la notion de vécu partagé. Sur le plan définitionnel, l'écart entre la définition originelle du vécu partagé (activités productives / faire-avec) et sa définition contemporaine (activités réflexives / parler-avec) figure une mutation dont l'issue est incertaine, étant donné que les activités réflexives sont aussi le fait des professions apparentées.

Traitant du renouvellement des identités personnelle, sociale et professionnelle entre chaque génération, Dubar (2010) signifie que la génération plus âgée transmet à la suivante certaines caractéristiques relatives à la spécificité d'une profession donnée et que le contexte dans lequel la génération émergente évolue influence et transforme ses identités, dont l'identité professionnelle.

Bien que le choix vocationnel repose encore de nos jours sur la prédominance du désir de devenir un professionnel du contact direct auprès des personnes en difficulté d'adaptation, psychoéducateurs et psychoéducatrices font face à des conditions de travail qui les éloignent toujours davantage de l'intervention « plancher ». Dans le cadre de cette étude, différentes conséquences rattachées à des réformes gouvernementales ou mesures administratives sur la spécificité de la psychoéducation et les concepts qui fondent sa pratique contemporaine sont démontrées. Elles interpellent la perspective selon laquelle la notion de vécu partagé figurerait encore de nos jours l'unité entre les membres de l'OPPQ. Elles indiquent nettement que les changements intervenus au

niveau des conditions d'exercice de la psychoéducation ont entraîné des modifications au niveau de ce qui fonde la pratique contemporaine de la psychoéducation.

Questionnés sur ce qui les singularise, les psychoéducateurs déclarent que l'évaluation psychoéducative et le vécu partagé sont les référents psychoéducatifs qui les distinguent le plus des professions apparentées à la leur. Grégoire (2006) s'objectait formellement à ce que les compétences en évaluation psychoéducative servent à redéfinir l'essence de la profession du psychoéducateur. Vraisemblablement, cette activité professionnelle contemporaine tend à exercer une influence de cette nature. De plus, afin de contrer l'éloignement de l'intervention-terrain et l'effritement de leur motivation initiale à choisir la psychoéducation, psychoéducateurs et psychoéducatrices déploient des efforts adaptatifs qui empruntent deux voies distinctes. La première les conduit à donner aux activités réflexives un sens équivalent à celui des activités caractérisées par le faire-avec dans leurs rapports aux éléments constitutifs de la notion de vécu partagé. La seconde est liée au fait de considérer qu'ils sont en contexte de vécu partagé avec toute personne qui les consulte, puisqu'ils sont alors en situation de contact direct avec cette dernière.

Interpellés quant aux concepts fondamentaux dont l'usage caractérise leur pratique contemporaine, ils identifient prioritairement les interactions, les potentiels adaptatif et expérientiel et les schèmes relationnels. Ils classent le vécu éducatif partagé

au 7^e et avant-dernier rang. Ces constats sont conséquents avec leur éloignement de l'intervention-terrain.

En lien avec les variables de contrôle (secteurs de pratique, nombre d'années d'expérience cumulées et niveaux de diplomation) des décalages sont validés, des sources tensionnelles sont identifiées. En conséquence, le consensus qui prévalait au sujet de la singularité de la psychoéducation et de la méthodologie psychoéducative est manifestement remis en cause.

Dans la perspective où le devenir de la profession du psychoéducateur serait lié à une spécificité fondée sur les éléments constitutifs du vécu partagé identifiés dans le cadre de la présente étude, il y aurait lieu d'examiner la portée du décalage avec la définition initiale.

Dans l'opinion de Legault (2003, 2008), l'identité professionnelle joue deux rôles : définir ce qui est commun à tous ceux et toutes celles qui revendiquent une même identité professionnelle et assurer l'unité dans la multiplicité des pratiques de leur groupe d'appartenance. Psychoéducateurs et psychoéducatrices sont donc appelés à redéfinir ce qu'ils sont ou ne sont pas, afin de préserver ou consolider le caractère distinctif de leur jeune profession (Henderson-Emerson, 2010; Renou, 2007, 2014; Vilbrod, 2003).

Pratique contemporaine et définition de l'OPPQ

Cet objectif cherche à établir dans quelle mesure la définition de la profession statuée par l'OPPQ est représentative de la pratique contemporaine de ses membres. Apporter des éléments de réponse à ce questionnement emprunte trois voies complémentaires: d'abord, préciser les éléments de la définition statuée par l'OPPQ qui sont rattachées à la question de recherche; ensuite, faire état des efforts adaptatifs déployés par les membres de l'OPPQ pour sauvegarder une identité professionnelle à la fois distinctive et adaptative; enfin, énoncer les enjeux identitaires conséquents aux modifications substantielles apportées aux conditions d'exercice de la profession du psychoéducateur.

Question de recherche et définition de l'OPPQ

En référence à la pratique contemporaine de la psychoéducation, dans quelle mesure le vécu partagé est-il encore de nos jours le fondement de la spécificité identitaire des psychoéducateurs et psychoéducatrices? À propos de la notion de vécu partagé ici en cause, la définition statuée par l'OPPQ (2011a) précise que le contexte de vécu partagé caractérise l'accompagnement des personnes, groupes, familles ou organisations et qu'il est effectué au moyen d'activités quotidiennes ou d'activités d'apprentissage spécifiquement planifiées. En somme, l'interrelation entre la notion de vécu partagé et la notion d'activité que l'OPPQ intègre à sa définition de la profession du psychoéducateur est en conformité avec la définition initiale du vécu partagé (Gendreau et al., 2001; Renou, 2005b). Sur cette base, l'OPPQ est justifiée d'affirmer

que cette forme d'accompagnement professionnel fonde la culture identitaire des psychoéducateurs et psychoéducatrices.

Telle que libellée, la définition de la profession statuée par l'OPPQ est-elle par ailleurs représentative de la pratique contemporaine de ses membres?

Se méprendre sur les éléments constitutifs des notions de vécu partagé et d'activité associées aux tâches et responsabilités du psychoéducateur contemporain est de nature à alimenter des convictions factices relativement à ce que devient cette profession.

Les propos des participants et les déclarations des répondants sont explicites quant au fait que la notion de vécu partagé, telle que conçue à l'origine, n'est plus en concordance avec les modes d'intervention assujettis à leurs conditions de travail actuelles. Les prochaines sous-sections appuieront la réflexion à savoir si la définition de la profession psychoéducative donnée par l'OPPQ est encore accolée à la réalité contemporaine de la pratique psychoéducative.

Sauvegarder une identité professionnelle distinctive et adaptative

Historiquement, des réformes gouvernementales successives et des mesures administratives ponctuelles ont entraîné des modifications substantielles de l'objet et des conditions environnementales rattachées à la spécificité de l'intervention

psychoéducative. Psychoéducateurs et psychoéducatrices ont déployé des efforts persistants, afin de sauvegarder le particularisme de leur profession, autrefois fondé sur le recours au vécu partagé.

L'analyse des données narratives et numériques démontrent qu'ils ont tenté de s'adapter aux contraintes qui leur ont été imposées en considérant que les activités réflexives (le discuter-avec) pouvaient être mises en interrelation avec la notion de vécu partagé, au même titre que les activités de production (le faire-avec); en jugeant pouvoir se dire en contexte de vécu partagé, même sur la base d'observations indirectes; en déterminant que la notion de clients ne serait plus réservée aux usagers et qu'elle inclurait désormais toute personne appelée à les consulter dans le cadre de leurs fonctions, ce qui justifiait à leurs yeux de se déclarer en contexte de vécu partagé sur la base des observations rapportées ainsi obtenues; en privilégiant l'usage des concepts fondamentaux rattachés à la perspective écosystémique¹, afin de singulariser leur profession ou de décrire la méthodologie sur laquelle prend appui leur pratique contemporaine.

En somme, une transition s'opère actuellement dans le but d'adapter les référents psychoéducatifs aux réalités contemporaines que rencontrent psychoéducateurs et psychoéducatrices dans le cadre de leurs tâches et responsabilités professionnelles. Lorsqu'une participante dit : « Est-ce qu'on l'appelle encore le vécu partagé? », elle

¹ Essentiellement, les notions d'interactions, de potentiels adaptatif et expérientiel, de niveau de convenance, d'opérations professionnelles et de composantes du milieu.

exprime un enjeu identitaire qui traduit l'urgence de déterminer dans quelle mesure les psychoéducateurs et psychoéducatrices estiment que l'accès au vécu partagé, tel que défini initialement, doit être préservé ou faire l'objet d'un renoncement délibéré.

Le fait que les psychoéducateurs et psychoéducatrices interviennent dans les différents milieux de vie de leurs clients est source d'interactions diversifiées et d'observations directes multiples; cependant, le fait qu'une interaction comporte une action empreinte de réciprocité entre deux personnes ou plus ne permet pas de présumer qu'ils se retrouvent en contexte de vécu partagé.

À des fins illustratives, certaines données numériques se révèlent percutantes relativement aux enjeux identitaires liés à la période de transition évoquée plus haut. La première a trait au fait que l'évaluation psychoéducative devance légèrement la notion de vécu partagé en regard des référents psychoéducatifs qui singularisent la psychoéducation en comparaison des professions apparentées du domaine psychosocial. La seconde concerne la répartition du temps-travail. Sur la base de 50 % et plus de leur temps-travail et tous secteurs de pratique confondus, un peu moins de 30 % des psychoéducateurs et psychoéducatrices effectueraient leurs activités professionnelles en contexte de vécu partagé. L'exercice du rôle-conseil monopolise 37,7 % de leur temps-travail et ils consacrent seulement 17,7 % de leur temps-travail à la réalisation d'évaluations psychoéducatives. Le caractère percutant de ces deux illustrations a trait à l'incohérence qu'elles contiennent. Les répondants déclarent que l'évaluation

psychoéducative singularise leur profession tout autant que le vécu partagé. Or, l'analyse des données numériques démontre qu'ils n'utilisent à peu près plus le vécu partagé et que la réalisation d'une évaluation psychoéducative occupe peu de place dans l'organisation de leur temps-travail. Un écart est de nouveau constaté entre ce que les répondants souhaiteraient relativement à leur pratique contemporaine et ce que l'étude démontre au sujet de la réalité vécue.

Relativement aux enjeux identitaires contemporains, Gendreau (1998) exprime son opinion en lien avec les changements qui lui paraissent menacer la spécificité de la psychoéducation :

Les psychoéducateurs tiennent-ils tant que cela à rester des professionnels du contact direct avec des jeunes [...] n'est-ce pas plus valorisant d'être consultant aux intervenants en contact direct que d'être soi-même aux prises avec les petits et gros problèmes des interactions éducatives partagées qui obligent le professionnel à des compromis? (p.202)

En 2001, les questionnements de Gendreau et al. sont d'un autre ordre : « Le vécu partagé est-il encore possible? Faut-il en conclure que la nature de l'accompagnement éducatif spécialisé est totalement changée et qu'il ne s'agit plus de vécu réellement partagé? » (p.48). Il semble effectivement que l'accès à un vécu partagé éducatif qui puisse être qualifié de participatif soit de plus en plus restreint; en outre, à l'intérieur de notre étude, le vécu partagé est parfois confondu avec ce qui serait plutôt de l'observation directe.

Martineau et Presseau (2012) insistent à dire que « c'est dans l'action que se structurent et se valident les représentations de soi, les représentations d'autrui et les représentations du travail à la base de l'identité professionnelle » (p.60). Dans cette perspective, les données numériques et narratives obtenues confirment l'éloignement de l'activité qui caractérisait traditionnellement l'intervention psychoéducative (Grégoire, 2006). De plus, elles laissent présager que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont à engager des actions coordonnées, pour redéfinir ce qu'ils ont en commun. Et ce, de façon à assurer l'unité de leur groupe d'appartenance face à la diversité des pratiques actuelles; préserver la continuité de leur mission dans le contexte des changements auxquels ils font face et susciter l'engagement des uns et des autres par-delà leur liberté de décider de ce qui est en congruence avec eux-mêmes (Gendreau, 2008; Gendreau et al., 1990, 2001; Renou, 2005b, 2014).

L'ensemble des éléments qui viennent d'être exposés semblent permettre d'apporter une réponse à l'objectif concernant la représentativité de la définition de la profession statuée par l'OPPQ. La conclusion qui s'impose suite à l'analyse des résultats obtenus est à l'effet que la définition statuée par l'OPPQ de la profession du psychoéducateur n'est pas représentative des conditions d'exercice contemporaines de la psychoéducation, particulièrement en référence à la notion de vécu partagé. L'appropriation par les psychoéducateurs et psychoéducatrices de la perspective écosystémique et de référents psychoéducatifs autres que le vécu partagé originel

représente une voie substitutive orientée vers la consolidation d'une identité professionnelle à la fois distinctive et adaptative.

Conclusion

La conclusion de l'étude réalisée comporte cinq visées. Rappeler la question de recherche et les objectifs poursuivis; établir les répercussions des connaissances produites; présenter les limites de l'étude; identifier des avenues de recherche futures; et enfin, formuler des recommandations.

Question de recherche et objectifs poursuivis

La question de recherche est la suivante : En référence à la pratique contemporaine de la psychoéducation, dans quelle mesure le vécu partagé est-il encore de nos jours le fondement de la spécificité identitaire des psychoéducateurs et psychoéducatrices? Quatre objectifs en découlent : 1) Décrire la conception que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont du vécu partagé; 2) Répertorier les usages du vécu partagé auxquels ils recourent dans le cadre de leurs activités professionnelles; 3) Circonscrire les représentations qu'ils se font de la spécificité de leur profession; et 4) Établir dans quelle mesure la définition de la profession statuée par l'OPPQ est représentative de la pratique contemporaine de ses membres.

Répercussions des connaissances produites

Les connaissances produites sont envisagées sous l'angle de la conception du vécu partagé et de ses usages, de la spécificité de la psychoéducation et de la définition de la profession statuée par l'OPPQ.

En lien avec la conception du vécu partagé

Les connaissances produites révèlent la coexistence de deux définitions du vécu partagé. La première est mise en interrelation avec la notion d'activité héritée de la tradition psychoéducative. Le vécu partagé est alors fonction d'objectifs formalisés, inscrits dans des activités essentiellement productives orientées vers des apprentissages ciblés. La seconde s'est développée en réaction aux conditions sociojuridiques imposées à l'intervention psychoéducative et aux exigences administratives rattachées aux activités professionnelles contemporaines que sont l'évaluation psychoéducative et l'exercice du rôle-conseil. Le vécu partagé demeure fonction d'objectifs prédéterminés, relativement à des apprentissages également ciblés ; toutefois, les activités privilégiées pour les réaliser sont principalement réflexives. De plus, les connaissances produites signalent que les membres de l'OPPQ tendent à considérer que le seul fait d'intervenir dans des environnements multiples de la quotidienneté d'un client ou d'être un témoin direct de ce qu'il y vit est suffisant pour affirmer qu'une intervention psychoéducative effectuée l'a été en contexte de vécu partagé. Au surplus, elles révèlent qu'un nombre significatif de psychoéducateurs considèrent à présent qu'ils interviennent en contexte de vécu partagé auprès des intervenants lors de l'exercice du rôle-conseil. En somme, les connaissances produites en lien avec le premier objectif de la question de recherche attestent du fait que les conceptions contemporaines de la notion de vécu partagé s'écartent considérablement de la conception traditionnellement admise.

En lien avec les usages du vécu partagé

Les résultats obtenus confirment la réduction importante de l'usage du vécu partagé en regard de ce qui fonde la spécificité de l'intervention psychoéducative. Dans le cadre de la réalisation d'une évaluation psychoéducative, 70 % des membres de l'OPPQ n'utiliseraient jamais ou parfois seulement le vécu partagé. Cette proportion environne les 65 % en contexte de rôle-conseil et atteint les 75 %, lorsque la prise en charge d'un client leur est confiée. Le regroupement des catégories de réponse *toujours* de ces trois types d'activités professionnelles révèle que l'usage moyen du vécu partagé est inférieur à 13 %. S'il avait été possible d'évaluer dans quelle mesure les variations de sens apportées aux notions d'activité et de client ont contribué aux données de l'enquête-questionnaire, ce 13 % aurait dû être diminué du pourcentage ainsi obtenu. En somme, l'usage du vécu partagé ne caractérise plus les modes d'intervention pratiqués par les membres de l'OPPQ, indépendamment de la conception qu'ils ont de cette notion fondatrice et des déclarations relatives à l'importance qu'ils persisteraient à lui attribuer.

En lien avec les représentations de la spécificité de la profession

Les connaissances produites démontrent que les représentations que les psychoéducateurs et psychoéducatrices se font de la spécificité de leur profession sont associées à des enjeux identitaires complexifiés par le décalage entre les représentations liées à ce que je dis que je suis, ce que je dis que je fais et ce que je dis que les autres doivent reconnaître de moi. Ce décalage est illustré par l'opposition entre l'importance accordée au vécu partagé en regard du devenir de la profession et les constatations

relatives au vécu partagé dans le cadre des activités professionnelles contemporaines. Plus des trois quarts des psychoéducateurs et psychoéducatrices soutiennent que le devenir de leur profession repose sur l'affirmation de sa spécificité : le recours au vécu partagé. Qu'en est-il dans les faits?

L'évaluation psychoéducative arrive au premier rang de ce qui singularise la profession du psychoéducateur pour les répondants, suivie de très près par le vécu partagé. Plusieurs soutiennent même que le vécu partagé est indispensable à la conduite de l'évaluation psychoéducative. Par contre, une majorité significative de psychoéducateurs et psychoéducatrices déclarent qu'ils n'y recourent jamais ou parfois seulement. On observe le même phénomène en lien avec l'exercice du rôle-conseil et celui de la prise en charge des clients. Ainsi les connaissances produites au sujet de l'évaluation psychoéducative, de l'exercice du rôle-conseil et de la prise en charge d'un client sont révélatrices des décalages existant entre le souhait de préserver le vécu partagé comme étant le socle de l'intervention psychoéducative et ce qui est vécu dans la pratique contemporaine.

Les membres de l'OPPQ déclarent faire reposer la pratique actuelle de leur profession principalement sur les notions d'interaction, de potentiels adaptatif et expérientiel et de schèmes relationnels. Ils classent le vécu partagé au 7^e et avant-dernier rang, ce qui démontre à la fois l'ampleur du décalage mentionné plus haut, le rôle prêté à d'autres référents psychoéducatifs et l'évolution de l'intervention psychoéducative par

rapport à ce qui la singularise en regard des professions apparentées et ce qui fonde sa pratique contemporaine.

Le caractère distinct de la psychoéducation a été examiné en relation avec la psychologie, le travail social et l'éducation spécialisée. Les psychoéducateurs et psychoéducatrices de nos deux échantillons établissent des comparaisons avec les psychologues qui différencient la psychoéducation de la psychologie. Le psychologue détient des prérogatives quant à l'établissement ou la révision d'un diagnostic ; il a recours aux entrevues et aux tests standardisés et il vise le rétablissement de la santé mentale. Le psychoéducateur cible le comportemental ; il a recours aux activités productives et réflexives et il inscrit ses actions dans un registre quotidien et environnemental à des fins adaptatives.

Dans leur rapport aux travailleurs sociaux, ils font mention de chevauchements liés aux assises théoriques de leurs interventions et soutiennent qu'ils sont plus habilités à traduire dans l'action la compréhension des agissements des clients présentant des difficultés d'adaptation. Ils ajoutent que les travailleurs sociaux leur semblent avoir des activités professionnelles restreintes à l'exercice du rôle-conseil. En certains lieux de travail, ils partagent avec eux un intérêt à ce que les mandats qui leur sont confiés prennent en compte leur spécificité disciplinaire. Au sujet des éducateurs spécialisés, ils leur reconnaissent l'appropriation du vécu éducatif partagé, tel que défini initialement. Les psychoéducateurs s'attribuent un rôle d'expert auprès des éducateurs spécialisés. Ils

les aident à identifier les besoins sous-jacents aux difficultés d'adaptation de leurs clients. Ils les guident dans le choix des stratégies à privilégier.

On constate que les psychoéducateurs et psychoéducatrices consultés parviennent à énoncer différentes caractéristiques particularisant la psychoéducation elle-même ou les professions apparentées, tout cela sans jamais faire référence à la notion de vécu partagé. Ce qui représente une autre forme de décalage significatif entre ce qui est dit de l'importance qu'ils accordent encore aujourd'hui à cette notion fondatrice et les difficultés qu'ils semblent éprouver à affirmer cette conviction, afin que leurs conditions d'exercice permettent l'usage du vécu partagé, tel que conçu à l'origine.

En lien avec la définition statuée par l'OPPQ

La définition statuée par l'OPPQ (2011a) de la profession du psychoéducateur est établie sur la base des éléments constitutifs de la notion originelle du vécu partagé. Affirmer que le vécu partagé renvoie à ce qui fonde la culture identitaire des psychoéducateurs demeure une réalité qui ne correspond pas aux résultats obtenus. Persister à soutenir que ce vécu partagé est représentatif du socle de leur pratique contemporaine serait d'une certaine façon alimenter une représentation factice du vécu partagé tel qu'il se vit aujourd'hui.

Sur le plan scientifique, cette étude confirme que la notion de vécu partagé n'a pas été épargnée par les plus récents bouleversements sociétaux, au Québec comme

ailleurs en Occident. Le vécu partagé paraît en voie de perdre son statut de socle de l'intervention psychoéducative. En lien avec la notion d'activité, elle démontre que les éléments constitutifs de cette notion fondatrice intègre à présent des activités essentiellement verbales, autrefois désavouées en regard d'une conception initiale du vécu partagé fondée sur la co-action (faire-avec). Elle ouvre une voie à des études de comparabilité relatives à divers enjeux identitaires, en établissant une banque de données auxquelles d'autres chercheurs pourront se référer.

Sur le plan social, les connaissances produites démontrent que des modifications devront être apportées au processus d'appropriation d'une identité professionnelle distinctive. L'incertitude créée par les transformations en cours aux niveaux des référents psychoéducatifs et des conditions d'exercice de la pratique contemporaine de la psychoéducation pourrait freiner le mouvement d'affirmation actuel de l'apport distinctif de la psychoéducation au domaine psychosocial. La présente étude expose des indications concluantes au sujet des représentations que psychoéducateurs et psychoéducatrices ont aujourd'hui de la notion de vécu partagé et de leur profession.

Limites de la présente étude

Une première limite a trait au processus d'échantillonnage par choix raisonné ou intentionnel des participants aux entrevues semi-structurées. Au 31 mars 2014, le **Tableau des membres** de l'OPPQ comptait 4 040 membres, dont 612 hommes (15,1 %) et 3 428 femmes (84,9 %). Des 21 participants à l'enquête-questionnaire, 20 sont des

psychoéducatrices (95,2 %) et un seul est psychoéducateur (4,8 %). Les hommes étant sous-représentés, comparativement aux femmes, il est possible que la teneur des extraits de discours examinés et leur analyse en ait été affectée. Il est aussi possible que les choix effectués aient produit des biais quant aux autres caractéristiques des personnes recrutées. Cependant, aucune donnée ne nous permet de nous prononcer sur cette situation.

Une deuxième limite concerne l'élaboration du contenu de l'enquête-questionnaire adaptée à la profession du psychoéducateur. Trois modifications contribueraient à bonifier la présentation des items de la version initiale. Premièrement, ajouter des adjectifs qualifiants afin de préciser les types d'observations associés aux interventions indirectes (Question 12, item 3). Deuxièmement, considérant que les notions de vécu partagé et d'observation participante sont équivalentes pour plusieurs répondants, il aurait été préférable de les lier à un même item, afin d'éviter toute forme d'ambiguïté pour le répondant (Question 4, items 1 et 4). Troisièmement, le recours à la notion de *prise en charge d'un client* pour désigner l'un des contextes de travail (question 5, item 3) a pu induire une certaine ambiguïté chez les répondants. Il aurait été préférable d'utiliser la notion d'*accompagnement dans des moments de vie*, une notion qui semble plus représentative du vocabulaire privilégié par les psychoéducateurs dans leur pratique contemporaine.

Une troisième limite est relative à l'usage d'une enquête-questionnaire. Dans les faits, au-delà de la rigueur méthodologique, des incertitudes persistent quant à déterminer jusqu'à quel point les déclarations des répondants sont des approximations réalistes de leur pratique. Des données observationnelles pourraient être pertinentes pour approfondir et trianguler les données obtenues dans cette étude.

Voies de recherche futures

La spécificité identitaire que confère la pratique de la psychoéducation ne repose plus sur la notion de vécu partagé, telle que libellée à l'origine (ce que je dis que je suis). De plus, l'évaluation psychoéducative et l'exercice du rôle-conseil représentent les activités professionnelles actuellement prédominantes du psychoéducateur. Compte tenu de ce qui précède, une étude sectorielle des assises théoriques et méthodologiques relatives à ces activités professionnelles contribuerait à évaluer dans quelle mesure les référents psychoéducatifs autres que le vécu partagé hérité des générations antérieures pourrait alimenter le processus d'actualisation de la singularité professionnelle du psychoéducateur.

L'évaluation psychoéducative est estimée représentative de la spécificité identitaire de la psychoéducation dans une proportion légèrement supérieure à celle de la notion de vécu partagé. De plus, l'évaluation psychoéducative comporte une dimension fonctionnelle qui prend appui sur les observations participantes (OPPQ, 2014a). Enfin, l'observation participante est utilisée de façon systématique par seulement 11,3 % des

psychoéducateurs en contexte d'évaluation psychoéducative. Une seconde étude pourrait viser à déterminer en quoi l'évaluation psychoéducative contribuerait à assurer la spécificité de la profession du psychoéducateur.

Participants et répondants signalent que la reconnaissance sociale de la profession se maintient à des niveaux élevés. Une étude menée auprès des intervenants du domaine psychosocial avec qui ils collaborent, de leurs employeurs, de clients et de représentants du public en général permettrait d'identifier ce sur quoi repose cette reconnaissance sociale et d'approfondir par une voie opposée la question de la spécificité identitaire (ce que l'on dit que je suis).

Compte tenu des enjeux identitaires liés aux conditions d'exercice contemporaines de la psychoéducation, une quatrième étude de nature longitudinale auprès de psychoéducateurs et psychoéducatrices dont le nombre d'années d'expérience cumulées se situeraient entre 0 et 5 ans contribuerait à documenter les répercussions des transformations en cours sur la spécificité de l'apport distinctif de la psychoéducation au domaine psychosocial.

Stratégies d'action proposées

Sur la base des résultats obtenus, le consensus qui prévalait relativement au fait que la notion de vécu partagé représentait ce que les membres de l'OPPQ avaient en commun, en regard de la spécificité de l'action psychoéducative doit, à notre avis, être

actualisé. La définition renouvelée du vécu partagé ou encore la référence à une activité professionnelle (l'évaluation psychoéducative) ne nous semble pas assurer la spécificité de la psychoéducation en regard des professions apparentées du domaine psychosocial et ne caractérisent pas davantage la méthodologie psychoéducative.

L'OPPQ, en tant que représentant de l'ensemble des psychoéducateurs, dispose maintenant de repères identifiés de façon empirique au sujet des éléments qui participent de l'identité professionnelle contemporaine de ses membres. Il peut ainsi exercer un leadership mobilisateur quant aux modalités à privilégier pour consulter ses membres et élaborer avec eux une définition consensuelle de la spécificité de la profession. Il pourra ainsi actualiser son discours quant à la spécificité identitaire de la profession et éviter une fragmentation de l'identité professionnelle du psychoéducateur.

Afin de préserver un caractère distinctif à leur profession, les membres de l'OPPQ devront, selon nous, prendre conscience de la portée des enjeux identitaires liés aux résultats obtenus sur le devenir de leur profession. Ils devront également contribuer activement au processus de renouvellement de ce qu'ils ont en commun qui les distingue des professions apparentées du domaine psychosocial et témoigner de cette spécificité dans leurs milieux de travail respectifs.

Les représentants des programmes de formation universitaires devraient, sans doute, être intégrés au processus de consultation initié par l'OPPQ, afin d'éviter un

décalage entre les contenus de la formation, la pratique actuelle et les enjeux identitaires contemporains.

Le renouvellement du consensus qui fondait la spécificité de la psychoéducation devrait, à notre avis, exiger un respect mutuel face à des controverses possibles en rapport avec les impacts des connaissances partagées et au droit d'exprimer des opinions divergentes. Il devrait viser à sauvegarder l'unité collective par-delà la diversification des activités professionnelles. Éventuellement, il exigera également la solidarité rattachée au sentiment d'appartenance à une profession dont les assises conceptuelles font face à des transformations contemporaines qui ont des impacts sur ce qui fonde l'identité professionnelle des psychoéducateurs. Il devrait cibler, toujours selon nous, la continuité dans le changement et la liberté dans l'engagement.

Références

- Aberson, C.L. (2010). *Applied power analysis for the behavioral sciences*. New York NY : Routledge Taylor & Francis Group
- Allard, R., & Ouellet, J.-G. (1995). Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socio-professionnelle des jeunes. *Carriéologie*, 8(3-4), 497-516.
- Allouche-Bernayoun, J. P., & Pariat, M. (2000). *La fonction de formateur. Identités professionnelles-méthodes pédagogiques. Pratiques de formation*. Paris, France: Action sociale.
- Ammenwerth, E., Iller, C., & Mansmann, U. (2003). Can evaluation studies benefit from triangulation. *International Journal of Medical Informatics*, 1(70), 237-248.
- Baribeau, C., & Royer, R. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Batshaw, M. G. (1975). *Rapport du comité d'étude sur la réadaptation des enfants et des adolescents placés en centre d'accueil*. Québec, QC: Direction des communications, Ministère des Affaires Sociales.
- Belin, O. (2007). Expérience et recherche qualitative: appréhender « en complexité » des situations d'appropriation des outils d'intelligence collective. [Hors série]. *Recherches qualitatives*, 3, 540-556.
- Belpaire, F. (1991). Intervenir sur les individus ou intervenir sur les systèmes. *La Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 20(1), 59-73.
- Bettleheim, B. (1950). *Love is not enough: the treatment of emotionally disturbed children*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Bettleheim, B. (1970). *L'amour ne suffit pas*. Paris, France: Fleurus.
- Bienvenue, L. (2009). La « rééducation totale » des délinquants à Boscoville (1941-1970). Un tournant dans l'histoire des régulations sociales au Québec. *Recherches sociologiques*, 50(3), 507-536.

- Bluteau, J. (2013). L'observation, une méthode privilégiée en sciences humaines. Dans J. Pronovost, M. Caouette, & J. Bluteau, *L'observation psychoéducative. Concepts et méthode* (pp.19-35). Longueuil, QC : Béliveau éditeur.
- Bluteau, J., Arsenault, C., Bégin, J.-Y., & Pronovost, J. (2012). Psychoeducation in Quebec: An overview of the subject's adaptative and therapeutic process. *Journal of Theories and Research in Education*, 7(2), 49-63.
- Bouchard, C. (1981). Perspectives écologiques de la relation parent(s)-enfant: des compétences parentales aux compétences environnementales. *Apprentissage et Socialisation*, 4(1), 4-23.
- Bouchard, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Québec, QC: Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- Bouchard, S., & Cyr, C. (2010). *Recherche psychosociale: pour harmoniser recherche et pratique* (2^e éd). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Boucher, J.-É. (1963). *Rapport du comité d'étude sur l'assistance publique*. Québec, QC: Éditeur officiel du Québec.
- Bourque, J. Blais, J.-G., & Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p, la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.35 (1), 211-226
- Brichaux, J. (dir). (2004). *L'éducateur d'une métaphore à une l'autre. Parler autrement de l'éducateur...* Ramonville Sainte-Agn, France: Éditions érès.
- Bronfenbrenner, J. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calley, N. G., & Hawley, L. D. (2008). The professionn identity of counselor educators. *The clinical supervisor*, 27(1), 3-16.
- Capul, M., & Lemay, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Montréal, QC: érès.
- Carette, J.-M., & Pelletier, R. (1991). Une rétrospective de l'intervention en internat auprès des jeunes. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 20(1), 23-28.
- Causer, J.-Y., & Engel, J. (2009). La contribution de la formation au construit d'une identité professionnelle, le cas des travailleurs sociaux. Dans J.-Y. Causer, J.-P. Durand, & W. Gasparini, *Les identités au travail : analyses et controverses* (pp.55-62). Toulouse, France : OCTARÈS Éditions.

- Causer, J-Y., Durand, J-P., & Gasparini, J (2009). *Les identités au travail. Analyses et controverses*. Toulouse, France : OCTARÈS Éditions.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, Vol. 112 (1), 155-159.
- Cormier, J. P. (1993). Les racines de la collaboration E<...> P au Centre les Quatre Vents. Dans G. Gendreau (Éd.), *Briser l'isolement entre jeune en difficulté, éducateurs et parents* (pp. 283-297). Montréal, QC: Éditions Sciences et Culture Inc.
- Couturier, Y., & Chouinard, I. (2008). La relation est-elle soluble dans la didactique ? La *relationnalité* dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs professionnels. Dans Lenoir, Y. & Pastré, P. (dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (pp. 213-223). Toulouse, France: Octarès Éditions.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. Dans N. Denzin & Y. Lincoln (Éds.), *The SAGE handbook on qualitative research* (4^e éd., pp. 269–284). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crossley, J., & Vivekananda-Schmidt, P. (2009). The development and evaluation of a professional self-identity questionnaire to measure evolving professional self-identity in health and social care students. *Medical Teacher*, 603-607.
- Depraz, N. (2005). L'épochè phénoménologique comme éthique de la prise de parole. *Expliciter*, 61.

- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal, QC: Guérin.
- Donnay, J. E., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Dubar, C. (1994). Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. Dans M. De Coster & F. Michaud (Éds), *Traité de sociologie du travail* (pp. 363-380). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles* (3^e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Fargion, S. (2008). Reflections on social work's identity: International themes in Italian practioners's representation of social work. *International Social Work*, 51 (2), 206-219.
- Ferretti, L., & Bienvenue, L. (2011). Usages des références françaises et internationales dans le développement d'une expertise québécoise : la psychoéducation (1940-1970). Dans A. François, V. Massin, & D. Niget (Éds), *Violences juvéniles sous expertise (s)* (pp. 131-156). Louvain, Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Filiault, M. (2009). *Distinction du rôle du psychoéducateur de celui du travailleur social dans un contexte de travail en équipe collaborative* (Mémoire de maîtrise inédit). Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, QC: Chenelière Éducation inc.
- Fortin, P. (2003). L'identité professionnelle des travailleurs sociaux. Dans G.-A. Legault (Éd.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (pp. 85-104). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Foucalt, P. (1984). *Aider... malgré tout. Essai sur l'histoire des centres de réadaptation du Québec*. Montréal, QC: Association des centres d'accueil du Québec.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociétales* (3ed). Québec, QC : Les presses de l'Université Laval/ De Boeck Université.
- Ganassali, S. (2014). *Enquêtes et analyse de données avec Sphinx*. Montreuil, France: Pearsons France.

- Gauthier, B. (2010). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, P. (1998). La dimension psychothérapeutique dans la formation des psychoéducateurs. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 195-204.
- Gendlin, E. T. (1962). *Experiencing and the creation of meaning*. New-York, NY: The Press of Glencoe.
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative*. Paris, France: Fleurus.
- Gendreau, G. (1983). L'intervention, la formation et la recherche. *La Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 12(3), 75-82.
- Gendreau, G. (1984). L'intervention, la formation et la recherche en psycho-éducation. *La Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 13(1), 3-16.
- Gendreau, G. (1990a). Psychoéducation : profession difficile à nommer... mais propédeutique efficace. *La Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 19(2), 117-122.
- Gendreau, G. (1990b). Pour une recherche de sens à l'action quotidienne de l'éducateur. *La Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 19(2), 71-83.
- Gendreau, G. (1991). Pour bien prendre le virage de l'an 2000: les défis de l'action psychoéducative. *La Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 20(1), 29-39.
- Gendreau, G. (1998). D'une synthèse à l'autre... ou le nécessaire mouvement perpétuel. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 19(2), 101-115.
- Gendreau, G. (2008). De la continuité fondatrice aux approfondissements systémiques en contexte d'activités psychoéducatives. *En pratique*, 9, 6-7.
- Gendreau, G., Belpaire, F., Lemay, L., Delorme-Bertrand, L., & Cormier, J.-P. (1993). *Briser l'isolement entre jeune en difficulté, éducateurs et parents*. Montréal, QC: Sciences et Culture Inc.
- Gendreau, G., Brisson, P., Delorme-Bertrand, L., Labelle, R., Lemay, L., & Ouellet, O. (1995a). *Partager ses compétences. Tome 2 : des pistes à explorer*. Montréal, QC: Sciences et Culture Inc.
- Gendreau, G., Capouano, F., Duvauchel, M., Gascon Giard, C., & Gendreau, P. L. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC: Sciences et Culture Inc.

- Gendreau, G., Cormier, J.-P., Lemay, L., & Perreault, P. (1995b). *Partager ses compétences. Tome 1: un projet à découvrir*. Montréal, QC: Sciences et Culture Inc.
- Gendreau, G., Métayer, D., & Lebon, A. (1990). *L'action psychoéducative. Pour qui? Pour quoi?* Paris, France: Fleurus.
- Gervais, C. (1999). Le stage d'enseignement: représentations des principaux acteurs. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 212-236.
- Gilbert, J. L. (1985). Aréna: une expérience d'intervention en milieu communautaire. *La Revue canadienne de Psycho-Éducation*, 14(2), 120-131.
- Gingras, F.-P., & Côté, C. (2010). La sociologie de la connaissance. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd, pp 19-50). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: Théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, R. Laperrière, R. Mayer, & A.-P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques* (pp. 341-364). Montréal, QC: Centre international de criminologie comparée. Université de Montréal.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*. (3^e éd.). Saint-Laurent, QC: Renouveau Pédagogique Inc.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-16.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, M., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gouvernement du Québec (1990). *Cadre de référence sur l'orientation et l'organisation des centres de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation*. Québec, QC: Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- Gouvernement du Québec (2005). *Partageons nos compétences. Modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines : rapport du comité d'experts*. Canada : Bibliothèque nationale.

- Gouvernement du Québec (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2012). *Le projet de loi 21. Loi modifiant le code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Québec, QC: Office des Professions du Québec.
- Gregg, M., & Magilvy, J. (2001). Professional identity of Japanese nurses: Bonding into nursing. *Nursing and Health Sciences*, 3(1), 47-55.
- Grégoire, J.-C. (2006). Renou, M. La psychoéducation: Une conception. Une méthode. *Revue de psychoéducation*, 35(1), 209-217.
- Grégoire, J.-C. (2012). À propos de la psychoéducation, un bref aperçu historique. *Revue canadienne de psychoéducation*, 41(2), 121-136.
- Grenon, G., & Viau, S. (2005). *Méthode quantitative en sciences humaines (2^e éd). Volume 2: Du modèle théorique vers l'inférence statistique*. Montréal, QC: Gaëtan Morin éditeur ltée.
- Guindon, J. (1970). *Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants et des autres...* Paris, France: Fleurus.
- Guindon, J. (1971). *Psychologie et psychoéducation*. Communication orale à la Faculté des Arts et des Sciences de l'Université de Montréal. Paidéia, FFCLRR-USP, Rib.Preto, junho/99, 9-21.
- Gusew, A., & Berteau, B. (2011). *Le développement professionnel d'intervenants sociaux assignés à des services d'accueil ou de court terme en contexte d'urgence ou de crise*. Montréal, QC: École du travail social. Université du Québec à Montréal.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis (5^e éd.)*. Englewood Cliffs, NY : Prentice Hall.
- Halcomb, E. J., Andrew, S., & Brennen, J. (2009). Introduction to mixed method research for nursing and the health services. Dans S. Andrew, & E. J. Halcomb (Éds). *Mixed method research for nursing and the health sciences* (pp. 3-12). Chichester, G-B : Wiley-Blackwell.

- Henderson-Emerson, C. (2010). *Counselor professional identity: construction and validation of the counselor identity measure*. Greensboro, NC: University of North Carolina.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles, Belgique: Éditions de Boeck Université.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M., & Leclerc, D. (1993). L'intervention psychoéducative à l'école secondaire: intervenir sur l'individu ou dans son milieu? *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 22(1), 32-55.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jutras, C. (1990). Éducateur: pourquoi pas? *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 19(2), 137-139.
- Jutras, F., Deslauriers, M.-P., & Legault, G.-A. (2003). Qu'est-ce qu'être enseignante ou enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui? Dans G.-A. Legault (Éd.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (pp.155-182). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Kline, R.B. (2004). *Beyond significance testing : reforming data analysis method in behavioral research*. Washington, District of Columbia : American Psychological Association.
- Lajoie, G., Pronovost, J., & Bergeron, M. (2011, mai). *L'évaluation psychoéducative: principaux constats trois ans après l'apparition du Guide*. Communication présentée au colloque de l'Ordre de psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Magog.
- Landreville, P. (1966). *Etude « follow up » d'un échantillon de garçons confiés à un centre de rééducation de la région de Montréal* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal.
- Landry, L. (2000). Les états généraux de la profession. L'avenir de la profession en questions. *Orientation*, 13(1), 3-36.

- Landry, M. (2013). *Processus cliniques en éducation spécialisée* (2^e éd.). Sainte-Foy, QC: Fidès éducation.
- Larivée, S. (1990). Trois points de vue sur le rôle de l'éducateur. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 19(2), 65-70.
- Larivée, S. (1991). L'action éducative communiquée à tous les temps. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 20(1), 1-19.
- Larivée, S. (1996). Le marché de l'intervention psychosociale: une fraude collective politiquement correcte. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 25(1), 1-24.
- Larivée, S. (2014). La Revue de psychoéducation, cinquante ans plus tard (1964-2014). [Numéro spécial]. *Revue de psychoéducation*, 1-94.
- Larivière, C., & Ricard, C. (2003). Les relations interprofessionnelles et le service social. *Revue Intervention*, 118, 117-120.
- Larouche, C. (2012). *Le développement de l'identité professionnelle en formation infirmière par l'utilisation optimale des conceptions infirmières* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal.
- Larue, C., Loiselle, C. G., Bonin, J.-P., Cohen, R., Gélinas, C., Dubois, S., & Lambert, S. (2009). Les méthodes mixtes: stratégies prometteuses pour l'évaluation des interventions infirmières. *Recherche en soins infirmiers*, 2(97), 50-62.
- Lavigueur, S. (1991). L'action psychoéducative en milieu communautaire: une présence en voie de consolidation. La *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 20(1), 11-21.
- Lavoie, G. (1995). L'identité psychoéducative comme point de référence de la formation pratique à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. La *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 24(2), 121-139.
- Le Blanc, M. (1983). *Boscoville: la rééducation évaluée*. Montréal, QC: Hurtubise HMH, Limitée.
- Le Blanc, M. (1990). L'intervenant auprès des jeunes délinquants, omnipratricien ou spécialiste. La *Revue canadienne de Psycho-Éducation*, 19(2), 85-100.
- Le Blanc, M. (1998). L'intervention de réadaptation en 2010, le prévisible ou le souhaitable. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 307-343.

- Le Blanc, M. (2004). Qu'est-ce que la psychoéducation? Que devrait-elle devenir? *Revue de psychoéducation*, 33(2), 289-304.
- Le Blanc, M., Desjardins, S., Larose, C., & Masse, C. (2012). Le modèle psychoéducatif: une avenue porteuse pour qualifier les services en réadaptation avec hébergement au CJM-IU. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 145-153.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J., & Trudeau-Le Blanc, P. (1998). *Intervenir autrement auprès des adolescents en difficulté: appliquer l'intervention différentielle*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- LeBoterf, G. (2007). *Professionalisation, quels enjeux? Quel parcours de professionalisation?* Communication présentée à la CICB Sud Aquitaine et AGEFOS/PME: Une journée autour de Guy Le Boterf, Pau (France).
- Leduc, M.-P. (2003). *Ces enfants qui m'ont tant appris. Expérience d'hier... source d'inspiration pour aujourd'hui*. Montréal, QC: Sciences et Culture Inc.
- Legault, G. A. (Éd.). (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. A. (2008). *L'identité: rôles, composantes et fonctions relationnelles*. Communication orale présentée au Colloque de l'Association professionnelle des enseignantes et enseignants en commerce. Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^{ième} éd.). Montréal, QC : Guérin, éditeurs ltée.
- Lemay, M. (1990). L'éducateur face à la psychopathologie de la vie quotidienne. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 19(2), 101-115.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lipton, D., Martinson, R., & Wilks, J. (1975). *The effectiveness of correctional treatment: A survey of treatment evaluation studies*. New York, NY: Praeger.
- Luke, M., & Goodrich, K. M. (2010). Chi Sigma Iota chapter leadership and professional identity development in early career counselors. *Counselor Education & Supervision*, 50, 56-78.
- Mailloux, N. (1971). *Jeunes sans dialogue. Criminologie pédagogique*. Paris, France: Fleurus.

- Martineau, S., & Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Revue Phronesis*, 1(3), 55-68.
- Martinson, R. (1974). What works? Questions and answers about prison reform. *The Public Internat*, 35, 22-54.
- Mauny, C. (2010). Formation professionnelle et mutation identitaire: le cas des chefs d'établissement français. *Education et francophonie*, XXXVIII(1), 72-89.
- Mellin, F. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling & Development*, 89, 140-147.
- Mongeau, P. (2003). Les relations humaines : un champ de pratiques, une diversité de formations et d'intervenants. *Interactions*, 7(1), 17-20.
- Morse, J. M. (1991). *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue*. New-bury Park, CA : Sage Publications.
- Morse, J. M. (2005). Qualitative research is not a modification of quantitative research. *Qualitative Health Research*, 15(8), 1003-1005.
- Morse, J. M. (2007). Quantitative influences on the presentation of qualitative articles. *Qualitative Health Research*, 17(2), 147-148.
- Norwood, S. L. (2000). *Research strategies for advanced practice nurses*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall Health.
- Ordre des conseillers et conseillères en orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2004a). Profil des compétences attendues du psychoéducateur (Document inédit). Montréal, QC.
- Ordre des conseillers et conseillères en orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2004b, décembre). L'évaluation psychoéducative: une pratique en développement. *En pratique*, 2, 2-13.
- Ordre des conseillers et conseillères en orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2005). Intervention psychoéducative: volet conseil. *En pratique*, 4, 1-22.
- Ordre des conseillers et conseillères en orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2008a, janvier). Agir ensemble. *En pratique*, 8, 5-13.

- Ordre des conseillers et conseillères en orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2008b, août). Redécouvrir l'activité psychoéducative. *En pratique*, 9, 5-16.
- Ordre des conseillers et conseillères en orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2008c). *Guide d'évaluation psychoéducative*. Édition révisée (2009) par Jocelyne Pronovost, ps.éd., Gilles Bergeron, ps.éd. et Dominique Trudel, ps.éd.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2010). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs. Adopté à sa réunion du 13 décembre 2003 et révisé en 2009*. Montréal, QC.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2011a). 10 ans déjà! Les psychoéducateurs, des professionnels reconnus. *La pratique en mouvement*, 1, 1-28.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2011b). *Le psychoéducateur en santé mentale jeunesse. Guide de pratique*. Comité des psychoéducateurs du secteur de la santé mentale enfants, jeunes et familles. Montréal, QC.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2012a). Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence. Montréal, QC.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2012b). Vivre le milieu scolaire. *La pratique en mouvement*, 4, 6-31.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014a). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices* (éd.rév.). Montréal, QC.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014b, mars). Une pratique réfléchie. *La pratique en mouvement*, 7, 6-16.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014c, octobre). Exercer son rôle conseil. *La pratique en mouvement*, 10, 8-18.
- Osteen, P.J. (2011). Motivations, values, and conflict resolution : students integration of personal and professional identities. *Journal of Social Work Education*, 47 (3),423-444.

- Osty, F (2008). *Le désir de métier: engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Parent, S., Bowen, F., & Janosz, M. (1998). L'intervention sur le contexte éducatif: une intervention visant la réduction de la marginalisation en milieu adapté. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 271-283.
- Patenaude, J. (1998). L'apport réflexif dans les modèles professionnels, par-delà l'efficacité. Dans G. A. Legault (Éd.), *Analyse des pratiques professionnelles : comment s'y prendre?* (pp. 99-134). Sherbrooke, QC: GGC éditions.
- Patenaude, J., & Xhignesse, M. (2003). Processus identitaire et syndrome du conflit de rôles: le cas de la profession médicale. Dans G.-A. Legault (Éd.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (pp. 55-83). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Picard, F., Soucy, C., & Demers, L. (2013). L'apport de la recherche collaborative à une méthodologie mixte: la transformation des pratiques professionnelles en orientation mises en oeuvre à la session d'accueil et d'intégration dans les collèges du Québec. Dans B. Bourassa, G. Fournier, & L. Goyer (Éds), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles* (pp. 147-178). Québec QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Pilon-Quiviger, A. (1984). Ce « communautaire » qui loge ailleurs. La *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 13(2), 127-144.
- Potvin, P. (2003). Pour une alliance réussie entre la pratique et la recherche en psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 32(2), 211-224.
- Pronovost, J. (1991). La recherche en psychoéducation: une perspective orientée vers l'intervention. La *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 20(1), 41-44.
- Pronovost, J. (2013). Les comportements adaptatifs au cœur de l'observation psychoéducative. Dans J. Pronovost, M. Caouette & J. Bluteau, *L'observation psychoéducative. Concepts et méthode* (pp.77-84). Longueuil, QC : Béliveau éditeur.
- Pronovost, J., Caouette, M. & Bluteau, J. (2013). , *L'observation psychoéducative. Concepts et méthode* (pp.77-84). Longueuil, QC : Béliveau éditeur.

- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research : Qualitative and quantitative approaches* (2^e éd). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D., & Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif. Vécu partagé et partage du vécu*. Longueuil, QC: Béliveau éditeur.
- Redl, F., & Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif. Tome 1 : Le moi désorganisé*. Paris, France : Fleurus.
- Redl, F., & Wineman, D. (1967). *L'enfant agressif. Tome 2 : Méthodes de rééducation*. Paris, France : Fleurus.
- Renou, M. (1989). La psychoéducation : une perspective historique. *La Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 18(2), 63-88.
- Renou, M. (1991). La psychoéducation : une critique retrospective de la conception traditionnelle. *La Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 20(2), 151-167.
- Renou, M. (1998). Une analyse de l'éducation de la pratique et de la formation en psychoéducation. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 169-190.
- Renou, M. (2005a). L'intervention directe et la consultation : opposition directe ou complémentarité? *En pratique*, 4, 2-3.
- Renou, M. (2005b). *Psychoéducation. Une conception. Une méthode*. Montréal, QC: Sciences et Culture Inc.
- Renou, M. (2011). *Analyse critique du processus d'intervention psychoéducative*. Document inédit (Notes du cours PSE-6026). Trois-Rivières, QC: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs*. Longueuil, QC: Béliveau éditeur.
- Renou, M., Laurendeau, R., & Lavigueur, S. (1986). Le psychoéducateur communautaire: la recherche d'un paradigme (Document de consultation). Monographie 2, Hull, QC: Université du Québec à Hull.
- Rochon, J. (1988). Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux. *Rapport*. QC : Les publications du Québec.
- Rossi, J.S. (1990). Statistical power of psychological research : what have we gained in 20 years? *Journal of consulting and clinical psychology*, 58 (5), 646-656

- Rouzel, J. (2004). *Le quotidien en éducation spécialisée*. Paris, France: Dunod.
- Rumilly, C. (1978). *Boscoville*. Montréal, QC: Fidès.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris, France: Presses des sciences pratiques.
- Saint-Germain, D., Delpêche, L., & Mercier, D. (2009). L'informatique comme soutien à l'opérationnalisation des procédures analytiques en phénoménologie : un modèle de développement et de collaboration. *Recherches qualitatives*, 28(1), 106-132.
- Saulnier, S., & Grégoire, J.-C. (1990). Changement de statut professionnel chez des psycho-éducateurs. *La Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 19(1), 1-10.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., «...», & Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Sedlmeir, P., & Gigerenzer, G. (1989). Do studies of statistical power have an effect on power of studies. *Psychological Bulletin*, 105 (2), 309-316.
- Sharpe, D. (2015). Your chi-square test is statistically significant : now what? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Volume 20, 1-10.
- Staats, A. W. (1986). *Béhaviorisme social*. Brossard, QC: Behaviora.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). *Handbook of mixed methods in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.
- Tessier, B. (1998). L'adaptation: le champ évocateur de la psychoéducation. *Chroniques de psychoéducation*, 13(1), 8-11.
- Tessier, B. (1999). L'adaptation: le champ évocateur de la psychoéducation. *Chroniques de psychoéducation*, 13(3-4), 18-23.

- Toynbee, A. (1972). *A study of History*. London, England: Oxford University Press.
- Trudeau, J.-B. (2005). *Partageons nos compétences. Modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relation humaine* [Rapport du Comité d'experts]. Gouvernement du Québec, Québec.
- Vilbrod, A. (2003). L'identité professionnelle des travailleurs sociaux. Dans A. Vilbrod (Éd.), *L'identité professionnelle incertaine des travailleurs sociaux* (pp. 5-13). Paris, France: L'Harmattan.
- Villers, M.-È. de (2009). *Multidictionnaire de la langue française* (5^{ième} éd.): Montréal, QC : Éditions Québec Amérique inc.
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (2001a). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 1: Les problèmes internalisés*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (2001b). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II: Les problèmes externalisés*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Williamson, G. R. (2005). Illustrating triangulation in mixed-methods nursing research. *Nurse Researcher*, 12(4), 7-17.
- Yergeau, E. (2009). Étude sur la puissance statistique des devis de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 35 (2), 199-221.
- Zwick, C. (2010). *Les relations intergénérationnelles au travail. Les identités collectives de deux générations d'infirmières* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.

Appendice A

Lettre d'information et de consentement (volet qualitatif)

LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Vécu partagé, spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation

Nom de la chercheuse : Sonia Daigle, ps.éd., M.Ps. Doctorante.
Département de psychoéducation de l'université du Québec à Trois-Rivières
Directrice : Caroline Couture, ps.éd., Ph.D.
Co-directeur : Marcel Renou, ps.éd., Ph.D.

Nature de la recherche

Votre participation à la recherche contribuera à mieux comprendre ce qui particularise la pratique contemporaine de la psychoéducation. Elle m'aidera à déterminer les représentations que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont de ce sur quoi repose leur identité professionnelle aujourd'hui.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche, de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à me poser toute question que vous jugerez utile.

Tâche

Votre participation à ce projet consiste à collaborer à une entrevue (semi-dirigée) portant sur votre profession. Les thèmes abordés sont l'identité professionnelle des psychoéducateurs et psychoéducatrices et la notion de vécu partagé. Toutes les entrevues ont une durée approximative de 60 minutes; elles sont enregistrées sur bande audio et se déroulent par visioconférence. Le moment de l'entrevue est déterminé à votre convenance, selon vos disponibilités.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 45 minutes, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

Le fait de participer à cette recherche vous permet de contribuer à l'avancement des connaissances au sujet de ce qui fonde l'exercice contemporain de la psychoéducation. Il représente également une opportunité de réfléchir sur votre pratique professionnelle.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'une thèse, d'articles ou de communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies et anonymisées seront conservées sous clé dans le bureau de Sonia Daigle à l'Université Laval, et ce, pour une période de 10 ans à des fins de publications ou de recherches postdoctorales. Dans le contexte de la présente recherche, les seules personnes qui auront accès aux données numériques sont Monsieur Marcel Renou, Mesdames Caroline Couture et Sonia Daigle et un éventuel assistant de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Au terme de la période fixée, les données obtenues seront détruites, selon les normes en vigueur en milieu universitaire.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Je l'apprécie et vous en remercie.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Sonia Daigle au 418-656-2131, poste 8584, ou par courrier électronique à l'adresse : sonia.daigle@uqtr.ca. Vous pouvez également joindre la superviseuse de cette recherche : Caroline Couture au 418-659-2170, poste 2805, ou par courrier électronique à l'adresse: caroline.couture1@uqtr.ca.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro 14-202-07.05 a été émis le 30 mai 2014.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, Sonia Daigle, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet ***Vécu partagé, spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation***. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant septembre 2015. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.**

Voici l'adresse à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche :

☐ Par courrier électronique : _____

Consentement du participant à une utilisation ultérieure des données

Je, _____, consens à l'utilisation ultérieure des données obtenues dans le cadre du projet de recherche actuel :

Oui ☐Non ☐

Participant:	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :



Appendice B

Guide de l'entrevue semi-structurée



Université du Québec
à Trois-Rivières

Savoir. Surprendre.

GUIDE DE L'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE

Vécu partagé, spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation

Nom du participant :

Date de l'entrevue :

Durée de l'entrevue :

Modalité de l'entrevue :

Introduction

- **Remerciement**

Je tiens d'abord à vous remercier de participer à cette entrevue, c'est très apprécié.

- **Contexte de l'entretien**

Je vous rappelle que je suis intéressée, par le biais de cette recherche, à déterminer ce qui particularise l'exercice contemporain de la psychoéducation. J

- **Modalités**

Sachez qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions que je vais vous poser. Il s'agit pour vous de m'exprimer vos opinions à propos des deux thèmes que nous aborderons, soit : la spécificité identitaire et la notion de vécu partagé. Nous terminerons en complétant certaines informations de nature sociodémographique.

Avez-vous des questions?

Début de l'entretien**À propos de la pratique contemporaine de la psychoéducation**

Thèmes	Questions ouvertes	Questions complémentaires
Spécificité identitaire	➤ Qu'est-ce qui particularise la profession du psychoéducateur ?	Pouvez-vous m'en dire plus? En quoi se distingue-t-elle des professions connexes? Parlez-moi davantage des concepts sur lesquels repose votre identité professionnelle? En quoi vous reconnaissez-vous dans le choix de cette orientation professionnelle?
Notes :		
Notion de vécu partagé	➤ Quelle est votre définition du vécu partagé?	Pouvez-vous préciser davantage? Parlez-moi des éléments constitutifs du vécu partagé? Pouvez-vous me donner des exemples de l'usage que vous faites du vécu partagé? Quelles sont les tâches et responsabilités que vous réalisez à l'aide du vécu partagé ?
Notes :		

Données sociodémographiques**Groupes d'âge**20-25 ans ☐26-30 ans ☐31-35ans ☐36-40 ans ☐41-45 ans ☐46-50 ans ☐51-55 ans ☐56 ans et plus ☐**Genre**Féminin ☐ Masculin ☐**Parcours universitaire**

Nom de l'université	Diplôme (s) obtenu (s)			Titre (s) du diplôme	Années d'obtention
	Baccalauréat	Maîtrise	Autres		

Années d'expérience liées à l'exercice de la profession de psychoéducateur

Moins d'un an ☐ 1-5 ans ☐ 6 à 10 ans ☐ 11 à 15 ans ☐ Plus de 15 ans ☐

	Secteurs de pratique	
1.	Éducation primaire	
2.	Éducation secondaire	
3.	Centres de réadaptation	
4.	Centres jeunesse	
5.	CSSS	
Titre d'emploi :		
Lieu de travail (ville) :		

Appendice C

Certificat d'éthique de la recherche avec des êtres humains



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Vécu partagé, spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation en contexte québécois

Chercheurs : Sonia Daigle
Département de Psychoéducation
Caroline Couture
Département de Psychoéducation

Organismes : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-14-202-07.05

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 30 mai 2014 au 30 mai 2015

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage :

- à aviser le CER par écrit de tout changement apporté à leur protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- à procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- à aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- à faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Hélène-Marie Thérien
Présidente du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Appendice D
Lettre d'information et de consentement (volet quantitatif)



LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Vécu partagé, spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation

Nom de la chercheuse : Sonia Daigle, ps.éd., M.Ps. Doctorante.
Département de psychoéducation de l'université du Québec à Trois-Rivières
Directrice : Caroline Couture, ps.éd., Ph.D.
Co-directeur : Marcel Renou, ps.éd., Ph.D.

Nature de l'étude

Votre participation à la recherche contribuera à mieux comprendre ce qui particularise la pratique contemporaine de la psychoéducation. Elle m'aidera à déterminer les représentations que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont de ce sur quoi repose leur identité professionnelle aujourd'hui.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche, de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à me poser toute question que vous jugerez utile.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir un questionnaire auto-administré. Vous répondez aux questions posées sur la base de votre conception de la psychoéducation et de votre expérience professionnelle. À votre convenance, vous y répondez entre le 12 novembre et le 5 décembre 2014. Le temps requis est approximativement de 20 à 30 minutes.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré à l'enquête questionnaire, soit environ de 20 à 30 minutes, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

Le fait de participer à cette recherche vous permet de contribuer à l'avancement des connaissances au sujet de ce qui fonde l'exercice

contemporain de la psychoéducation. Il représente également une opportunité de réfléchir sur votre pratique professionnelle.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un code numérique. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'une thèse, d'articles ou de communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies et anonymisées seront conservées sous clé dans le bureau de Sonia Daigle à l'Université Laval, et ce, pour une période de 10 ans à des fins de publications ou de recherches postdoctorales. Dans le contexte de la présente recherche, les seules personnes qui auront accès aux données numériques sont Monsieur Marcel Renou, Mesdames Caroline Couture et Sonia Daigle. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Au terme de la période fixée, les données obtenues seront détruites, selon les normes en vigueur en milieu universitaire.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice, et ce, sans avoir à fournir d'explications.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Sonia Daigle, chercheuse dont l'adresse courriel est la suivante : sonia.daigle@uqtr.ca ou

avec la superviseuse de cette recherche : Caroline Couture au 418-659-2170, poste 2805, ou par courrier électronique à l'adresse : caroline.couture1@uqtr.ca.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-14-202-07.05 a été émis le 30 mai 2014.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Consentement du participant

En cliquant sur le bouton de participation, vous indiquez

- avoir lu l'information
- être d'accord pour participer

Oui, j'accepte de participer

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant septembre 2015. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.**

Voici l'adresse courriel à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche :

☐ _____

Consentement du participant à une utilisation ultérieure des données

En cliquant sur le bouton de participation, vous indiquez

- être d'accord pour une utilisation ultérieure des données

Oui, je consens



Appendice E

Enquête-questionnaire

Vécu partagé, spécificité identitaire et pratique actuelle de la psychoéducation

Vécu partagé, spécificité identitaire et pratique actuelle de la psychoéducation

En lien avec chacune des affirmations ci-dessous, indiquez votre degré d'accord en encerclant ce qui représente le mieux votre opinion.

1	2	3	4
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord

La psychoéducation se distingue des autres professions connexes par

1- le vécu partagé	1	2	3	4
2- les dix composantes du milieu / Modèle Gendreau	1	2	3	4
3- les opérations professionnelles	1	2	3	4
4- l'évaluation psychoéducative	1	2	3	4
5- l'exercice du rôle-conseil	1	2	3	4
6- le comportement comme cible d'intervention	1	2	3	4
7- l'étendue des connaissances du développement de la personne transmises lors de la formation initiale	1	2	3	4

En lien avec chacune des affirmations ci-dessous, indiquez votre degré d'accord en encerclant ce qui représente le mieux votre opinion.

1	2	3	4
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord

Selon moi, les tâches suivantes correspondent à du vécu partagé

8- Concevoir un spectacle de variétés avec des clients	1	2	3	4
9- Animer des ateliers sur l'acquisition des attitudes appropriées	1	2	3	4
10- Administrer un questionnaire standardisé à un client	1	2	3	4
11- Transmettre à un client les résultats de l'évaluation psychoéducative le concernant	1	2	3	4
12- Assister un client lors de la rencontre d'élaboration du plan d'intervention d'un enfant dont il est responsable	1	2	3	4

13- Conduire un client en voiture chez un spécialiste	1	2	3	4
14- Rencontrer un intervenant en lien avec les émotions suscitées par l'une de ses interventions auprès d'un client	1	2	3	4
15- Observer les méthodes d'intervention d'un intervenant	1	2	3	4
16- Participer aux échanges d'une d'équipe à propos des difficultés rencontrées avec un client	1	2	3	4
17- Interviewer l'entourage d'un client afin de mieux cerner une problématique	1	2	3	4
18- Partager le repas du midi avec un client	1	2	3	4

En lien avec chacune des affirmations ci-dessous, indiquez votre degré d'accord en encerclant ce qui représente le mieux votre opinion.

1 Tout à fait d'accord	2 Plutôt d'accord	3 Plutôt en désaccord	4 Tout à fait en désaccord
---------------------------	----------------------	--------------------------	-------------------------------

La pratique actuelle de la psychoéducation repose sur l'usage

19- du vécu partagé	1	2	3	4
20- des schèmes relationnels (attitudes relationnelles)	1	2	3	4
21- des interactions (sujets/environnements/acteurs)	1	2	3	4
22- du niveau de convenance (équilibres et déséquilibres)	1	2	3	4
23- du potentiel adaptatif (client/Pad) et du potentiel expérientiel (environnement/ Pex)	1	2	3	4
24- des opérations professionnelles	1	2	3	4
25- des composantes du milieu / Modèle Gendreau	1	2	3	4
26- de l'actualisation des forces du moi	1	2	3	4

Sur une base hebdomadaire, estimez le temps-travail consacré à chacune des activités professionnelles énumérées. La somme des pourcentages attribués peut excéder 100%.

1 Ne s'applique pas	2 24% et moins	3 25 à 49%	4 50 à 74%	5 75% et plus
------------------------	-------------------	---------------	---------------	------------------

Le pourcentage de mon temps-travail consacré

27- au vécu partagé	1	2	3	4	5
28- à l'évaluation psychoéducative	1	2	3	4	5
29- à l'exercice du rôle-conseil	1	2	3	4	5
30- à l'observation participante (en interaction avec le	1	2	3	4	5

	client)					
31-	à l'observation directe (en présence du client, sans interagir avec lui)	1	2	3	4	5
32-	à l'observation indirecte (à distance du client)	1	2	3	4	5
33-	à l'observation rapportée (transmise par le client ou un tiers)	1	2	3	4	5

En lien avec les énoncés ci-dessous, indiquez la fréquence qui représente le mieux votre réalité professionnelle.

1 jamais	2 parfois	3 souvent	4 toujours
-------------	--------------	--------------	---------------

J'ai recours au vécu partagé dans le contexte

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 34- d'une évaluation psychoéducative | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35- de l'exercice du rôle-conseil | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36- des responsabilités liées à la prise en charge d'un client | 1 | 2 | 3 | 4 |

En lien avec chacune des affirmations ci-dessous, indiquez votre degré d'accord en encerclant ce qui représente le mieux votre opinion.

1 Tout à fait d'accord	2 Plutôt d'accord	3 Plutôt en désaccord	4 Tout à fait en désaccord
---------------------------	----------------------	--------------------------	-------------------------------

Dans l'exercice du rôle-conseil, mon client est

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 37- l'intervenant qui me consulte à propos d'une personne en difficulté d'adaptation | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38- l'intervenant qui me consulte à propos de ce qu'il vit lui-même en référence à une personne en difficulté d'adaptation | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39- La personne au sujet de laquelle un intervenant me consulte | 1 | 2 | 3 | 4 |

En lien avec chacune des affirmations ci-dessous, indiquez votre degré d'accord en encerclant ce qui représente le mieux votre opinion.

1	2	3	4
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord

Dans ma pratique actuelle,

- | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|
| 40- | je privilégie l'action dans les différents milieux de vie de mon client | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41- | je suis présent dans le quotidien des clients que j'accompagne | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42- | j'interviens en prenant appui sur le « vécu partagé » avec mes clients | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43- | j'interviens auprès des clients par l'intermédiaire du rôle-conseil auprès de leur intervenant | 1 | 2 | 3 | 4 |

En lien avec chacune des affirmations ci-dessous, indiquez votre degré d'accord en encerclant ce qui représente le mieux votre opinion.

1	2	3	4
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord

Le choix de ma profession, qui prend appui sur le quotidien des clients, a été influencé par

- | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|
| 44- | la présence d'une personne en difficulté d'adaptation dans mon entourage | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45- | la présence d'un intervenant du domaine psychosocial dans mon entourage | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46- | des échanges avec un psychoéducateur en exercice | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47- | une alternative à une première orientation universitaire | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48- | des expériences de travail auprès de différentes clientèles | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49- | la description officielle de la pratique professionnelle | 1 | 2 | 3 | 4 |

En lien avec chacune des affirmations ci-dessous, indiquez votre degré d'accord en encerclant ce qui représente le mieux votre opinion.

1	2	3	4
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord

La spécificité de ma contribution professionnelle en tant que psychoéducateur est reconnue par

50- mon employeur actuel	1	2	3	4
51- mes clients	1	2	3	4
52- les intervenants du domaine psychosocial avec lesquels je collabore	1	2	3	4
53- le public en général	1	2	3	4

En lien avec chacune des affirmations ci-dessous, indiquez votre degré d'accord en encerclant ce qui représente le mieux votre opinion.

1	2	3	4
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord

Ma contribution professionnelle se distingue clairement de celle

54- du psychologue	1	2	3	4
55- du travailleur social	1	2	3	4
56- de l'éducateur spécialisé	1	2	3	4

En lien avec chacune des affirmations ci-dessous, indiquez votre degré d'accord en encerclant ce qui représente le mieux votre opinion.

1	2	3	4
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord

Présentement, je peux affirmer que

57- l'exercice actuel de ma profession correspond à l'idée que j'avais de la psychoéducation lors de ma formation initiale	1	2	3	4
58- ma formation initiale se révèle pertinente à la réalisation de mes activités professionnelles	1	2	3	4
59- mon milieu de pratique actuel répond à mes aspirations professionnelles	1	2	3	4
60- le devenir de ma profession repose sur l'affirmation de sa spécificité : le recours au vécu partagé	1	2	3	4

En lien avec chacune des affirmations ci-dessous, indiquez votre degré d'accord en encerclant ce qui représente le mieux votre opinion.

1	2	3	4
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord

Ma conception du vécu partagé correspond à

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 61- une intervention directe et planifiée auprès d'un client | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 62- une intervention directe et impromptue auprès d'un client | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 63- une intervention indirecte auprès d'un client à l'aide de l'observation | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 64- une intervention indirecte auprès d'un client à l'aide d'observations rapportées | 1 | 2 | 3 | 4 |

Classez les quatre formes d'intervention suivantes, selon leur fréquence dans votre pratique actuelle (1 pour la forme d'intervention la plus fréquente à 4 pour la forme d'intervention la moins fréquente).

- 65- l'intervention directe et planifiée auprès d'un client
- 66- l'intervention directe et impromptue auprès d'un client
- 67- l'intervention indirecte auprès d'un client à l'aide de l'observation
- 68- l'intervention indirecte auprès d'un client à l'aide d'observations rapportées

Données sociodémographiques

Groupes d'âge

20-25 ans ☐ 26-30 ans ☐ 31-35ans ☐ 36-40 ans ☐
 41-45 ans ☐
 46-50 ans ☐ 51-55 ans ☐ 56 ans-60 ans ☐ 61 ans et plus ☐

Genre

Féminin ☐ Masculin ☐

Parcours universitaire

Universités fréquentées	Diplôme (s) obtenu (s)	Titre (s) du diplôme	Années d'obtention
Menu déroulant	Menu déroulant	Menu déroulant	Menu déroulant
U de M /Montréal U de M / Laval U de S / Sherbrooke U de S / Longueuil UQTR / Trois-Rivières UQTR / Campus Bellevue UQO/ Outaouais UQO / Campus St-Jérôme UQUAT ULaval	Baccalauréat Maîtrise Doctorat Certificat	Psychoéducation Autres	

Années d'expérience liées à l'exercice de la profession de psychoéducateur

Moins d'un an ☐ 1-5 ans ☐ 6 à 10 ans ☐ 11 à 15 ans ☐ 16 à 20 ans ☐
 21 à 25 ans ☐
 26 à 30 ans ☐ 31 et plus ☐

Secteur de pratique prédominant (Menu déroulant)

Éducation	CSSS
• Primaire	Centres de réadaptation
• Secondaire	• en dépendance
• Secondaire-adultes	• en déficience physique
• Centres administratifs	• en déficience intellectuelle/ TED
• Cégep- enseignement	Centres jeunesse
• Cégep-consultation	Centres hospitaliers
• Université-enseignement et recherche	Organismes communautaires
• Université-autres	Cabinets-conseil
Petite enfance	Emploi
CSST/SAAQ/IVAQ/ Autres compagnies	Centres de détention
Fonction publique et organismes	Autres

Titre d'emploi actuel : (Menu déroulant)

psychoéducateur, spécialiste en activités cliniques, conseiller clinique, conseiller pédagogique en adaptation scolaire, superviseur clinique, agent de relations humaines, enseignant, autres.

Lieu de travail / Régions administratives (menu déroulant)

01 Bas-Saint-Laurent
 02 Saguenay–Lac-Saint-Jean
 03 Capitale-Nationale
 04 Mauricie
 05 Estrie
 06 Montréal
 07 Outaouais
 08 Abitibi-Témiscamingue
 09 Côte-Nord
 10 Nord-du-Québec
 11 Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine
 12 Chaudière-Appalaches
 13 Laval
 14 Lanaudière
 15 Laurentides
 16 Montérégie
 17 Centre-du-Québec
 18 Hors Québec
 19 Hors Canada