

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
GABRIEL LAGADEC-GAULIN

LA SOCIALIZATION PROFESSIONNELLE DES PSYCHOÉDUCATEURS : PERCEPTIONS
DE PSYCHOÉDUCATEURS EN DÉBUT DE CARRIÈRE

JANVIER 2019

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.



Sommaire

Pour les psychoéducateurs, la diversification des milieux de pratique, la récente accession à un ordre professionnel distinct, l'entrée en vigueur de la Loi 21 sur les actes réservés en santé mentale et le placement rapide en emploi des jeunes psychoéducateurs sont des enjeux considérables à leur identité professionnelle. Ces enjeux viennent aussi appuyer l'idée que la pratique du psychoéducateur se transforme et que des questionnements identitaires sont latents. En lien direct, des données récentes révèlent que les psychoéducateurs ont des réalités de pratique qui se détachent des valeurs fondamentales qu'ils associent à leur discipline (Daigle, 2016). Dans cette foulée, peu d'études s'intéressent au processus par lequel l'étudiant en psychoéducation passe de la formation préparatoire au titre de professionnel. Les enjeux pour le rayonnement de la profession, pour la qualité de la pratique et pour le professionnel, lui-même, (Legault, 2003, Dubar, 2010, Renou, 2015) justifient que l'on s'intéresse à cette transition déterminante en amont de cette problématique identitaire. Le présent mémoire vise donc à décrire le processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs. Afin d'y parvenir, 12 diplômés de maîtrise en psychoéducation, en début de carrière et employés au sein de différents milieux de pratique, partagent leur perception à cet égard. Le canevas d'entretien semi-dirigé utilisé pour la collecte de donnée s'appuie sur le modèle de socialisation professionnelle (Feldman, 1976; Louis, 1980; Schein, 1978) illustrant le processus en étapes. À partir de chaque étape du modèle, nous avons cherché à amener des réponses aux deux questions suivantes : (1) Comment se déroule le processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs jusqu'à leur début en carrière? et (2)

Quels sont les différents enjeux professionnels appréhendés par les psychoéducateurs en début de carrière? Les résultats obtenus permettent, tout d'abord, de décrire les motivations à se diriger vers la formation en psychoéducation (relation d'aide, approche « sur le terrain », savoir-être, analyse clinique). Ceux-ci dénotent chez les nouveaux psychoéducateurs une conception des réalités de la pratique qui demeure floue jusqu'à l'entrée sur le marché du travail. Ensuite, les apprentissages concrets faits en formation (stages, enseignements pratiques, expériences d'intervention extrascolaires) facilitent le réalisme des appréhensions de la profession et la confiance en soi à la fin des études. Les constats lors de l'entrée sur le marché du travail, quant à eux, se rattachent à des conceptions erronées entretenues en formation et illustrent des réalités de pratique divergentes. Les différences entre les réalités professionnelles rapportées concernent des fragilités touchant le rôle attendu (prédéterminé, indéterminé, circonscrit, flexible), le sentiment de compétence (incompétence, compétence adaptée, surcompétence) et la qualité de l'intégration (conflictuelle, harmonieuse). Concernant les défis appréhendés en lien avec le travail, ils concernent principalement la gestion du niveau d'implication personnelle au travail (énergie, temps, dimension émotive) et les préoccupations en lien avec la profession de psychoéducateur (reconnaissance, distinction). Un sentiment de satisfaction générale face au choix de profession est également rapporté par les participants.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Liste des abréviations	xi
Remerciements	xii
Introduction	1
État des connaissances et problématique	5
Contexte	6
Les récents enjeux de la pratique des psychoéducateurs	6
Problématique	10
Pertinence du projet	13
État des connaissances quant aux effets observés	13
Cadre conceptuel de l'étude	16
L'identité	16
L'identité professionnelle	18
La socialisation professionnelle	19
Les étapes de la socialisation professionnelle	23
Questions et objectifs de recherche	32
Méthode	35
La recherche descriptive	36
Considérations méthodologiques	36
La méthode	40
Les participants	40
Critères d'inclusion	40

Procédure de recrutement	41
Caractéristiques de l'échantillon.....	41
Les outils de recherche.....	41
Transcription en verbatim	45
La stratégie d'analyse.....	45
Processus d'approbation éthique	48
Résultats	49
Première étape : La socialisation anticipatoire	50
Les perceptions initiales de la psychoéducation	51
L'ajustement des perceptions en cours de formation.....	54
Les précisions acquises à la maîtrise.....	57
Attentes irréalistes entretenues en formation	58
Synthèse et interprétation des résultats de l'objectif 1.1	59
Deuxième étape : La confrontation à la réalité	62
L'intégration à la tâche et le sentiment de compétence	62
L'intégration au groupe.....	65
Les surprises concernant le rôle	67
Les spécificités de l'approche	69
Synthèse et interprétation des résultats de l'objectif 1.2.....	71
Troisième étape : Gestion du rôle (L'adaptation).....	73
Conflit entre les demandes du travail et la vie personnelle.....	74
Conflit entre les différentes demandes du travail	75
Synthèse et interprétation des résultats de l'objectif 2.1	78
Les finalités de la socialisation professionnelle.....	81

Le niveau de satisfaction générale	82
Influence mutuelle	83
Motivation pour le travail	84
Implication dans le travail.....	85
Synthèse et interprétation des résultats de l'objectif 2.2.....	85
Discussion.....	88
La socialisation anticipatoire	89
Motivation vocationnelle	89
L'apport des expériences concrètes	90
Le niveau de réalisme des attentes.....	91
Synthèse de la discussion des résultats de l'objectif 1.1	92
La confrontation à la réalité.....	93
Définir ou non son rôle professionnel selon l'employeur.....	93
L'intégration professionnelle	96
Le sentiment de compétence	98
Synthèse de la discussion des résultats de l'objectif 1.2	99
La gestion du rôle et les finalités de la socialisation professionnelle	100
Les défis à venir au travail	101
La satisfaction quant au choix de profession	102
Synthèse de la discussion des résultats des objectifs 2.1 et 2.2	103
Critique du modèle de socialisation professionnelle en étapes	104
Pertinence du modèle de socialisation professionnelle en étapes	104
Conclusion	107
Questions de recherche et objectifs poursuivis.....	108

Apports des connaissances produites	109
La socialisation anticipatoire des psychoéducateurs.....	109
La confrontation à la réalité	109
La gestion du rôle et les finalités de la socialisation professionnelle	110
Limites de l'étude	111
Avenues de recherches subséquentes	113
Recommandations.....	114
Les psychoéducateurs	114
L'Ordre des psychoéducatrices et des psychoéducateurs du Québec	114
Les formations en psychoéducation	115
Références.....	117
APPENDICE A. Guide d'entretien semi-dirigé	124
APPENDICE B. Questionnaire pré-entretien	126
APPENDICE C. Première analyse thématique.....	129
APPENDICE D. Lettre d'information et formulaire de consentement.....	131

Liste des tableaux

Tableau

- 1 Objectifs généraux et spécifiques de la recherche
- 2 Caractéristiques des participants (N=12)
- 3 Rubrique et thèmes associés à la première étape de la socialisation professionnelle : la socialisation anticipatoire
- 4 Rubriques et thèmes associés à la deuxième étape de la socialisation professionnelle: la confrontation à la réalité
- 5 Rubriques et thèmes associés à la troisième étape de la socialisation professionnelle: la gestion du rôle (ou l'adaptation)
- 6 Rubriques et thèmes associés aux finalités (résultats) de la socialisation professionnelle

Liste des figures

Figure

- 1 Caractéristiques centrales de la socialisation professionnelle
- 2 Tâches liées aux étapes et aux finalités de la socialisation professionnelle

Liste des abréviations

CIUSSS : Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux

DEC : Diplôme d'études collégiales

OCCOPPQ : Ordre des conseillers et conseillères en orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

OPPQ : Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

OPQ : Office des professions du Québec

UQAT : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

UQO : Université du Québec en Outaouais

UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières

Remerciements

Les premiers remerciements vont évidemment à mon directeur de mémoire, Martin Caouette. Ta confiance et tes encouragements m'ont amené à persévérer. Martin, tu as été et tu demeures un modèle de professeur, de chercheur et de psychoéducateur. Je te remercie sincèrement pour ta bienveillance tout au long de ce projet.

Je tiens ensuite à remercier ma codirectrice de mémoire, Caroline Couture. Tes conseils se sont avérés judicieux et éclairants, tant pour la rigueur de certains détails que pour la cohérence de l'ensemble du travail. Je t'en remercie profondément.

Je tiens également à remercier les psychoéducateurs en début de carrière qui ont accepté de donner de leur temps précieux. La richesse de ce mémoire repose essentiellement sur la générosité et la sincérité dont vous avez fait preuve. Je vous en suis très reconnaissant.

Ce mémoire de maîtrise n'aurait pu être poursuivi et achevé sans l'apport d'officiels coéquipiers. Ils sont mes amis, mes sœurs, mes parents et ma grand-mère. Votre soutien et votre écoute ont été précieux et patients. Je vous dis merci.

Enfin, un merci chaleureux à celle que je ne remercie pas assez, ma meilleure amie et conjointe, Carol Ann. Tu es restée présente et compréhensive tout au long de ce défi. C'est impressionnant. Merci.

Introduction

La socialisation professionnelle est définie comme un processus complexe et continu (Hébrard, 2004) d'interactions entre l'individu et son environnement scolaire et socio professionnel (Adler et Adler, 2005; Shamatov, 2005). Intimement liée au développement identitaire, cette démarche débute en formation préparatoire pour se concrétiser lors de l'entrée sur le marché du travail et se poursuit tout au long de la carrière professionnelle. L'étape du passage du statut d'étudiant à celui de professionnel revêt bon nombre d'enjeux déterminants pour favoriser une insertion professionnelle profitable, à la fois, à l'employeur, au client et au professionnel lui-même (Dubar, 2010; Legault, 2003).

Au courant des années 1990, le monde des professions au Québec est touché par les impacts caractéristiques qu'amène l'époque contemporaine. La pratique des professions devient le sujet de discussions complexes impliquant notamment des enjeux de reconnaissance, de pouvoir, de rôle et de compétences partagées. Alors que les psychoéducateurs se sont dotés d'un ordre professionnel distinct dans les années 2000, qu'ils poursuivent la diversification de leurs milieux de pratique et qu'ils répondent de l'entrée en vigueur de la Loi 21 sur les activités réservées, la psychoéducation se voit dans l'obligation de questionner et clarifier son identité professionnelle (Renou, 2014). Ajoutons à ces enjeux qu'une entrée particulièrement rapide des nouveaux diplômés en psychoéducation est observable, ce qui laisse croire que cette étape importante de l'identification à la profession s'effectue dans un certain empressement. Conséquemment, on observe des divergences au sein des psychoéducateurs quant aux

spécificités identitaires, particulièrement en ce qui a trait à l'usage du vécu partagé (Daigle, 2016). Le but de cette étude est d'apporter un éclairage au processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs et à ses enjeux dans le contexte de redéfinition identitaire de la profession.

Ce mémoire s'intéresse au vécu de psychoéducateurs en début de carrière et à leur perception de leur processus de socialisation professionnelle. Au premier chapitre, l'état des connaissances en lien avec la problématique seront présentés. Ainsi, nous présenterons le contexte actuel de redéfinition identitaire des psychoéducateurs, une définition de la socialisation professionnelle et de son processus par étapes et une recension des connaissances appuyant la pertinence de s'intéresser à la problématique.

Le deuxième chapitre décrira les raisons motivant le choix de l'approche méthodologique qualitative pour notre recherche. La démarche de collecte de données par entretiens semi-dirigés, l'analyse thématique continue et les modalités d'échantillonnage seront présentées.

Le troisième chapitre illustrera les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données recueillies auprès des nouveaux psychoéducateurs. Les informations, à la fois, objectives et subjectives seront rapportées en regard des étapes de la socialisation professionnelle et leurs variables respectives (Feldman, 1976). Le point de vue des participants sera d'abord présenté selon les thèmes abordés avec en appui, des extraits de

propos recueillis. Ces résultats seront ensuite synthétisés et interprétés en considération des caractéristiques de chaque étape.

Le quatrième chapitre présentera une discussion des résultats de l'étude. Les limites de l'étude seront aussi énumérées afin de nuancer et mieux apprécier le sens des résultats obtenus.

Le cinquième chapitre offrira une conclusion incluant quelques recommandations en vue d'études consacrées à la même problématique.

État des connaissances et problématique

Contexte

La psychoéducation fait face à un contexte susceptible d'amener des changements significatifs dans la pratique des psychoéducateurs. L'orientation que prend cette évolution est, encore aujourd'hui, méconnue. Partant de cette prémissse, nous tenterons de relever les variables d'intérêt dans l'évolution de l'identité professionnelle des psychoéducateurs. Afin d'y parvenir, nous nous pencherons d'abord sur les récents enjeux touchant la pratique des psychoéducateurs pour poursuivre avec un état des connaissances quant aux effets observés.

Les récents enjeux de la pratique des psychoéducateurs

Les enjeux relatifs à la pratique des psychoéducateurs que nous considérerons sont les suivants : les milieux de pratique diversifiés, l'accession à un ordre professionnel distinct, les conséquences de l'entrée en vigueur de la loi 21 et l'entrée rapide des finissants sur le marché du travail.

Milieux de pratique variés. Au cours des années 1940, la psychoéducation naît d'une œuvre auprès des jeunes en difficultés par le biais d'internats et de camps d'été (Renou, 2014). Les psychoéducateurs intègrent ensuite le milieu scolaire à partir des années 1960 puis, à partir des années 1980, ils participent à l'inauguration des centres de réadaptation (CJ, CRDI) et à l'expansion des organismes communautaires. Un peu plus tard, durant les années 1990, les psychoéducateurs s'intègrent aux centres locaux de services communautaires (CLSC). Jusque-là, la clientèle privilégiée des

psychoéducateur demeurait les enfants et les adolescents. Toutefois, au cours des années 2000, des psychoéducateurs participent aux programmes de santé mentale pour adultes. Depuis ce temps, les psychoéducateurs ont poursuivi la diversification de leurs milieux d'intervention et clientèles (OPPQ, 2015).

Si certains entrevoient la diversification des milieux de pratique de la psychoéducation comme une éparpillement néfaste, Gendreau (2001), quant à lui, ne voyait pas là une distanciation dans la conceptualisation traditionnelle de l'approche psychoéducative. La multiplication des milieux d'intervention confirme, au contraire, l'efficacité des fondements de la discipline. La valeur irremplaçable d'un vécu partagé, élément fondamental de l'intervention psychoéducative, est mise en évidence pour autant qu'elle persiste en une opportunité d'accompagner le sujet dans la découverte de son propre potentiel d'adaptation. Cela dit, certains questionnements demeurent. En effet, le vécu partagé des psychoéducateurs est-il réellement appliqué d'un milieu de pratique à l'autre? Dans une optique plus générale, quelles variables communes conservent les psychoéducateurs d'aujourd'hui?

Accession à un ordre distinct. En 2010, l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) est créé suite à une séparation de l'Ordre des Conseillers et Conseillères en Orientation et des Psychoéducateurs et Psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ). L'OPPQ, dans une visée, à la fois, déontologique et légale,

énonce un profil de compétences attendues par les psychoéducateurs des différents milieux de pratique:

Évaluer la situation de manière rigoureuse et en accord avec le mandat reçu; Déterminer, en accord avec le mandat reçu, un plan ou un programme d'intervention, préventif ou réadaptatif, pour une personne, un groupe, une famille ou une organisation;

Assurer la mise en place du plan ou du programme d'intervention et de ses modalités spécifiques auprès de la personne et de son entourage, du groupe, de la famille ou de l'organisation;

Soutenir, conseiller ou assister la personne, le groupe, la famille ou l'organisation dans son processus d'adaptation à leur environnement;

Agir dans un rôle-conseil auprès d'autres acteurs;

Gérer sa pratique de manière à en assurer la rigueur et la pertinence, en conformité avec les normes en vigueur. (OPPQ, 2010, p. 3)

Renou (2014) mentionne, néanmoins, que l'Ordre se doit de dépasser le simple mandat de protection du public pour assurer son salut. Il précise que l'Ordre doit être, à la fois, « la vitrine, le répondant légal, mais aussi le gardien de l'identité professionnelle ». Il ajoute que le psychoéducateur doit se reconnaître dans cette association officielle pour développer un sentiment identitaire fort dépassant celui de l'obligation légale. Par le profil de compétences générales, l'OPPQ offre un document de référence utile pour guider la formation et pour informer la population des compétences attendues. Il démontre que l'Ordre ne semblait pas, à tout le moins au début, vouloir s'en tenir uniquement à la protection du public. Ceci étant dit, l'Ordre est-elle réellement parvenue à être le gardien de l'identité professionnelle?

Entrée en vigueur de la Loi 21. Par l'adoption de la Loi 21 en 2012 encadrant l'intervention professionnelle en santé mentale et en relations humaines, l'Office des professions du Québec (OPQ) a défini l'action globale des psychoéducateurs :

Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives, déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre, rétablir et développer les capacités adaptatives de la personne ainsi que contribuer au développement des conditions du milieu dans le but de favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement. (OPQ, 2012, p. 18)

Même si cette loi permet de clarifier la spécificité des psychoéducateurs quant aux compétences professionnelles et aux activités réservées, Renou (2014) identifie des effets pervers à ce changement législatif. Puisque l'énoncé met l'accent sur une activité d'évaluation, il est possible que certains établissements s'assurent que les psychoéducateurs répondent de leurs activités réservées avant toutes autres compétences. Il y entrevoit donc un risque potentiel que des psychoéducateurs priorisent, volontairement ou non, un rôle d'évaluateur à celui d'intervenant.

Entrée rapide des finissants sur le marché du travail. Un élément contextuel s'ajoute aux enjeux susmentionnés. En effet, une enquête du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science et de la Technologie (2013) montre les données relatives au taux de placement des étudiants ayant terminé leur maîtrise en psychoéducation. Les 115 finissants de maîtrise en psychoéducation de la promotion de 2011 ont cherché en moyenne 2 semaines avant de trouver un emploi. Les 105 filles ont cherché un emploi en moyenne pendant 3 semaines alors que les 10

garçons ont cherché un emploi en moyenne pendant 1 semaine. Ainsi, les finissants en psychoéducation trouvent un emploi rapidement en quittant les bancs d'école. Même si divers facteurs peuvent expliquer ces chiffres, la transition rapide de la formation à l'emploi vient possiblement presser le processus d'identification à la profession et les impacts de ce phénomène demeurent à examiner.

Ainsi, la diversification persistante des milieux de pratique, l'accession récente à un ordre distinct et l'adoption de la Loi 21 sur les activités réservées apparaissent comme des enjeux significatifs pour l'évolution de la pratique de psychoéducateurs. Renou (2014) souligne qu'il en va de la valorisation et la reconnaissance de la profession. De plus, les données concernant le passage du rôle d'étudiant en psychoéducation à celui de psychoéducateur montrent une transition rapide, voire précipitée, vers les milieux de pratique. La nature et la gravité des conséquences de ces enjeux sur la profession sont encore aujourd'hui peu connues.

Problématique

Un questionnement persiste en regard des enjeux touchant les psychoéducateurs dans leur contexte de redéfinition identitaire : comment est vécu le processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs? En effet, les psychoéducateurs en emploi évoquent des discordances entre leur pratique contemporaine, ses fondements traditionnels et les recommandations de l'OPPQ (Daigle, 2015). Nous croyons qu'il serait pertinent de se pencher à nouveau sur la question des défis identitaires vécus par

ce groupe professionnel. Afin de relever les variables clés de cette problématique, il apparaît opportun d'explorer la perception de sujets au cœur du processus.

Dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, DesRosiers (2014) s'est penché sur la question de la socialisation professionnelle des étudiants en psychoéducation. Par le biais d'une enquête par questionnaire, des données ont été recueillies auprès de 541 étudiants provenant de trois universités québécoises. Les résultats de l'enquête montrent qu'un processus de désillusion s'effectue chez les étudiants pendant leur cheminement académique. En effet, les étudiants de cycles supérieurs se représenteraient de façon plus négative leur future identité professionnelle que leurs collègues de la formation initiale. Également, les résultats montrent que les psychoéducateurs en début de pratique sont particulièrement à risque d'abandonner les pratiques probantes apprises sur les bancs d'école au profit de façons de faire plus ritualisées, instinctives ou organisationnelles. DesRosiers précise toutefois que les choix de méthode et les limites inhérentes au projet de recherche ne permettent pas de statuer avec précision des facteurs explicatifs des résultats. Ajoutons à cela que plusieurs répondants ont spécifié dans une section réservée aux commentaires qu'ils n'aimaient pas catégoriser et objectiver leur réponse pour ce type de sujet et auraient aimé nuancer certaines réponses.

Bien que les résultats de Desrosiers (2014) n'illustrent pas précisément le rôle que jouent l'un ou l'autre des facteurs impliqués, le projet démontre, par sa rigueur, un besoin d'approfondir la connaissance entourant le processus de socialisation

professionnelle des psychoéducateurs. Ses résultats amènent un certain nombre de pistes interprétatives au sujet de la formation en psychoéducation, mais ne permettent pas d'examiner le passage de la formation à la pratique professionnelle. Cette étape nous semble particulièrement pertinente à étudier du fait qu'elle marque le lien entre les enseignements dispensés en formation préparatoire et la réalité de la pratique.

Une recherche selon un devis qualitatif serait susceptible de recueillir des données apportant une certaine interprétation ou, à tout le moins, une certaine nuance aux données recueillies par DesRosiers (2014). Par ailleurs, bon nombre d'auteurs se sont appuyés sur une méthode de collecte de données qualitative pour étudier la socialisation professionnelle (Chan, Doran et Devery, 2003; Fabre, 2005) ou une méthode mixte (Alain, Rousseau et DesRosiers, 2013; Monjardet, 1996).

Les deux premières étapes de la socialisation professionnelle soit, la socialisation anticipatoire et la confrontation à la réalité (Feldman, 1976) sont celles où la connaissance demeure à approfondir pour les psychoéducateurs. L'étude de DesRosiers (2014) montre une perception plus négative quant à leur future pratique pour les étudiants de cycles supérieurs en comparaison aux étudiants de premier cycle. Afin de potentiellement venir nuancer ces résultats et mieux comprendre les perceptions négatives véhiculées, il sera pertinent d'interroger les psychoéducateurs en début de carrière. Cela permettrait d'interroger les psychoéducateurs au cœur de l'étape de confrontation à la réalité. Rappelons qu'une socialisation anticipatoire adaptée favorise

l'adhésion aux valeurs professionnelles au moment où l'étudiant intègre le marché du travail. En effet, le choix d'étudiants en stage de maîtrise plutôt qu'en stage de baccalauréat permettrait de questionner des étudiants ayant acquis un maximum de contenus liés à la formation et ayant expérimenté la réalité pratique. De plus, ils auront quitté la phase anticipatoire par le biais des stages, mais n'auront pas, non plus, réellement intégré l'emploi et le titre officiel de psychoéducateur.

Pertinence du projet

Les simples éclaircissements apportés par un tel projet seraient bénéfiques à l'ensemble de la discipline psychoéducative. Les institutions de formation en psychoéducation ont un intérêt majeur à mieux comprendre les appréhensions de leurs étudiants pour les orienter vers la réalité professionnelle. En ce qui a trait à la promotion de la profession, l'OPPQ aurait intérêt à mieux connaître comment se déroule le processus de développement identitaire des psychoéducateurs. Rappelons qu'en plus de son mandat d'encadrement légal, l'Ordre doit chercher à adopter une posture en cohérence avec les valeurs véhiculées par ses membres (Renou, 2014) pour assurer sa pérennité.

État des connaissances quant aux effets observés

Peu de travaux se sont penchés directement sur les changements apportés à la pratique des psychoéducateurs. Néanmoins, il est possible de dresser un certain portrait des connaissances en lien avec les effets observés de ce contexte.

La perception de psychoéducateurs en exercice. Renou (2014) reconnaît que l'identité professionnelle des psychoéducateurs est aujourd'hui remise en question. À cet effet, il mentionne qu'elle est sujette à se redéfinir de manière plus ou moins différente des éléments fondamentaux qui la composaient par le passé. L'étude de Daigle (2016) s'intéresse à ces remises en question identitaires en examinant la perception de psychoéducateurs en exercice. Elle rapporte qu'ils tendent à distinguer leur identité professionnelle par deux particularités soit : la formation initiale et le concept de vécu partagé.

La formation en psychoéducation. Renou souligne bien la réalité des étudiants en formation et l'importance de la considérer :

Tout au long de sa formation, l'étudiant évalue de façon continue si ce qu'il rencontre comme contenus correspond à l'idéation qu'il s'était faite de la profession, donc de la projection de sa future identité professionnelle. Cette évaluation sera conditionnée par plusieurs facteurs. Certains seront d'une certaine façon relativement désincarnés, c'est-à-dire déterminés et constituant la vitrine officielle de la formation de l'institution en question. (2014, p. 153)

Il soutient que l'étudiant en psychoéducation doit continuellement ajuster dans une plus ou moins grande mesure son idéation de la discipline psychoéducative pour l'adapter en une nouvelle perception de la profession. En réévaluant le contenu transmis progressivement, l'étudiant mesure de façon continue le niveau de correspondance entre sa conception de la profession et ses nouvelles perceptions acquises au cours de sa formation. Qu'il s'agisse d'étudiants à la formation universitaire ou technique, Renou

(2014) rapporte que la dimension vocationnelle initiale lui a toujours paru particulièrement présente chez les étudiants en psychoéducation.

Pour Renou (2014), la solidité de l'identité professionnelle est acquise par la formation et elle est également tributaire des caractéristiques de l'encadrement reçu. Autrement dit, l'adéquation de la formation en psychoéducation dépend, non pas uniquement du contenu, mais plutôt des conditions dans lesquelles seront transmis les savoirs théoriques et pratiques. Il ajoute que la qualité du lien entre les étudiants et les formateurs a un rôle important à jouer dans la transmission de l'identité, incluant les formateurs en milieux de stage. L'OPPQ (2015) situe également les psychoéducateurs en questionnement identitaire et se dit conscient de la préoccupation des formateurs universitaires d'adapter continuellement l'enseignement à la réalité du terrain sans perdre de vue les fondements traditionnels.

Renou (2014) complète les facteurs déterminants de l'identification à la discipline psychoéducative pour les étudiants en formation en mentionnant le souci d'un enseignement en conformité avec la réalité. Les formateurs et accompagnateurs doivent inconditionnellement transmettre l'identité professionnelle en illustrant la réalité du terrain aussi fidèlement que possible. Du côté des superviseurs de stage, ils doivent encourager l'étudiant à comparer ses expériences de stage à ses connaissances théoriques. Les enseignants, quant à eux, doivent s'assurer de soutenir les notions enseignées par des exemples concrets et de mise en action des étudiants. Cette

préoccupation de la part du formateur témoignera de son propre processus continu d'identification identitaire et guidera l'étudiant dans son propre processus identitaire.

Cadre conceptuel de l'étude

Pour examiner la problématique de la socialisation professionnelle, il est primordial de définir le cadre théorique utilisé. Cependant, il existe plusieurs façons de définir la socialisation professionnelle. Conséquemment à l'angle de prise choisi pour notre recherche, nous définirons d'abord l'identité dans une conceptualisation de dualité impliquant le volet pour soi et celui pour autrui. À partir de cette conceptualisation, nous illustrerons comment s'y intègre la dimension professionnelle de l'individu. Finalement, nous terminerons en définissant la socialisation professionnelle selon son construit divisé en étapes distinctes.

L'identité

Dans une définition soutenue par Claude Dubar, l'identité dépasse la dimension sociale pour être, en outre, personnelle et affective :

L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions.(Dubar, 1991, p. 7)

Également, écartant le caractère invariable des individus et des choses, il reconnaît que l'identité est dynamique et évolutive : « Ce qui existe, ce sont des modes d'identifications variables au cours de l'histoire collective et de la vie personnelle, des

affections à des catégories diverses qui dépendent du contexte ». (Dubar, 2000, p. 4)

Soutenant cette conceptualisation, Legault (2003) illustre deux formes complémentaires d'identification, soit l'identification revendiquée par soi-même, « l'identité pour soi », et l'identification attribuée par les autres, « les identités pour autrui ».

L'identité pour soi. L'identité pour soi illustre l'individu de façon continue et cohérente dans le temps (Hébrard, 2004). Elle permet d'assurer un sens aux actions posées par l'individu tout au long de sa vie. Il s'agit de « l'ensemble des représentations mentales permettant aux individus de retrouver une cohérence, une continuité entre les expériences présentes et celles du passé » (Piotet et Sainsaulieu, 1994, p. 202). Peu importe comment l'individu s'actualise, l'essence de son identité demeure stable (Dubar, 2000). Ainsi, elle évolue et se construit par les relations, mais conserve sa continuité en dépit des situations et des contextes qui eux, changent. Osty (2002) considère également l'identité en continuité et en stabilité, tout en accentuant l'apport de la perception personnelle et subjective de l'individu.

L'identité pour autrui. L'identité pour autrui, quant à elle, est la façon dont on s'identifie en se différenciant ou en s'associant à un groupe (Dubar, 2000). Cette identité permet aux individus de se situer comme personne par la relation avec autrui. Elle permet également de répondre à la question suivante : quel type d'individu êtes-vous ? (Dubar, 2006). Chacun doit développer son propre système de classement des personnes qu'il rencontre afin de répondre à cette question. Cette identité naît par le biais des

relations avec les autres et implique la notion de groupe. Elle est changeante et s'adapte différemment en fonction des situations tout au long de la vie.

L'identité professionnelle

Un certain consensus se dégage par rapport à la facette professionnelle de l'identité affirmant qu'elle ne peut pas être représentée uniquement par la structure normative, culturelle, religieuse ou sociale de la majorité (Tripier, Dubar et Boussard, 2011).

Une identité professionnelle dans un tout identitaire. L'identité, dans une définition contemporaine, est attribuable au niveau d'investissement que l'individu accorde à chacun des systèmes relationnels auxquels il prend part (Tripier *et al.*, 2011). Cet investissement nécessite une adhésion et une participation mutuelle, renvoyant à l'identité pour autrui. Ceci dit, il est susceptible d'amener une stabilité d'ordre relationnel à l'individu, notion qui s'inscrit dans la conceptualisation de l'identité pour soi.

Une identité professionnelle reconnue et valorisée. Pour Dubar (2010), la reconnaissance de l'identité sociale est tributaire de la reconnaissance des savoirs, des compétences et des représentations de soi, éléments centraux des identités pour les institutions. La relation entre les individus désireux d'être justement identifiés et reconnus et les institutions impliquant des hiérarchies, des pouvoirs et des renforcements

venant d'intérêts divers peut mener à des conflits. Les acteurs de ces interactions peuvent être variés : les collègues de travail, les niveaux hiérarchiques, les syndicats, les formateurs, les membres de la famille, etc. À l'inverse, il est possible pour quelqu'un de ne pas se sentir reconnu et valorisé dans son ou ses groupes d'appartenance. Legault (2003) illustre que l'identité professionnelle, autrefois directement caractérisée par les normes et valeurs collectives du groupe de professionnels, doit aujourd'hui être considérée comme une démarche réflexive et une appropriation de valeurs héritées, avec une considération importante de la subjectivité individuelle. Ainsi, ce niveau de reconnaissance et de valorisation sera mesurable selon une perception individuelle.

La socialisation professionnelle

Le concept de socialisation est le procédé par lequel l'individu développe et construit son identité propre en interagissant avec son monde social. Berger et Luckmann (1986) conceptualisent la dimension professionnelle de cette démarche par la poursuite de la socialisation individuelle ou l'intégration de savoirs professionnels. La socialisation primaire s'appliquant au développement de l'identité personnelle préalable, cette seconde étape est développée sous la forme de structures conceptuelles comprenant des connaissances, des compétences, des méthodes et des approches spécifiques à une profession.

Une socialisation professionnelle par ses valeurs et par ses compétences.

Martineau, Portelance et Presseau (2009) soutiennent que la socialisation professionnelle

est le processus d'acquisition de normes culturelles d'une profession comprenant, à la fois, un ensemble de valeurs, de connaissances spécifiques et l'application de compétences particulières (Allen et Meyer, 1990; Ashford et Saks, 1996; Dixon, 2005). Cette nuance apparaît pertinente puisqu'elle implique, à la fois, une reconnaissance des résultats du travail, mais aussi des valeurs idéologiques perçues dans les fondements de sa discipline.

Les variables de la socialisation professionnelle. À l'origine, la conceptualisation de la socialisation professionnelle reposait sur trois finalités. Feldman (1976) l'a d'abord définie par le développement d'un sentiment d'appartenance à l'organisation. Ensuite, Schein (1978; cité dans Martineau, Portelance et Presseau, 2011) a ajouté qu'elle visait la maîtrise d'un rôle attendu en milieu de travail. Louis (1980) a complété en y ajoutant l'importance d'une compréhension de la culture organisationnelle comme présenté à la Figure 1.

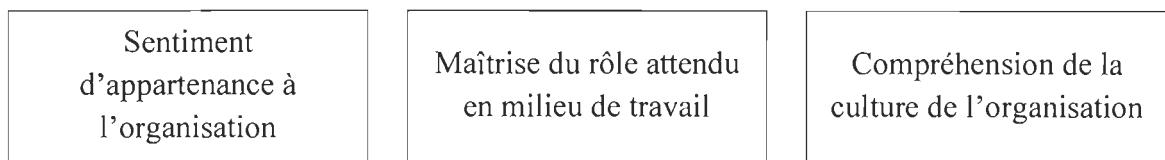


Figure 1. Les caractéristiques centrales de la socialisation professionnelle (inspiré de Martineau, Portelance et Presseau, 2011).

En soutenant ces trois éléments centraux, Martineau, Portelance et Presseau (2009) ont effectué une recension des écrits pour présenter une définition de la socialisation professionnelle :

[...] la socialisation professionnelle est un processus continu (Hébrard, 2004) dont la fin, ultimement, n'est envisageable qu'au moment où l'employé quitte l'organisation (par exemple, à la retraite). Ce processus est complexe et comprend des aspects tant cognitifs, affectifs qu'interactifs (Dubar, 2000; Gundry, 1993). Il prend forme dans l'interaction entre l'acteur et son environnement physique et social de travail (Adler et Adler, 2005; Shamatov, 2005). Il se traduit par l'acquisition d'une sorte de culture de l'institution (ou de l'organisation) vérifiable notamment à travers le rapport à certaines valeurs, la possession de certaines connaissances et la mobilisation de certaines compétences (Allen et Meyer, 1990; Ashford et Saks, 1996; Dixon, 2005). C'est dire que la socialisation professionnelle se vérifie notamment dans l'attitude et la pratique du travailleur (Høivik, 2005; Keith et Moore, 1995). Enfin, la socialisation professionnelle comporte des incidences certaines sur l'identité professionnelle de l'acteur (Klossner, 2004; Martineau, 2008). En cela, elle est un processus de changement identitaire où le sujet se définit par rapport à son groupe professionnel (Langlois, 2000; Osiek-Parisod, 1995).

Nous retiendrons cette définition qui réitère les trois éléments centraux amenés par Feldman (1976), Schein (1978) et Louis (1980). Cette définition se distingue d'une énonciation centrée sur des résultats et se présente comme un processus plutôt qu'une finalité. Elle illustre le concept en reconnaissant son caractère évolutif et continu et en reconnaissant le pouvoir de l'individu à se définir par rapport à l'organisation. L'individu est ainsi considéré capable d'observer, d'analyser et de juger l'organisation. C'est grâce à ces capacités qu'il peut s'approprier les valeurs de l'organisation selon sa convenance.

De plus, cette définition illustre la socialisation professionnelle comme un processus de redéfinition identitaire au sens où l'individu doit se situer par rapport à son groupe professionnel. Cela démontre ainsi une association certaine entre la socialisation professionnelle et l'identité professionnelle. Cette relation intéresse particulièrement le

cas des psychoéducateurs puisqu'elle amène une question : Comment l'individu parvient-il à cheminer à l'intérieur du processus de socialisation professionnelle si le groupe professionnel lui-même en est à clairement redéfinir son rôle et sa culture propres?

La socialisation professionnelle et le développement professionnel. Le développement professionnel, à la différence de la socialisation professionnelle, est considéré, dans un relatif consensus, comme le processus par lequel l'employé s'engage dans le but d'atteindre un niveau de maîtrise et de compréhension supérieur de sa pratique (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Tel qu'énoncé plutôt, la socialisation professionnelle est un processus qui implique de maîtriser un rôle en milieu de travail, mais également d'assurer une compréhension de la culture d'une organisation et de définir un rapport identitaire à une organisation (Martineau, 2008; Martineau *et al.*, 2009). En ce sens, la socialisation professionnelle est un agent actif du développement professionnel puisqu'elle amène l'individu à, non seulement comprendre son rôle, mais surtout se positionner de façon réflexive quant à son travail et la compétence qui lui est attendue (Martineau *et al.*, 2009). S'intéresser au processus de socialisation professionnelle s'avère donc pertinent pour observer dans quelle mesure l'individu s'inscrit dans une démarche de développement professionnel, mais surtout pour explorer les facteurs objectifs et subjectifs provenant de l'organisation et de l'individu qui expliquent toutes les particularités de cette démarche.

Les étapes de la socialisation professionnelle.

Feldman (1976), Louis (1980) et Schein (1978) identifient trois étapes distinctes à la socialisation dans une organisation : la socialisation anticipatoire, la confrontation à la réalité et la gestion du rôle.

En plus de ces trois étapes, Feldman (1976) présente un modèle à la socialisation organisationnelle qui vient détailler des variables relatives à chacune des étapes du concept tel que présenté à la figure 2. À l'aide des réponses d'entrevues et de questionnaire provenant de 118 employés d'un hôpital, il précise des tâches, aussi vu comme des variables, reliées à chacune des étapes du processus.

Étape 1	Étape 2	Étape 3	
La socialisation anticipatoire	La confrontation à la réalité	La gestion du rôle	Les finalités (Outcomes)
<p>Tâches spécifiques:</p> <p>Le réalisme des attentes</p> <p>La congruence des attentes</p>	<p>Tâches spécifiques:</p> <p>L'intégration à la tâche</p> <p>L'intégration au groupe</p> <p>Définition du rôle</p> <p>Congruence des évaluations</p>	<p>Tâches spécifiques:</p> <p>La gestion de conflits entre le travail et la vie personnelle</p> <p>La gestion de conflits entre les différentes demandes au travail</p>	<p>Résultats :</p> <p>La satisfaction générale</p> <p>L'influence mutuelle</p> <p>La motivation interne au travail</p> <p>L'implication au travail</p>

Figure 2. Tâches liées aux étapes et aux finalités de la socialisation professionnelle (inspirées de Feldman, 1976)

La socialisation anticipatoire. La première étape de la socialisation professionnelle est la socialisation anticipatoire (Feldman, 1976; Louis, 1980; Schein, 1978). L'activité principale de celle-ci est de se construire des attentes en vue du futur métier. Cette étape se situe avant que l'individu fasse une première entrée dans l'organisation. L'étudiant va donc conserver ses appréhensions de départ pour les ajuster au fur et à mesure que ses perceptions de la réalité du métier évoluent au cours de sa formation. Cette notion s'applique aux étudiants en formation avant le premier contact avec les milieux de pratique et donc, généralement, avant les stages. Cette étape implique également l'identification à un groupe de référence plutôt qu'à un groupe d'appartenance (Dubar, 2010). Cela signifie que les étudiants se réfèrent à un groupe avec lequel ils n'ont pas encore interagi directement pour s'illustrer leur future identité professionnelle. Ils ne font que s'illustrer la réalité terrain par le biais des informations transmises par les enseignants, les collègues plus avancés ou déjà sur le terrain, les contenus des ouvrages étudiés et autres sources d'informations.

Il y a deux variables qui illustrent le progrès de l'aspirant professionnel à l'intérieur de l'étape de socialisation anticipatoire soient : le réalisme des attentes et la congruence avec la réalité terrain (Feldman, 1976; Louis, 1980),

Le réalisme des attentes. Le réalisme des attentes correspond à la mesure avec laquelle les individus se font une image complète et précise de ce qu'est vraiment la réalité du travail dans l'organisation. Cela indique aussi comment les sujets ont réussi à

recueillir et interpréter l'information disponible. Il est important de mentionner que ces attentes sont régulièrement réajustées en fonction des nouvelles informations perceptuelles qu'il reçoit au cours de sa formation.

La deuxième éventualité est qu'un étudiant ait une conception irréaliste et idéalisée de la profession. Dans ce cas, ses mauvaises conceptions lui feront croire à tort que la réalité de la pratique professionnelle qui l'attend satisfera ses besoins et capacités personnels. Si l'étudiant en question n'ajuste pas ses attentes irréalistes avant la fin de la formation, il constatera son mauvais choix de carrière par lui-même lorsqu'il intégrera le marché du travail. Cette situation sera toutefois observée lors de l'étape de la confrontation à la réalité. Plus précisément, dans la tâche de la congruence de l'évaluation (le rendement de l'employé).

La congruence des anticipations. La congruence, quant à elle, se présente lorsque les ressources de l'organisation et les besoins et les compétences de l'étudiant sont perçus par ce dernier comme mutuellement complémentaires (Feldman, 1976; Louis, 1980). À l'inverse, pour qu'il y ait une incongruence, l'étudiant doit constater que sa conception de la pratique ne convient pas, ou ne convient plus, à ses désirs et besoins personnels. Dans ce cas, il choisira l'une des deux options : cesser la formation qui ne lui convient pas pour changer d'orientation professionnelle ou poursuivre ses études vers un métier qu'il perçoit comme incohérent à ses intérêts et compétences personnelles. La première éventualité apparaît comme beaucoup plus probable puisque l'étudiant risque

de vivre une démotivation et vraisemblablement arrêter d'investir énergie, temps et argent inutilement. Le fait d'être bien guidé et accompagné dans la conception réaliste de la pratique vient, bien sûr, améliorer le niveau de congruence de ce rapport entre l'individu et le métier qu'il appréhende.

La confrontation à la réalité. La seconde étape, la confrontation à la réalité (Louis, 1980), aussi nommée l'accommodation (Feldman, 1976) consiste en une entrée de l'individu au sein de l'organisation. C'est lors de cette transition qu'il confronte ses idéalisations préalables à sa perception de la réalité de l'organisation (Louis, 1980). Parallèlement à cela, l'individu cherche à devenir un membre participant au groupe que constitue l'organisation (Feldman, 1976).

Lors de la confrontation à la réalité, quatre variables indiquent le niveau d'avancement dans la socialisation organisationnelle : l'intégration à la tâche, l'intégration au groupe, la définition du rôle et la congruence des évaluations (Feldman, 1976).

L'intégration à la tâche. L'intégration à la tâche se traduit par un sentiment de compétence. Ce sentiment indique le niveau de succès avec lequel l'employé perçoit qu'il a appris son nouveau rôle et ses nouvelles tâches.

L'intégration au groupe. L'intégration au groupe correspond à l'acceptation et la confiance que l'individu perçoit recevoir de ses collègues. Ce sentiment indique le niveau de succès avec lequel l'employé a établi des rapports interpersonnels au travail.

La définition du rôle. La définition du rôle est un accord, à la fois, explicite et implicite, entre le groupe de travail concernant les tâches attribuées à chacun, le niveau de priorité de ces tâches et le temps attribué à chacune d'elles. Cet accord indique le niveau avec lequel les employés ont clarifié leurs rôles dans l'équipe.

La congruence de l'évaluation. La congruence de l'évaluation est le niveau de similarité entre l'évaluation de l'employé et celle du superviseur quant au niveau de progression de l'employé dans l'organisation. Cette similarité indique le degré d'accord entre les employés et les superviseurs par rapport aux forces et aux faiblesses de l'employé dans l'organisation.

La gestion du rôle. La troisième étape en est une d'appropriation, de gestion et d'adaptation du rôle. L'individu doit composer avec deux types de conflits en particulier : les conflits entre le travail et la vie extraprofessionnelle et les conflits liés aux interactions au travail.

La gestion des conflits entre le travail et la vie extraprofessionnelle. La gestion des conflits entre le travail et la vie extraprofessionnelle se traduit par la capacité de

l'individu à composer avec ce genre de conflit. Cette variable indique également que l'individu s'est développé des moyens afin de composer avec ces conflits de manière systématique.

La gestion des conflits entre les demandes au travail. La gestion des conflits entre les demandes au travail se traduit par la capacité de l'individu à composer avec ce genre de conflit. Cette variable indique également que l'individu s'est développé des moyens afin de composer avec ces conflits de manière systématique.

Les finalités de la socialisation professionnelle. En plus des étapes de la socialisation individuelle à l'intérieur d'une organisation, Feldman (1976) a aussi proposé des finalités ou résultats, qu'il nomme « outcomes », attribuables à l'aboutissement de l'ensemble de la socialisation professionnelle selon quatre variables : la satisfaction générale, l'influence mutuelle, la motivation au travail et l'implication au travail. Pour les besoins de notre recherche, nous identifierons ces « outcomes » comme les finalités de la socialisation professionnelle.

La satisfaction générale. La satisfaction générale qui rapporte le niveau de satisfaction et de bonheur de l'individu dans son travail. Cette mesure est souvent influencée par la nature de l'emploi ou par son contexte.

L'influence mutuelle. L'influence mutuelle est définie comme la mesure dans laquelle les individus ressentent un certain contrôle ou un certain pouvoir sur la façon dont le travail est effectué dans leur département. Le manque d'influence est l'un des indicateurs les plus fréquemment cités d'une socialisation inefficace.

La motivation interne au travail. La motivation interne au travail est le degré d'enthousiasme d'un employé à accomplir son travail avec efficacité. Cette mesure est généralement associée au rendement de l'employé.

L'implication au travail. L'implication au travail correspond à l'investissement fourni par l'employé pour s'impliquer dans son travail. Cette mesure est associée, chez l'individu, à son niveau d'appropriation des valeurs et des buts de l'organisation.

Le modèle de Feldman comme mesure de la socialisation professionnelle.

Dans le cas des métiers contemporains, et les psychoéducateurs n'y font pas exception, l'aspirant professionnel doit intégrer, non pas une, mais bien deux organisations distinctes. En effet, il doit intégrer, à la fois, son milieu de travail ainsi que son regroupement professionnel. Il va sans dire que les entrées et les intégrations au sein de ses deux (ou plus) organisations peuvent débuter à des moments différents pour l'étudiant et leur associer une simultanéité systématique serait erroné. Lorsque Feldman (1976) a élaboré son modèle, les répondants avaient en commun leur lieu de pratique. Est-ce qu'un tel modèle pourrait être utilisé dans le cas de psychoéducateurs dont la

constante commune réside, non pas dans le milieu de travail, mais plutôt dans la profession pratiquée? À défaut de mieux répondre à cette question, cette nuance sera considérée pour l'analyse des données à l'étude.

Il est à remarquer que le fait de se situer dans l'une ou l'autre des étapes de la socialisation professionnelle repose d'abord et avant tout sur un état subjectif et individuel comme l'a spécifié Feldman (1976). Par exemple, rappelons la deuxième étape qui repose sur le fait que l'étudiant compare ses attentes préalables aux constats qu'il observe sur le terrain. Le début de cette tâche cognitive et affective variera, encore une fois, d'un étudiant à l'autre. Reposant sur l'expérience et la perception personnelles de chaque étudiant, cette tâche d'analyse comparative peut, tout aussi bien, s'effectuer tôt dans la formation que tard dans la carrière professionnelle. Afin de circonscrire un groupe dans une des étapes le plus précisément possible, il serait intéressant d'effectuer des entrevues auprès de nouveaux professionnels récemment sortis des bancs d'école.

Des étapes de la socialisation professionnelle qui se chevauchent. La seconde étape, l'accommodation, qui consiste en une accommodation de l'individu au sein de l'organisation en tant que membre participant peut dans une certaine mesure chevaucher la première étape puisque l'étudiant peut garder certaines attentes anticipées malgré l'acquisition d'expérience de formation pratique. C'est lors de cette transition que l'étudiant commence à confronter réellement ses idéalisations préalables à ses constats de la pratique réelle. La troisième étape de gestion de rôle et, nécessairement,

d'adaption. L'individu doit composer avec deux types de conflits en particulier : les conflits entre le travail et la vie extraprofessionnelle et les conflits liés aux interactions à l'intérieur du travail. Notons que les deux premières étapes de la socialisation concordent avec le moment en formation et donc avant l'entrée sur le marché du travail alors que la troisième étape ne peut débuter qu'une fois en emploi. Le succès de l'ensemble des trois étapes de la socialisation professionnelle est essentiel pour le développement d'une identité professionnelle individuellement et collectivement (Dubar, 2000, 2010). Le cas contraire compromet la qualité des services dispensés, le professionnel en exercice, le travail interdisciplinaire et la qualité et l'adéquation de la formation préparatoire (Dubar, 2010; Legault, 2003). Également, lors de la deuxième étape du processus, soit la confrontation à la réalité, il est à noter qu'un trop grand effet de désillusion en début de pratique par rapport aux appréhensions anticipées risque de nuire à l'appropriation d'un sentiment identitaire fort. Un intérêt pour cette problématique est particulièrement pertinent dans le cas actuel des psychoéducateurs dont certaines caractéristiques identitaires sont présentement en réflexion.

Le succès et les finalités de la socialisation. Feldman (1976), précise une nuance dans la façon de mesurer le « succès » des étapes du processus de socialisation professionnelle. En effet, la mesure de « succès » de la socialisation doit être interprétée au sens du progrès et peut être observée à n'importe quel moment de n'importe quelle étape du processus de socialisation professionnelle. Par exemple, si un individu entretient des attentes réalistes de son futur métier, il est possible d'observer le succès

d'une composante de la première étape du processus de socialisation professionnelle. En revanche, une socialisation dite « complète » ne peut être observée qu'à la suite du « succès » des trois étapes de la socialisation professionnelle. Dans le cas de la présente étude, c'est la mesure de « succès » qui apparaît la plus pertinente à analyser. En effet, plutôt que de chercher à mesurer le résultat final de la socialisation professionnelle, notre problématique s'intéresse davantage au vécu à l'intérieur des étapes du processus.

Questions et objectifs de recherche

Le but de ce mémoire est d'apporter des réponses aux deux questions suivantes :

- (1) Comment se déroule le processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs jusqu'à leur début en carrière?; et (2) Quels sont les différents défis professionnels appréhendés par les psychoéducateurs en début de carrière?

Afin de répondre aux questions de recherche, le projet se base sur les étapes de la socialisation professionnelle pour élaborer ses objectifs tels qu'illustré au tableau 1.

En approchant spécifiquement de nouveaux psychoéducateurs, nous obtiendrons des données provenant de sujets au cœur de l'étape de la confrontation à la réalité de la socialisation professionnelle (Feldman, 1976; Louis, 1980; Schein, 1978). En effet, Feldman (1976), rapporte que cette étape est celle où les acteurs confirment ou infirment leurs attentes préalables à leur nouvelle réalité professionnelle et émettent des constats déterminants à la construction de leur identité professionnelle. Ainsi, pour un premier

Tableau 1

Objectifs généraux et spécifiques de la recherche

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
1. Décrire le processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs jusqu'à leur insertion professionnelle.	1.1 Décrire la première étape du processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs, soit la socialisation anticipatoire . 1.2 Décrire la deuxième étape du processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs, soit la confrontation à la réalité .
2. Identifier les différents enjeux professionnels appréhendés par les psychoéducateurs pendant leur insertion professionnelle.	2.1 Identifier des défis professionnels appréhendés par les psychoéducateurs en début de carrière, ceux-ci associés à la troisième étape du processus de socialisation professionnelle, soit la gestion du rôle . 2.2 Identifier les perceptions des nouveaux psychoéducateurs quant au succès de l'ensemble de leur processus de socialisation professionnelle, soit associés aux finalités de la socialisation professionnelle .

objectif général, les participants pourront partager leur vécu alors qu'ils prennent part à cette étape charnière du processus. Également, en s'entretenant avec des psychoéducateurs ayant récemment quitté les bancs d'école, nous pourrons explorer comment s'articulaient leurs attentes préalables en lien avec la pratique et si elles se sont avérées réalistes. Cela nous permettra donc d'avoir aussi des données pertinentes sur la première étape de la socialisation professionnelle, soit la socialisation anticipatoire. En second objectif général, les participants seront amenés à discuter de leurs appréhensions touchant l'étape 3 et les finalités de la socialisation professionnelle. Nécessairement, les

données rapportées pour ce second objectif devront être considérées comme des appréhensions en vue du futur. L'appréciation des éléments rapportés devra donc est faite en ce sens pour le second objectif.

Méthode

Ce chapitre présente le procédé méthodologique. Le choix du type de recherche, des considérations méthodologiques, le devis de recherche privilégié et la méthode sont présentés tour à tour.

La recherche descriptive

Un devis descriptif a été retenu pour répondre aux questions de recherche puisque l'on cherche à répondre au « quoi » de la problématique soulevée (Fortin, 2010). Ce type de recherche cherche à recueillir des informations traitant des caractéristiques des sujets, des situations ou des événements. Les données recueillies sont associées au contexte et peuvent constituer les prémisses de projets de recherche explicatifs subséquents (Deslauriers et Kérisit, 1997; Fortin, 2010). Poursuivant cette visée, la présente recherche a pour but de décrire comment se déroule le processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs et les enjeux professionnels avec lesquels ils composent.

Considérations méthodologiques

Les approches concernant la socialisation sont diverses et les moyens pour l'opérationnaliser le sont tout autant. En effet, les méthodologies suggérées pour en faire l'étude sont multiples :

Cette diversité justifie le pluralisme constaté en matière de théorie sociologique : chaque courant théorique, plus ou moins ancré dans un « modèle » historique, développe un point de vue privilégié sur les professions, leur structure et leur dynamique, leur fonction et leurs effets. Ce pluralisme se réfracte dans les recherches empiriques que font les sociologues et dont l'hétérogénéité méthodologique est patente. Tous ne se

posent pas les mêmes questions, ne découpent pas leurs objets de la même façon, ne recueillent pas le même type de données. (Tripier *et al.*, 2011, p. 342)

Ainsi, la façon d'observer le processus de socialisation professionnelle se caractérise par le genre d'indicateurs privilégié. Dans l'ensemble des travaux effectués sur le sujet, trois axes sont utilisés pour étudier : les conséquences de la socialisation chez les individus concernés, la maîtrise des enjeux de la socialisation et le processus dynamique de la socialisation professionnelle (Martineau *et al.*, 2009).

Dans la première méthode d'étude, on cherche à relever une mesure de diverses manifestations qui résultent de la socialisation professionnelle. À titre d'exemples, la satisfaction au travail, l'envie de démissionner et la capacité à remplir son rôle professionnel seraient des éléments rapportés et quantifiés. En dépit du fait que la plupart des travaux optent pour ce modèle, sa validité est qualifiée de questionable (Fabre, 2005) puisqu'il mesure davantage l'insertion professionnelle que la socialisation à proprement parler. On reconnaît qu'une telle méthodologie parvient dans une certaine mesure à observer le succès ou l'échec de la socialisation professionnelle mais s'avère moins efficace pour expliquer ou établir des liens de causalité (Chao, O'Leary-Kelly, Wolf *et al.*, 1994).

La deuxième méthode se consacre au positionnement de l'individu à l'intérieur de certains volets ou domaines liés à la socialisation. Dans le but d'établir des relations de causalité entre l'apprentissage des caractéristiques d'un travail ou d'un milieu de

travail et les processus et effets de la socialisation professionnelle, Chao *et al.* (1994) ont défini des dimensions relatives à la socialisation. Les dimensions susmentionnées sont énumérées comme suit : la maîtrise des compétences, le développement de relations sociales, l'acceptation de la culture du milieu, la maîtrise du langage professionnel et organisationnel, la capacité à utiliser les structures de pouvoir formelles et informelles ainsi que la connaissance historique de l'organisation. Il est à noter que, dans l'optique que la socialisation professionnelle est intimement liée à l'identité professionnelle (Bauer, Morrison et Callister, 1998), cette approche omet de considérer cet aspect. Ajoutons que cette méthode ne s'intéresse pas au cheminement préalable à l'entrée sur le marché du travail, soit lorsque l'acteur est en formation.

Finalement, la troisième méthode utilisée se penche sur le processus de socialisation professionnelle alors que le sujet y prend part (Feldman, 1976). Dans cette façon de procéder, on se consacre à des variables comme l'évolution des appréhensions du milieu professionnel, la congruence des attentes avec la réalité de la pratique, les préoccupations identitaires, les surprises rencontrées lors de l'entrée dans le milieu, l'intégration à l'équipe de travail, etc. Ces variables s'avèrent les plus pertinentes pour explorer le processus de socialisation professionnelle (Fabre, 2005; Martineau *et al.*, 2009). Notre travail, visant à explorer et décrire la perception et le vécu de l'individu, choisira sciemment de porter une attention particulière et relever ce genre de variables. À notre sens, celles-ci sont plus subjectives et riches pour les visées exploratoires et descriptives escomptées.

Pour l'étude du vécu, Fabre (2005) suggère l'utilisation de la méthode qualitative. Il précise l'importance de reconnaître le point de vue de l'individu dans son contexte et avec des prises de mesure à différent moments pendant le processus. Des limites liées au temps et aux moyens financiers s'imposent irrémédiablement dans un contexte de projet de mémoire de maîtrise. Ainsi, nous avons fait le choix de ne pas effectuer une collecte de données en différents temps de mesure. L'objectif premier de cette recherche étant celui de décrire le processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs, nous avons convenu qu'une prise d'informations en un seul moment était déjà susceptible d'enrichir avec pertinence la connaissance scientifique sur le sujet, jusqu'ici peu développée.

Le devis qualitatif, en plus de cerner le contenu et le sens du propos des sujets rencontrés, s'intéresse à l'expérience des acteurs impliqués tout en reconnaissant la posture subjective du chercheur (Poupart, 1997). Ajoutons que dans le contexte de crise des identités professionnelles (Legault, 2003), la recherche qualitative permet en outre de « réinterroger les problématiques sociales en opérant un décentrement vis-à-vis les points de vue professionnels et administratifs » (Groulx, 1997, p. 21).

Au cours de la présente étude, les personnes interrogées sont considérées comme étant des acteurs capables d'affirmer, de raconter et d'illustrer leur vécu en l'expliquant par leur propre compréhension de celui-ci, tel que suggère Groulx (1997). Qui plus est, nous tenterons d'éviter de généraliser les données recueillies. À l'inverse, un point

d'honneur sera mis à conserver le caractère particulier du propos et du point de vue. Effectivement, cette manière permettra de considérer le contexte individuel du sujet pour identifier sa perspective et au bout du compte, relever fidèlement le sens des données recueillies.

La méthode

Dans cette section, le déroulement de la recherche, les participants, les outils de recherche, la stratégie d'analyse des données, les critères de scientificité de même que les considérations éthiques en lien avec cette recherche qualitative sont présentés.

Les participants

L'échantillon est composé de 12 nouveaux psychoéducateurs de la province de Québec. La taille de l'échantillon est déterminée en regard du fait que nous cherchons à recueillir des données illustrant une variété significative de vécus sans chercher à généraliser les résultats.

Critères d'inclusion. Avec l'aide de Poupart, Deslauriers, Groulx *et al.* (1997), certains critères d'inclusion ont été établis afin de répondre aux objectifs de recherche. Tout d'abord, les participants devaient occuper un emploi en lien avec leur champ d'étude et donc, travailler dans le domaine de l'intervention. Ensuite, ils devaient avoir obtenu leur diplôme de maîtrise en psychoéducation depuis 3 à 18 mois avant l'entrevue. Ce critère temporel permettait de nous assurer d'avoir des psychoéducateurs au cœur de

l'étape de la confrontation à la réalité (Feldman, 1976) pour les raisons mentionnées précédemment. Notons qu'il n'était pas obligatoire pour les participants d'être membres de l'Ordre des psychoéducatrices et des psychoéducateurs du Québec. Notons aussi qu'une certaine hétérogénéité a été obtenue par le fait que les répondants provenaient de différentes formations initiales.

Procédure de recrutement. Afin de composer notre échantillon, nous avons procédé par effet « boule de neige ». Le premier répondant a d'abord été contacté par le biais des réseaux sociaux, soit sur le groupe « Facebook » : « Vivement la psychoéducation ». Ensuite, nous avons demandé à ce premier répondant s'il connaissait un psychoéducateur en début de carrière rencontrant les critères d'inclusion et susceptible d'être intéressé à s'entretenir pour notre recherche. Nous avons contacté la ou les personnes mentionnées, et ainsi de suite jusqu'au douzième et dernier participant.

Caractéristiques de l'échantillon. Afin de mieux comprendre les propos des nouveaux psychoéducateurs approchés, certaines caractéristiques des participants sont présentées au tableau 2.

Les outils de recherche

Le questionnaire pré-entretien. Présenté à l'Appendice A, le questionnaire pré-entretien a été élaboré afin de colliger certaines données sociodémographiques permettant de caractériser chacun des participants. En bref, les informations recueillies

Tableau 2

Caractéristiques des participants (N=12)

Genre	Féminin	10
	Masculin	2
Durée	3 à 6 mois	3
depuis fin	6 à 9 mois	1
des études	9 à 12 mois	1
	12 à 18 mois	7
Diplôme	Techniques en travail social	1
collégial	Techniques en éducation spécialisée	1
	Diplôme études collégiales	10
Université		Baccalauréat
	Université du Québec à Trois-Rivières	7
	Université Laval	3
	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	1
	Université du Québec en Outaouais	0
	Université de Sherbrooke	1
		Maîtrise
Milieu de pratique	Organisme communautaire	5
	Éducation primaire	1
	Éducation secondaire	0
	Éducation primaire et secondaire	0
	Centres de santé et de services sociaux	2
	Centres de réadaptation	0
	Centres jeunesse	4

s'intéressent à la formation scolaire des participants, à leurs expériences d'intervention précédant la fin des études et aux caractéristiques de leur emploi.

L'entretien semi-directif. Afin de colliger nos données, nous avons recouru à l'entretien de type semi-directif. Cet outil de recherche permet de relever, à la fois, les éléments objectifs et subjectifs du propos recueilli (Poupart, 1997). En donnant l'opportunité aux acteurs sociaux de raconter leur expérience, l'entretien semi-directif donne également l'occasion de verbaliser le sens qu'il accorde à leur vécu. Ensuite, l'entretien offre la possibilité de cerner les caractéristiques composant les enjeux jugés notoires dans le processus social auquel la personne interrogée prend part. La dimension de collaboration qui se présente entre l'interviewer et l'interviewé donne lieu à échange co-constructif et riche (Poupart, 1997). Autrement dit, l'enquêteur conserve un certain espace pour choisir les thèmes questionnés et ce, pendant l'entrevue (Poupart, 1997). En effet, la malléabilité offerte par l'interviewer permettrait d'aller rechercher une plus grande profondeur dans les informations fournies par le répondant (Michelat, 1975). De plus, ce type d'entretien est utile pour atteindre les perceptions réelles de l'interviewé tout en réduisant l'apparition de biais du côté de l'interviewer (Paillé et Muchielli, 2012). Cela s'avère d'autant plus judicieux dans le présent contexte de la recherche où l'enquêteur est étudiant en psychoéducation et fait donc lui-même partie de la population à l'étude. Ajoutons que l'entretien semi-directif semble permettre au répondant de s'exprimer en dépassant le discours uniquement intellectualisé pour atteindre celui d'ordre affectif plus profond, plus significatif et plus déterminant (Michelat, 1975). En bref, l'entretien semi-directif est apparu comme le plus approprié pour rendre compte du sens que les nouveaux psychoéducateurs donnent à leur processus de socialisation professionnelle.

Le guide d'entretien. Le Guide d'entretien (voir Appendice B) est construit afin de répondre aux questions de recherche et est organisé en fonction des étapes du processus de socialisation professionnelle (Feldman, 1976; Louis, 1980; Schein, 1978).

Dans le but de répondre à notre premier objectif de recherche, les premières questions présentées dans le Guide d'entretien traitent des conceptualisations de la profession entretenues en socialisation anticipatoire. Elles interrogent les aspirations en début de formation, leur évolution en cours de route et les conceptions de la pratique au terme des études.

Pour le deuxième objectif de recherche, des questions contenues dans le Guide d'entretien abordent l'étape de la confrontation à la réalité du travail. Elles s'intéressent aux constats faits lors de l'entrée sur le marché du travail à la suite de la diplomation de maîtrise en psychoéducation. Les visées de cette portion de l'entretien cherchent à connaître comment les appréhensions en formation se sont avérées similaires ou différentes de la réalité professionnelle constatée.

Pour le troisième objectif de recherche, le Guide d'entretien regroupe des questions entourant la gestion du rôle au travail, ou l'adaptation au travail. Ici, les participants sont invités à identifier des défis personnels et professionnels qu'ils anticipent dans leur pratique professionnelle.

Pour le quatrième et dernier objectif, on cherche à connaitre la perception des participants quant à leur satisfaction générale face à l'ensemble de leur processus de socialisation professionnelle. Cette fois, les questions de toutes les étapes précédentes sont utilisées pour connaitre le point de vue des sujets à l'égard de l'ensemble de leur parcours scolaire et professionnel.

Transcription en verbatim

Préalablement à l'analyse thématique, les bandes audio d'entretien ont été transposées en textes verbatim. Pour ce faire, les enregistrements d'entretien ont été écoutés finement pour être transcrits mot à mot une première fois. Cet exercice dans une forme singulière s'est avéré hautement susceptible d'inférer des erreurs de transcription de type « coquille ». Ainsi, une seconde écoute a été faite pour chaque entretien afin de corriger les erreurs de transcription. Finalement, afin de rendre les verbatim plus intelligibles, une relecture a été effectuée afin de corriger certaines fautes d'orthographe et traduire certaines appellations du jargon linguistique des psychoéducateurs.

La stratégie d'analyse

L'analyse thématique. La méthode d'analyse des données de notre recherche est basée sur les principes de l'analyse thématique. Telle que proposée par Paillé et Mucchielli (2003), elle consiste à identifier et recueillir l'essentiel du discours de l'interviewé afin d'obtenir une représentation thématique d'ensemble. Le chercheur doit faire plusieurs lectures attentives de chacun des textes d'entretien afin d'en formuler une

synthèse (Paillé, 1994; Paillé et Mucchielli, 2003). Il veille à effectuer ce processus d'observation et de compréhension aussi fidèlement que possible. Les thèmes qui ont été touchés doivent alors être systématiquement repérés, regroupés et examinés. Pendant cette étape du repérage, le chercheur rapporte le contenu et le sens du discours des participants en attribuant des thèmes pertinents associés à la problématique de sa recherche (Paillé et Mucchielli, 2003). En se fondant sur des concepts relevés lors de la recension des écrits, le chercheur donne une interprétation scientifique (thèmes) au vécu rapporté provenant du terrain en considérant, à la fois, le contexte social et le point de vue du participant (Deslauriers et Kérisit, 1997; Paillé et Mucchielli, 2003).

La thématisation continue. Notre travail se base sur l'analyse par thématisation *continue*, qui consiste à attribuer les thèmes de façon ininterrompue tout au long du traitement de l'ensemble de corpus de données (Paillé et Mucchielli, 2008). Cette manière de procéder est nécessairement plus longue et fastidieuse que la thématisation de type *séquencée*, soit avec tableau de codification, mais elle assure un traitement plus fidèle des propos recueillis (Paillé et Mucchielli, 2008). Dans le présent travail, ce choix apparaissait plus adapté avec nos objectifs de recherche. De plus, considérant notre corpus de données nécessairement restreint, il a semblé approprié d'en faire une analyse aussi exhaustive que possible. Pour cela, nous avons recouru au logiciel NVivo 11, qui facilite le travail de traitement et d'organisation du matériel brut.

Première analyse. À la suite d'un premier passage sur l'ensemble des verbatim, les thèmes et les sous-thèmes ont été organisés sous la forme d'un tableau initial (voir appendice C). Celui présente la fréquence de contenus traitant du thème et la fréquence de participants abordant le thème (Paillé et Mucchielli, 2003).

Deuxième analyse. Ensuite, en effectuant une analyse fine, le chercheur a donc comparé les thèmes entre eux en questionnant leur sens (quel est le lien? comment est-ce lié ?) afin d'illustrer aussi justement que possible la complexité du réel (Paillé, 1994; Paillé et Mucchielli, 2003). Il a expliqué les thèmes en s'appuyant sur des citations tirées des entretiens. Ensuite, le chercheur a identifié les thématiques pertinentes qui se rattachaient pour effectuer certains regroupements. Rappelons qu'à cette étape, il a été essentiel de veiller à conserver une analyse sous l'angle *particulier*. En effet, l'analyse des thèmes s'est voulue axée sur la pertinence en rapport à la problématique plutôt que la fréquence d'apparition. Ceci dit, à force de peaufiner et de réajuster son analyse, le chercheur est parvenu à obtenir progressivement un arbre thématique qui a été réellement finalisé à la toute fin de l'analyse.

Finalement, les résultats obtenus à la suite de la thématisation ont été interprétés et relativisés aux théories existantes en lien notre problématique de recherche (Laperrière, 1997). Dans le cadre de notre recherche, l'interprétation s'inspire du modèle de Feldman (1976) pour faire l'analyse du succès des étapes et de l'ensemble du processus. En effet, les variables qu'il propose semblent appropriées pour donner une

certaine organisation à l'ensemble de l'analyse interprétative sans toutefois s'y limiter. De la sorte, certains éléments pertinents ont pu être relevés même s'ils ne s'intégraient pas directement dans le modèle choisi.

Processus d'approbation éthique

Le fait de recueillir nos données par le moyen d'entrevues avec des personnes impliquait nécessairement le respect de modalités éthiques. Nous avons donc formulé une demande de certification éthique et avons fait parvenir tous les documents nécessaires en lien avec le projet au Comité d'éthique de la recherche du décanat de la recherche et de la création de l'Université du Québec à Trois-Rivières. La demande a été approuvée le 21 mars 2017 (numéro de certificat : CER-17-232-07.14).

Avant le début de l'entrevue, les participants devaient remplir le formulaire de consentement de participation à la recherche (voir APPENDICE D). En signant le formulaire, les participants exprimaient leur volonté de participer à la recherche de manière libre et éclairée. Le formulaire expliquait les avantages et les inconvénients reliés à la participation. Il était aussi spécifié que les participants pouvaient à tout moment durant leur entrevue se retirer sans préjudice ou sans avoir à se justifier. Ils obtenaient une copie du formulaire de consentement au terme de l'entretien. Ainsi, ces derniers pouvaient nous contacter ou contacter l'ombudsman de l'Université de Québec à Trois-Rivières, même après la rencontre. Dans le but de respecter les règles de confidentialité, un numéro a été assigné à chacun des participants.

Résultats

Ce chapitre présente les résultats des entretiens semi-dirigés tenus auprès de l'échantillon de 12 psychoéducateurs en début de carrière. Pour chaque objectif de recherche, les données sont traitées en deux volets. Le premier consiste en une thématisation de contenu des entretiens. À ce moment, les thèmes pertinents extraits sont relevés et rassemblés en rubriques. À des fins d'interprétations subséquentes, la nomenclature des rubriques s'inspire des variables caractéristiques des étapes de la socialisation professionnelle du modèle de Feldman (1976). Toutefois, lorsque certains thèmes pertinents ne peuvent être précisément associés aux variables du modèle, de nouvelles rubriques sont ajoutées. Les thèmes présentés s'accompagnent de citations provenant du discours des participants. Pour chaque cas, le numéro de référence du participant et son type milieu de pratique (Centre jeunesse, milieu scolaire, organisme communautaire, etc.) sont indiqués.

Le deuxième volet est une synthèse interprétative des résultats. Cette fois, les thèmes obtenus sont analysés en regard des variables caractéristiques des étapes de la socialisation professionnelle du modèle de Feldman (1976). Encore une fois, lorsque certaines thématiques abordées par les sujets ne touchent pas spécifiquement l'une ou l'autre des variables du modèle de référence, des variables sont ajoutées.

Première étape : La socialisation anticipatoire

Cet objectif est énoncé de la manière suivante : Décrire la première étape du processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs, soit la socialisation

anticipatoire. Les questions posées aux participants sont : Qu'est-ce qui vous a amené en psychoéducation? Comment imaginiez-vous, à ce moment, le rôle de psychoéducateur? Comment s'est passé votre formation? Quelles étaient vos attentes à l'école par rapport au fait d'être psychoéducateur?

Pour la socialisation anticipatoire, trois rubriques ressortent de l'analyse de contenu des entrevues semi-dirigées : les perceptions initiales de la psychoéducation, les perceptions ajustées en cours de formation et les attentes irréalistes. Ces rubriques regroupent 15 thèmes en lien avec la socialisation anticipatoire des psychoéducateurs illustrés au tableau 3.

Les perceptions initiales de la psychoéducation

En ce qui concerne les perceptions initiales face au travail de psychoéducateur, les participants évoquent trois thèmes distincts : une conceptualisation floue de la psychoéducation, les spécificités de la profession et le statut professionnel.

Une conceptualisation floue de la psychoéducation. Concernant les raisons initiales ayant mené les participants à se diriger vers la psychoéducation, la majorité des participants disent s'être orientés vers la psychoéducation sans clairement conceptualiser la profession :

Tableau 3

Rubriques et thèmes associés à la première étape de la socialisation professionnelle : la socialisation anticipatoire

Rubriques	Thèmes
Les perceptions initiales de la psychoéducation	Une conceptualisation floue de la psychoéducation Une spécificité d'intervention « sur le terrain » Une spécificité de savoir-être Une spécificité d'analyse clinique Un statut professionnel
Les perceptions ajustées en cours de formation	La place accordée au vécu partagé La psychoéducation est une discipline en émergence Clientèles et milieux de travail diversifiés L'apport des expériences concrètes L'admission à la maîtrise Les conceptualisations précisées au deuxième cycle
Les attentes irréalistes	Intervention idéalisée Clientèle volontaire Effectuer les huit opérations professionnelles

C'était un peu à l'aveuglette que je me suis inscrit [...] Quand je suis rentrée, ce n'était vraiment pas clair. // Je n'avais pas beaucoup d'attentes et ça s'est fait un peu sur un coup de tête. (Participant 3, Organisme communautaire)

[...] je me suis orientée en psychoéducation sans trop savoir ce que c'était fondamentalement la psychoéducation. // Puis je suis allée en psychoéducation parce qu'à l'université, le travail social m'intéressait un peu moins dans ce qu'il offrait comme formation, puis comme avenue à la suite de la formation tandis qu'en psychoéducation j'avais des amis aussi que je

connaissais qui faisait cela puis euh ben c'est ça. Sans trop savoir c'était quoi en fait, ça m'attirait d'une certaine façon... (Participant 1, CJ)

Une spécificité d'intervention « sur le terrain ». En premier lieu, la perception d'une approche d'intervention « sur le terrain » et dans le milieu, plus tard associée au concept de vécu partagé, apparaît comme une motivation à opter pour une formation en psychoéducation et ce, pour la majorité des répondants.

C'est en parlant avec une fille au centre jeunesse. Justement, elle avait commencé en psychoéducation. Puis là elle me le décrivait et ça m'interpellait plus que d'aller en travail social. On dirait que de la manière qu'elle m'en parlait c'était comme beaucoup plus « terrain ». C'était plus comme près du monde mettons. (Participant 2, CLSC)

[...] on m'avait dit que ça allait être quelque chose de plus terrain [que la psychologie]. Ça je peux dire qu'on me l'avait dit. De plus concret, de plus terrain je dirais. C'est pas mal avec cette idée là que j'ai commencé la formation. (Participant 3, Organisme Communautaire)

[...]je trouvais que la Psychoéducation était beaucoup plus dans la relation d'aide et dans le vécu partagé que la Psychologie était très très froide, très abstraite. (Participant 7, CLSC)

Une spécificité d'analyse clinique. Plusieurs participants évoquent le fait de chercher à pousser leur analyse de l'intervention plus loin en optant pour la formation en psychoéducation. Une participante précise qu'elle y voyait un intérêt à la suite de sa technique en travail social:

Bien après ma technique, j'ai beaucoup d'amis qui sont allés travailler tout de suite. Moi je me demandais: " Qu'est-ce que l'Université va m'apporter? Tu sais, à payer je ne sais combien par session et tout ça... Il faut que ça vaille la peine. Ça fait que j'avais envie de... C'était beaucoup dans l'évaluation, l'analyse, j'avais envie que ça sa pousse plus loin que juste : " Tu vois un comportement... Ah bien ça doit être ça..." Tu sais de un peu généraliser un comportement avec tout le temps la même hypothèse ou de juste être un peu en surface. Je pense que j'avais envie de pousser l'analyse

puis de comprendre les affaires plus par en dessous, puis d'élargir aussi mes connaissances en général. (Participant 2, CLSC)

Une spécificité de savoir-être. Quelques participants rapportent avoir perçu que la psychoéducation se distinguait des autres professions d'intervention par l'importance accordée au savoir-être :

Je trouve qu'on voit rarement en psychologie ou en orientation ou dans n'importe quel autre métier là, les attitudes professionnelles: La disponibilité, l'empathie, tout ça, c'était vraiment mis de l'avant. (Participant 8, Milieu scolaire)

Un statut professionnel. Pour certains participants, le psychoéducateur avait un certain niveau hiérarchique au sein des équipes d'intervention :

Je pense qu'il y avait des distinctions plus hiérarchiques, de par le fait qu'on est quand même formés à avoir une analyse très globale, d'aller dans les données probantes, d'aller chercher les meilleures pratiques. C'est sûr que je pense que c'était plus hiérarchique. C'était plus mettons le Psychoéducateur c'était un peu l'ingénieur. Puis, l'éducateur spécialisé c'est un peu le technicien qui va faire le plan d'intervention et les recommandations que le psychoéducateur peut faire. (Participante 5, Organisme communautaire)

L'ajustement des perceptions en cours de formation

Tous les participants mentionnent que leur conception de la psychoéducation a évolué en cours de formation. À cet effet, leurs principaux constats sont : la place accordée au vécu partagé, le contexte d'émergence de la discipline et la variété des clientèles et des milieux de travail. Ensuite, ils précisent que les expériences concrètes, scolaires ou non, facilitent la compréhension des éléments théoriques acquis en formation. Finalement, certains sujets abordent le thème de la formation de maîtrise.

La place accordée au vécu partagé. Pour plusieurs participants, les débuts en formation ont permis de mieux comprendre la place privilégiée accordée au concept de vécu partagé en psychoéducation.

Puis ce qui est intéressant, c'est le vécu partagé qu'on nous montrait beaucoup au début de la formation. [Les enseignants] se centraient beaucoup là-dessus et c'est ce que je trouvais intéressant. De me déplacer dans le milieu et que ça soit plus concret aussi dans le milieu de vie d'une personne. (Participant 5, Organisme communautaire)

La psychoéducation est une discipline en émergence. Pour certains participants, un constat en cours de formation a été à l'effet que la psychoéducation est une discipline en émergence :

En fait, [j'ai constaté que] c'est très jeune comme discipline. Écoute, les psychologues il en existe depuis des centaines d'années... C'est très jeune. Puis, moi je vois ça un peu de la même manière. J'ai l'impression que la Psychoéducation... Il y a une identité du Psychoéducateur, mais il reste encore beaucoup de divergences par ce qu'elle est aussi encore en formation cette identité-là. Elle est encore en train de se... Elle a changé... (Participant 3, Organisme communautaire)

Clientèles et milieux de travail diversifiés. Quelques participants disent avoir été rassurés de comprendre, en cours de formation, que le psychoéducateur pouvait intervenir auprès de différentes clientèles :

[...] je pense que ce que j'aimais aussi c'est que ça ne fermait pas les portes seulement au milieu scolaire primaire. Je savais qu'il y avait d'autres choses aussi. Ce n'était pas comme un « bacc. » en enseignement primaire où tu dois faire ça toute ta vie. Je savais que ça ouvrait des portes quand même à plusieurs clientèles. Mais je ne connaissais pas précisément c'était quoi les types de clientèles. (Participant 4, Organisme communautaire)

Tu sais, on a la liberté en psychoéducation, tu peux choisir le groupe d'âge, la clientèle. Tu sais, tu peux aller travailler au scolaire, en CLSC, en CRDI, au Centre jeunesse, tu peux faire pas mal tout ce que tu veux. Alors moi,

c'était ça que je voulais. De ne pas être obligée de changer de carrière si jamais je me tanne d'une clientèle. J'ai juste à changer d'organisme, puis je recommence une nouvelle carrière ailleurs. Tu sais, je trouvais ça le fun. Je pense que ça, ça été confirmé avec les années. L'entonnoir de je peux travailler avec n'importe quelle clientèle à je le sais exactement où je veux m'en aller. Puis, je pense que c'était plus ça mes doutes oui. (Participante 11, Organisme communautaire)

L'apport des expériences concrètes. Plusieurs participants ont relevé qu'il avait été déterminant pour eux d'être en contact avec des éléments concrets durant leur formation. Pour certains, il s'agit de l'expérience vécue dans le cadre d'un emploi à temps partiel durant les études :

Puis une chance que moi j'avais la chance d'être dans un CPE, puis à [cet organisme communautaire] là, travailler là-bas.// Bien là, oui j'ai vu de la théorie en classe puis là j'essaie de l'appliquer. Mais la meilleure manière que je l'ai appris c'est quand quelqu'un me l'a montré concrètement. Il l'a fait, puis là j'ai dit: "OK, moi je vais l'imiter puis c'est comme ça qu'on intervient auprès des jeunes en crise". Mais dans le livre, c'est difficile. (Participante 6, DPJ)

Oui, j'en ai fait [des constats] tout le long de la formation donc en étant en contact... Mais tu sais, j'ai travaillé en relation d'aide pas mal pendant toute ma formation. Alors tu sais, j'avais des situations concrètes auxquelles je pouvais m'identifier, puis ça me permettait d'avancer. (Participant 3, Organisme communautaire)

Pour d'autres, avoir des enseignants qui portent le titre de psychoéducateurs facilite une conceptualisation concrète des réalités de la pratique :

Je pense qu'au niveau de l'intimité avec les élèves, les étudiants, de partager quelque chose de commun. Tu sais, quand on voit un psychoéducateur, on se dit: "Aie, c'est un collègue". Même si c'est la première fois qu'on l'a vu de notre vie. Il y a une certaine intimité qui se créé au niveau de la relation d'aide du vécu partagé, de notre approche. Puis le fait qu'il y ait des enseignants qui ne soient pas psychoéducateurs, bien on sentait que c'était flou qu'ils ne savaient pas plus que nous c'était quoi qu'on allait faire plus tard. (Participant 8, Milieu scolaire)

L'admission à la maîtrise. Plusieurs disent avoir pris conscience que le diplôme de maîtrise était obligatoire pour porter le titre de psychoéducateur :

Au départ, honnêtement, je ne savais pas que pour être dans l'ordre des Psychoéducateurs, il fallait faire la maîtrise. Alors au départ, tout allait bien. Un moment j'ai réalisé qu'il fallait que je fasse encore plus d'efforts pour augmenter ma cote pour pouvoir entrer à la Maîtrise pour pouvoir être dans l'ordre. Alors là, j'ai commencé à mettre plus d'énergie dans l'école. J'ai quitté mon travail. Puis, j'avais juste à temps partiel, mais bon, j'ai quand même quitté pour pouvoir me concentrer sur l'école et tout ça. (Participant 10, DPJ)

Les précisions acquises à la maîtrise. Pour la plupart des participants, la maîtrise permet de conceptualiser plus concrètement le rôle du psychoéducateur :

Je te dirai qu'il y a une nuance entre le bac puis la maîtrise, dans le fond. Le rôle du psychoéducateur s'est vraiment clarifié quand j'ai débuté ma maîtrise, là. C'est vraiment la nuance entre « je suis qui moi comme professionnelle en comparaison aux éducateurs spécialisés, aux intervenants en délinquance, au travailleur social, aux psychologues même dans le fond. La nuance s'est clarifiée vraiment à la maîtrise parce que j'avais l'impression que... on était plus dans le concret. (Participant 1, CJ)

À l'inverse, certains disent s'être attendus à ce que la formation de maîtrise les amène à mieux préciser la réalité de la pratique du psychoéducateur. Ils ciblent notamment la pertinence de certains cours et l'importance d'avoir un psychoéducateur comme tuteur de stage.

Puis la Maîtrise... Première session de cours, je n'ai pas trouvé ça très pertinent comme première année et je pense qu'il y a beaucoup de gens qui ont trouvé ça aussi. Surtout la première session, ça me faisait penser à ma première année de Bacc. C'était flou. Il y avait des cours que je me disais: "Crime, ce n'est pas des choses qu'on va appliquer". En tout cas, ça ne nous aidait pas vraiment dans notre pratique. (Participant 4, Organisme communautaire)

J'étais avec un éducateur spécialisé pour mon stage de Bacc et j'étais avec plein de travailleurs sociaux pour la Maîtrise. Alors pour moi ce n'est pas nécessairement... Même encore là, je sais c'est quoi la Psychoéducation, mais j'aurais aimé ça voir vraiment plus concrètement puis avoir un modèle. Parce que là après 5 ans, je n'ai jamais fait de stage avec un Psychoéducateur. Donc ça je trouve ça difficile encore maintenant de ne pas avoir eu ça... (Participant 4, Organisme communautaire)

Attentes irréalistes entretenues en formation

Intervention idéalisée. Certains participants rapportent avoir cru que leur travail rencontrerait moins d'obstacles au quotidien :

J'aurais pensé que ça allait être plus facile les suivis en psychoéducation, mais là j'étais peut-être dans une espèce de... Tu sais, tu commences ta carrière et tu es vraiment... Tu veux sauver... Pas que tu veux sauver le monde, là, mais t'as comme des idéaux que tu t'es imaginé [...] (Participant 5, Organisme communautaire)

Je m'attendais à tu vis là comment dire, c'est on se fait des attentes un peu irréalistes je pense. Quand on est aux études on... Surtout que les professeurs nous parlent de métier comme étant... Ils apportent souvent juste les aspects positifs, puis ils nous montrent comment faire, mais dans des conditions idéales. L'humain n'est pas un moule. Donc ça a été... Je m'attendais à plus parfait que ça. // En fait c'est ça, je m'attendais à ce que ça soit plus facile l'entrée sur le marché du travail, puis qu'il y ait moins d'impondérables comme il y a eu... Dans le fond, à l'Université on se fait dire comment faire dans des conditions idéales, mais ce n'est pas dans la vraie vie. (Participant 12, CJ)

Clientèle non-volontaire. Près de la moitié des participants mentionnent qu'ils avaient présumé que le travail de psychoéducation était uniquement auprès d'une clientèle volontaire :

C'est beaucoup de choses que je croyais qui ne se sont pas produites. Comme à l'Université on se fait dire: "Bon, vous allez collaborer avec vos clients" et tout ça. Par exemple dans mon contexte de travail, j'ai une clientèle non volontaire. C'est sûr que les gens qui sont suivis en protection de la jeunesse ne sont pas volontaires. Donc, ce n'est pas quelque chose que

j'étais préparée mentalement à me dire: "Les clients, ils ne veulent pas que j'aille chez eux, ils ne veulent pas collaborer avec moi". Ou, quand ils collaborent, bien c'est de la fausse collaboration. (Participante 12, CJ)

Effectuer les huit opérations professionnelles. Une participante avoue avoir présumé que le travail de psychoéducateur impliquait les huit opérations professionnelles de sa conceptualisation :

En fait par exemple, [les enseignants en psychoéducation] vont nous montrer c'est quoi les huit opérations professionnelles. Ils vont dire :" Il faut faire ça, après ça il faut faire ça, il faut faire ça", mais dans la réalité, les emplois ne sont pas faits nécessairement pour suivre toutes ces étapes-là. Comme à mon étape à moi, où est-ce que je travaille au Centre jeunesse. J'ai beau être psychoéducatrice, je suis... Il y a certaines étapes que je ne ferai pas. Donc là c'est comme difficile de faire mes 8 opérations professionnelles parfaitement, alors que ce n'est pas ce que mon employeur me demande. (Participante 12, CJ)

Synthèse et interprétation des résultats de l'objectif 1.1

Cette section présente une synthèse des résultats ayant trait à la socialisation anticipatoire des psychoéducateurs. Les variables indiquant le succès de la socialisation anticipatoire sont le réalisme et la congruence des attentes (Feldman, 1976). Les données recueillies sont organisées et interprétées relativement à ces variables ainsi qu'à un autre thème abordé par les participants. Celui-ci traite de la formation en psychoéducation.

Le réalisme des attentes. Les principaux éléments que les participants de l'étude ont dit entrevoir lorsqu'ils se sont dirigés vers la psychoéducation sont au nombre de trois soient : l'approche d'intervention « sur le terrain », le savoir-être et l'analyse clinique. Cela dit, outre ces spécificités, les sujets de l'étude ont tous rapporté que leur

conception de la discipline a d'abord été floue. Ensuite, elle s'est partiellement clarifiée en cours de formation. Cela s'est vu, notamment, par le biais de certains formateurs ou accompagnateurs de stages dont l'enseignement a semblé être concrètement lié à la pratique professionnelle du psychoéducateur. Plus particulièrement, ils disent avoir mieux conceptualisé la place accordée au vécu partagé, les opérations professionnelles, la variété de clientèles et le caractère émergeant de la profession. Les expériences d'intervention vécues parallèlement, qu'elles soient incluses à la formation ou non, ont aussi été déterminantes à la compréhension de l'identité professionnelle psychoéducative, pour certains.

Questionnés quant aux conceptions irréalistes de leur futur travail, les participants ont avoué avoir appréhendé leur travail d'intervention dans une vision idéalisée et donc sans impondérables. Dans la même optique, certains ont rapporté qu'ils n'avaient pas envisagé intervenir auprès d'une clientèle non-volontaire. Ces conceptions erronées ont toutefois été attribuées à un manque d'expérience relativement normal alors qu'ils étaient étudiants. Au plan du rôle du psychoéducateur, certains ont mentionné s'être attendus à effectuer une plus grande quantité d'opérations professionnelles psychoéducatives.

La congruence des appréhensions. Tel que mentionné, dans notre cadre conceptuel, la congruence recherchée en socialisation anticipatoire s'inscrit dans le rapport entre les besoins et capacités d'un étudiant et ses conceptions du métier auquel il

aspire. L'incongruence survient s'il perçoit que la réalité du métier ne lui convient plus. Le cas échéant, l'étudiant bénéficiera à réorienter ses études pour une profession qui répond mieux à ses besoins et capacités. Puisque les sujets interrogés ont tous terminé la formation de baccalauréat et de maîtrise, cela suppose que notre échantillon ne contient aucun sujet n'ayant fait face à une telle incongruence. Aucune donnée ne peut donc être considérée en ce sens.

L'apport des programmes de formation aux anticipations. En lien avec le réalisme et la congruence des anticipations, certains se sont prononcés quant à l'apport des programmes de formation en vue de la pratique. Sans être unidirectionnels, différents points de vue ont été exprimés. Tout d'abord, des participants ont dit avoir apprécié la relation avec les enseignants à la maîtrise et le fait qu'ils étaient majoritairement eux-mêmes psychoéducateurs.

En contrepartie, des éléments d'insatisfaction ont aussi été mentionnés. En effet, des participants ont mentionné ne pas avoir perçu de différence significative entre les cours de niveau maîtrise et les cours au baccalauréat. Certains autres ont eu l'impression que les cours de maîtrise étaient, au contraire, surspécialisés pour la pratique réelle qui les attendait.

En résumé, un constat général peut être relevé à l'effet que les critiques positives exprimées traitent principalement d'aspects reliés à la formule du programme (modalité

des enseignements), alors que les critiques négatives visent plutôt le contenu du programme (matières enseignées).

Deuxième étape : La confrontation à la réalité

L'objectif de cette partie est énoncé de la manière suivante : Décrire la deuxième étape du processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs, soit la confrontation à la réalité. Les questions posées aux participants sont les suivantes : 1) Est-ce que le rôle de psychoéducateur que tu as aujourd'hui correspond à ce que tu avais imaginé pendant ta formation? Quelles sont les différences? Est-ce qu'il y a des choses auxquelles tu ne t'attendais pas par rapport à ton emploi de psychoéducateur?

L'analyse de contenu des entrevues semi-dirigées ressort quatre (4) rubriques de thèmes soient : le sentiment de compétence, l'intégration au groupe, les surprises concernant le rôle et les spécificités de l'approche. Ces rubriques regroupent dix (10) thèmes en lien avec la confrontation à la réalité de la socialisation professionnelle des psychoéducateurs. Le tableau 4 montre ces rubriques.

L'intégration à la tâche et le sentiment de compétence

La totalité des sujets de l'échantillon rapporte des différences entre leurs appréhensions du travail de psychoéducateur et la réalité de la pratique constatée dans les milieux et cela teinte leur impression de compétence au travail. En effet, alors que certains participants se perçoivent globalement compétents au travail, d'autres disent

Tableau 4

Rubriques et thèmes associés à la deuxième étape de la socialisation professionnelle : la confrontation à la réalité

Rubriques	Thèmes
Le sentiment de compétence	La perception de compétence La perception d'incompétence La perception de « surcompétence »
L'intégration au groupe	L'intégration à l'équipe de travail et au milieu L'intégration au regroupement professionnel
Les surprises concernant le rôle	Les tâches administratives et de gestion Une intervention qui manque de profondeur Manque de latitude dans le jugement professionnel Le rôle du psychoéducateur varie d'un milieu à l'autre
Les spécificités de l'approche	L'approche psychoéducative

ressentir un sentiment d'incompétence ou, au contraire, de « surcompétence ».

Perception de compétence. Certains sujets interrogés ont spécifié qu'ils se sentaient compétents à leur nouveau travail. Certains disent réaliser qu'ils étaient plus aptes à remplir leur rôle qu'anticipé :

C'est que des fois on se met beaucoup de pression de performance. Déjà à l'Université, c'est souvent une réalité qui est quand même présente. Alors d'arriver sur le marché du travail, finalement je m'adapte à beaucoup de situations. Puis je me rends compte que je le fais d'une façon quand même assez naturelle. Alors, je pense en fait que c'est une fierté qui ressort du travail que je suis capable d'accomplir. De dire, tu sais, des fois on se dit: "Je suis-tu prête à avoir fini, tu sais je suis-tu vraiment prête à occuper un

poste?". Bien finalement oui, je réalise que j'avais les compétences assez développées pour être rendue là. (Participante 9, organisme communautaire)

Pour certains autres, la confiance qu'ils ont en leur compétence professionnelle est tributaire d'expériences d'intervention acquises pendant les études :

Je dirais dans toutes les expériences concrètes qu'on a à faire pendant les formations. Que ce soit durant le stage par exemple. Lorsqu'on est confronté à des situations concrètes et de remises en question par rapport à notre identité. Ça j'ai eu à vraiment me demander qu'est-ce que ça va être? Vers quoi je m'en vais? Le stage évidemment de fin. Sinon pendant ce cours-là d'identité où on a à faire des expériences bénévoles, on a à se demander en situation réelle: "C'est quoi ma place comme psychoéducateur?" "C'est quoi le rôle du psychoéducateur dans ces situations-là?". Pour moi, ces moments-là ont été assez importants pour me forger mon identité de psychoéducateur. (Participant 3, organisme communautaire)

Perception d'incompétence. Certains sujets évoquent ne pas se sentir pleinement compétents dans l'accomplissement de leur nouveau rôle professionnel. À cela, ils mentionnent la réponse aux exigences légales :

Parce qu'ils ont un aspect légal à contrôler. Alors c'est sûr que ça, il y a tout le temps ça qui me trotte dans la tête. Du fait que tu sais un moment donné ils vont venir voir mon travail. Puis moi j'ai quand même une rigueur professionnelle que je tiens, mais en même temps j'ai quand même l'attente de répondre au besoin de ma clientèle aussi. Alors des fois ça devient confrontant. Des fois, on dirait que ta compétence est remise en cause un peu dans ton rôle. (Participant 5, organisme communautaire)

Pour certains autres, la compétence qui demeure à gagner est associée à un manque d'expérience :

Non surtout quand on n'a pas de l'expérience en arrière de la cravate pour dire: "Ça fait comme 5 ans que ça va bien, c'est juste aujourd'hui que ça n'a pas bien été". Moi, je n'ai que quelques mois... Donc ces quelques mois-là ne sont pas suffisants pour me permettre de me dire: "Mais je suis bonne quand même". (Participante 12, CJ)

Perception de « surcompétence ». À l'inverse, des participants disent avoir développé davantage de compétences que ce qui leur est demandé dans leur travail :

[...] j'ai l'impression que les milieux d'intervention ne connaissent pas nécessairement bien c'est quoi nos fonctions; c'est quoi nos opérations professionnelles. Fac ils vont demander le psychoéducateur sans offrir l'opportunité au psychoéducateur d'être psychoéducateur. Fac c'est, comme je nommais, c'est beaucoup le psychoéducateur qui doit s'adapter au milieu. Pis tsé, c'est sûr que dans mon rôle d'éducatrice en centre jeunesse, je pourrais faire de l'évaluation d'une certaine façon, mais j'irais beaucoup j'irais au-delà de mon rôle. Au-delà de mon mandat, là, ça n'aurait pas de bon sens. (Participant 1, CJ)

L'intégration au groupe

Les participants abordent le thème de l'intégration au groupe. Ils l'abordent autant sous l'angle de l'équipe de travail que du regroupement professionnel. Pour certains, celle-ci est bonne alors que pour d'autre, elle apparait difficile.

Intégration à l'équipe de travail. Au plan de l'intégration à l'équipe, les sujets disent se sentir mieux intégrés lorsqu'ils ont la confiance de leurs collègues et de leur supérieur. Cela donnerait l'impression de pouvoir avoir sa couleur d'intervention :

Ouais bien je trouvais que toute l'équipe se faisait confiance et la gestionnaire était vraiment plus humaine aussi. Ce n'était pas des numéros son équipe. Elle savait c'était qui, elle avait confiance en eux. Tu lui présentais ton dossier et elle était là: " C'est ça que tu penses? Parfait, je te fais confiance". [...] je me faisais tout le temps de plus en plus confiance. Je travaillais dans le sens que moi je pensais qui était bon pour la personne. C'était tout le temps de concert... tout le monde ensemble. C'était de l'accompagnement je dirais. [...] vraiment la gestion des dossiers c'était vraiment plus libre aussi. // Oui, tu pouvais mettre vraiment ta couleur, puis un peu t'adapter à la personne. (Participant 2, CLSC)

La majorité des participants à l'étude mentionne des difficultés d'intégration au milieu liées au fait que leur discipline et leur rôle soient encore méconnus :

Il y a encore de la confusion. Moi dans le fond, je suis dans 2 écoles. J'ai un poste dans deux écoles. Il y a une école qui est une école spécialisée... En tout cas c'est des jeunes qui ont passé des tests pour aller là, puis, il n'avait pas de psychoéducation avant, mais avec le programme du gouvernement, bien là, il y a des psychoéducateurs. Mais là, il y a des profs d'expérience qui n'ont vraiment pas l'air cons, qui disent: "Qu'est-ce que tu fais ici?" Tu viens faire quoi? C'est quoi une psychoéducatrice? Qu'est-ce que tu vas venir faire ici? Puis, ce n'est pas méchant, mais ils veulent juste vraiment savoir. (Participant 8, milieu scolaire)

Intégration au regroupement professionnel. Être soutenu au plan de l'application de la psychoéducation se révèle être un atout à l'intégration du point de vue de certains participants. Cela peut s'arrimer au fait d'entrer dans un milieu où d'autres psychoéducateurs font partie de l'équipe:

Il n'y a rien qui accoste ça, le fait d'être en contact constant avec quelqu'un qui est psychoéducateur et avec qui tu peux parler, exprimer tes doutes, parler aussi de je ne sais pas quoi. Quand on travaille avec des psychoéducateurs, on est capable, entre nous, de visualiser une situation en fonction par exemple de... la structure d'ensemble. Tu parlerais de ça avec quelqu'un d'autre et ça serait du chinois. Tandis que là c'est concret, c'est terre à terre, c'est dans le quotidien, c'est facile de faire des applications après ça dans tout le reste. (Participant 3, Organisme communautaire)

D'autres sujets rapportent un sentiment d'intégration plus difficile lorsqu'ils sont seul psychoéducateur dans leur milieu :

C'est sûr que moi je suis toute seule en plus comme psychoéducatrice. Alors je réfléchis toute seule. Des fois être toute seule, ce n'est pas évident de réfléchir toute seule. Mais là tu vois, récemment, j'essaie d'aller me chercher de la supervision de plus avec un psychoéducateur... (Participant 5, organisme communautaire)

Les surprises concernant le rôle

Les participants disent aussi avoir eu des surprises quant au rôle et aux mandats des psychoéducateurs dans les milieux. En complémentarité avec la définition du rôle, certaines particularités relevant de l'approche psychoéducative sont aussi évoquées par les participants.

Les tâches administratives et de gestion. L'ensemble des participants disent avoir constaté que le rôle qui est attendu d'eux diffère de ce à quoi ils s'attendaient. Les tâches administratives ou de gestion en sont un premier exemple :

Bien c'est sûr que je fais beaucoup d'administration. Donc c'est ça, en me voyant finir mes études, je ne m'imaginais pas avoir une tâche autant d'administration que ça. Tu sais, je vais noter des heures de paye... les heures que les employés ont faites pour les payes. Rentrer toutes leurs informations. Embaucher les employés. On fait de tout. Organiser des événements. Je ne m'attendais pas non plus à faire ça. Faire... on fait pas mal de... on a beaucoup de tâches autres là. On a beaucoup d'administration. J'ai appris à être sûre qu'on a assez d'employés par jour. Gérer les inscriptions des enfants aux activités répit ou de camp d'été. Si non... Oui c'est pas mal toutes ces tâches là que je ne m'attendais pas à faire. (Participante 4, organisme communautaire)

Une intervention qui manque de profondeur. Certains disent s'être attendus à un travail d'intervention plus en profondeur de la part de diplômés de maîtrise en psychoéducation :

Dans ce que je fais actuellement oui, c'est bien différent parce que je n'ai pas l'impression que je peux faire du travail de profondeur avec mes clients. Je ne les vois pas assez souvent, pas assez longtemps également. [...] Mais non, je m'attendais avoir plus de temps avec les clients puis pouvoir faire plus... plus dans le fond. Mais les caseloads étant le fait que: on a trop de famille puis pas assez de temps. (Participante 1, CJ)

Manque de latitude dans le jugement professionnel. Les participants, en majorité, mentionnent qu'ils croyaient qu'ils auraient une plus grande latitude dans l'exercice de leur jugement professionnel :

Je ne pensais pas... Je suis quelqu'un qui dit souvent mon opinion. Contrairement à d'autres, je m'affirme énormément. Puis moi il faut que je sois à l'aise dans une décision. Puis souvent, ça peut arriver qu'on se fasse dire: "Oui, mais tu vas aller dire ça". "Non, je ne serai pas à l'aise, je ne serai pas capable de le dire. Ça va sortir tout croche". [...] Mais je ne pensais pas que ça allait arriver aussi souvent. Puis que bien [se faire dire] "c'est ça, c'est ça! Puis on ne peut rien faire". C'est difficile de jongler avec ça. Parce qu'il n'y a pas de flexibilité dans tout ça. (Participant 6, CJ)

Ce manque de liberté de jugement est associé, selon certains, au cadre d'intervention imposé par les institutions qui les emploient :

Oui bien je pense que je dirais plus les contraintes de l'établissement. On est rendu les grand CIUSSS ou les grands CISSS là. Il y a eu une grosse fusion, donc nous on fait partie des hôpitaux, CLSC, Centre jeunesse et tralala. Donc on est tous rendus ensemble. Donc là on est régis selon un gouvernement ou selon des grands directeurs qui ne connaissent pas nécessairement notre réalité. Donc des fois, c'est difficile d'intervenir selon ce que ton grand boss veut et non pas ce que ça serait dans le meilleur intérêt du client. (Participant 12, CJ)

Le rôle du psychoéducateur varie d'un milieu à l'autre. Une participante dit avoir compris que les rôles du psychoéducateur variaient d'un milieu à l'autre :

Dans les faits que tu interviennes en milieu communautaire, en milieu scolaire, en centre jeunesse, le psychoéducateur perd un peu sa couleur dans le fond parce que le psychoéducateur, on n'a pas le choix de s'adapter au milieu dans lequel il intervient. Fac moi ma perception a changé à ce niveau-là. De me dire "OK, dans le fond il faut que je choisisse un milieu d'intervention beaucoup plus qu'autre chose". Parce que dépendamment du milieu dans lequel je vais travailler, ben mes fonctions, mes rôles vont... vont changer c'est certain là. Tsé dans un milieu tu peux faire de l'évaluation alors que dans un autre milieu tu ne la feras pas l'évaluation. Dans un

milieu, tu vas travailler en vécu éducatif partagé pis dans un autre milieu tu ne le feras pas. Fac tsé, c'est pas tant ce que je suis comme psychoéducateur que ce que le milieu m'offre d'être en fait, dans mon rôle de psychoéducateur. (Participant 1, DPJ)

Les spécificités de l'approche

En complémentarité au rôle professionnel dans les milieux, les participants mentionnent des éléments qui sont plus en lien avec l'approche psychoéducative qu'avec le rôle du psychoéducateur comme tel.

Une approche qui mise sur l'analyse clinique. En premier lieu, l'analyse clinique par une vision d'ensemble apparaît effectivement être un atout profitable au travail du psychoéducateur :

Une grosse partie je trouve que notre formation est au niveau clinique et ce n'est pas négligeable. Pour avoir travaillé avec des équipes multidisciplinaires, plus à l'interne avec infirmière en santé mentale, psychologue, travailleurs sociaux, éducateur, peu importe, le psychoéducateur a vraiment sa place puis a son mot à dire, puis ce n'est pas négligeable. Oui, le psychologue en connaît bien des choses, oui l'infirmier en santé mentale aussi, mais le psychoéducateur est capable aussi de nommer ses choses puis d'avoir une belle vision globale du fonctionnement de la personne puis de son environnement. (Participant 1, CJ)

Les liens privilégiés avec la clientèle. Ensuite, les participants confirment le levier d'intervention entourant le fait de créer des liens privilégiés avec la clientèle :

Développer des liens. Créer, à travers des rencontres, des liens avec des gens. Des liens significatifs là. C'est ce que je retrouve, même si ce n'est pas toujours volontaire. Ou peu importe là. Puis on développe quand même des liens. Puis sentir que la personne s'ouvre à toi et qu'elle te fait confiance. Ça c'est des choses que j'ai retrouvées dans mon travail. (Participant 12, CJ)

L'importance du savoir-être. Également, les perceptions à l'effet que la psychoéducation valorise le savoir-être sont confirmées:

Puis, je me rends bien compte qu'on est notre meilleur outil d'intervention. Peu importe les connaissances qu'une personne peut avoir. Oui, c'est sûr c'est fondamental d'avoir des connaissances, mais je dirais que la manière d'être, puis la manière de faire, puis la manière d'entrer en contact avec la clientèle, d'exercer ses opérations professionnelles dans le fond, tout ça part de ce que la personne est, en tant que telle. Fac oui je savais que ça avait de l'importance, mais plus j'exerce puis plus je me rends compte qu'on est avant tout un être humain puis on est notre meilleur outil d'intervention. (Participante 1, CJ)

Je trouve qu'on voit rarement en psychologie ou en orientation, ou dans n'importe quel autre métier là, les attitudes professionnelles: La disponibilité, l'empathie, tout ça. C'était vraiment mis de l'avant. C'est quelque chose que je doutais, sans trop savoir ce que c'était, parce que je ne savais pas encore c'était quoi [rire] Mais je me disais que ça allait arriver. J'avais hâte, mais quand c'est arrivé au niveau de la confirmation de l'identité professionnelle, quand j'ai palpé ça, j'étais contente là. (Participante 8, Milieu scolaire)

Une approche moins distinctive que prévue. En revanche, certains disent faire le constat que les différentes professions d'intervention peuvent avoir beaucoup de point en commun. Qui plus est, certains laissent entendre qu'ils s'attendaient à voir une distinction plus claire entre les différentes disciplines d'intervention :

J'ai l'impression que dans mon travail, il y a beaucoup de choses qui se ressemblent. Un travailleur social qui pourrait agir, puis je pourrais dire que c'est un psychoéducateur à la fin de l'intervention. Tu sais je ne peux pas... Je ne suis pas capable de, concrètement le dire. Mais des fois, ça m'est déjà arrivé de terminer une rencontre ne sachant pas qui est quoi comme formation et de dire: "Aie toi t'es Psychoéducateur hein". Parce qu'on dirait qu'on a connecté sur des choses. Mais c'est tu un hasard de la vie? C'est tu une "Luck" là? (Participante 6, CJ)

Synthèse et interprétation des résultats de l'objectif 1.2

Cette section présente une synthèse des résultats ayant trait à la confrontation à la réalité des psychoéducateurs. Les variables indiquant le succès de la socialisation anticipatoire sont : le sentiment de compétence, l'intégration au groupe, la définition du rôle et la congruence de l'évaluation (Feldman, 1976). Les données recueillies sont organisées et interprétées relativement à ces variables ainsi qu'à un autre thème abordé par les participants. Celui-ci traite de l'approche caractéristique des psychoéducateurs.

Le sentiment de compétence. Tous les sujets de l'échantillon ont rapporté des différences entre leur appréhension du métier de psychoéducateur et la pratique réelle constatée. Par rapport à leur sentiment de compétence, les avis ont été divers. Des sujets ont rapporté sentir que certains mandats allaient être plus faciles à accomplir lorsqu'ils auraient davantage d'expérience. À titre d'exemple, le rôle-conseil, l'application de la rigueur professionnelle et le respect des exigences légales ont été nommés.

En revanche, d'autres participants ont dit avoir la perception que la formation en psychoéducation les avait formés pour appliquer davantage de compétences. Autrement dit, le travail qu'il accomplissait ciblait une faible proportion des compétences relatives au psychoéducateur ou de ses opérations professionnelles. Dans le même ordre d'idée, des sujets ont exprimé se sentir limités dans l'exercice de leur jugement professionnel dû à un encadrement trop important de leur supérieur ou des orientations d'établissement.

L'intégration au groupe. Au plan de l'intégration au groupe, les perceptions rapportées sont diverses. Certains sujets ont dit vivre une intégration positive grâce à la confiance de leur équipe et de leurs supérieurs. Pour d'autres, c'est le fait d'occuper un emploi stable avec une sécurité qui donne le sentiment d'être bel et bien intégré. Le soutien offert dans l'exercice professionnel se révèle également être un atout. À cela, certains expliquent le fait d'être en contact avec des ressources externes de soutien à la pratique professionnelle.

À l'inverse, d'autres sujets rapportent un sentiment d'intégration difficile conséquemment au fait qu'ils sont les seuls psychoéducateurs au sein de leur équipe de travail. La majorité des participants ont mentionné des difficultés d'intégration liées au fait que leur discipline soit tant méconnue du public et des autres professions.

La définition du rôle. Concernant la définition du rôle, les résultats montrent deux réalités distinctes. Tout d'abord, certains participants mentionnent la perception d'être limités ou réprimés dans leur jugement personnel. Ceux-ci ont partagé qu'un important défi professionnel avec lequel ils comptaient régulièrement était de devoir se plier contre leur gré aux indications de leurs supérieurs ou aux orientations du ministère qui les emploie. Ainsi, leurs appréhensions de leur pratique professionnelle impliquaient une plus grande liberté dans l'exercice de leurs fonctions. À l'opposé, d'autres participants ont mentionné avoir tout l'espace de définir leur rôle en tant que psychoéducateurs, ce qu'ils ont dit trouver plutôt ardu.

En lien avec ces résultats, certains sujets de l'étude ont exprimé leur perception à l'effet que l'identité professionnelle des psychoéducateurs était en mouvance et qu'un travail de clarification devait être fait. Nos résultats évoquent donc que les réalités de travail des psychoéducateurs peuvent être à des pôles opposés, particulièrement en ce qui a trait à la définition du rôle.

La congruence de l'évaluation. Rappelons que la congruence de l'évaluation est le niveau de similarité entre l'évaluation de l'employé et celle du superviseur quant au niveau de progression de l'employé dans l'organisation. Outre le sentiment de compétence traité plus tôt, notre méthode de recherche ne rapporte pas de données à cet égard puisque qu'aucun employeur ou superviseur n'a été consulté concernant le rendement des sujets de l'échantillon.

Troisième étape : Gestion du rôle (L'adaptation)

Cet objectif est énoncé de la manière suivante : Identifier des défis professionnels appréhendés par les psychoéducateurs en début de carrière, ceux-ci étant associés à la troisième étape du processus de socialisation professionnelle, soit la gestion du rôle. Les questions posées aux participants sont : 1) Quels sont vos défis dans le futur comme psychoéducateur? Comment imaginez-vous que votre travail de psychoéducateur évoluera dans le futur? Quelles sont vos attentes comme psychoéducateur pour le futur?

L'analyse de contenu des entrevues semi-dirigées fait émerger deux rubriques, soit : Les conflits entre les demandes du travail et la vie personnelle et les conflits entre les différentes demandes du travail. Ces rubriques regroupent quatre (4) thèmes en lien avec la gestion du rôle des psychoéducateurs. Le tableau 5 montre les rubriques et les thèmes évoqués dans le discours des participants concernant les constats faits en lien avec leur début en emploi.

Conflit entre les demandes du travail et la vie personnelle

Les participants abordent le thème des conflits entre les demandes du travail et la vie personnelle. Ils abordent particulièrement la difficulté à distinguer la vie professionnelle et la vie personnelle quant à la gestion des problèmes rencontrés.

La distinction entre les problèmes professionnels et les problèmes personnels. Pour la majorité des participants, le travail de psychoéducateur revêt d'importants défis qui amènent des tracas personnels. Le développement de moyens pour les gérer est donc envisagé :

[...] je pense que ça va être à la maison. J'ai besoin de ventiler quand j'arrive. Il y a des moments où j'ai besoin de ventiler. Puis, des fois quand tu as une vie familiale, ce n'est peut-être pas adéquat que ça ait lieu. Donc de trouver des moyens pour ventiler à la bonne personne, parce que ça reste confidentiel ce que l'on vit et ce que l'on fait. Donc, de ventiler à la bonne personne, parce que c'est un besoin. Il n'y a pas un psychoéducateur qui ne peut pas ventiler sur la terre ça ce n'est pas vrai là... (Participant 8, Milieu scolaire)

Tableau 5

Rubriques et thèmes associés à la troisième étape de la socialisation professionnelle : la gestion du rôle (ou l'adaptation)

Rubriques	Thèmes
Les conflits entre les demandes du travail et la vie personnelle	La distinction entre les problèmes professionnels et les problèmes personnels
Les conflits entre les différentes demandes du travail	La reconnaissance de la psychoéducation L'évolution de la pratique La perte de certains savoirs théoriques acquis en formation

Conflit entre les différentes demandes du travail

Les participants traitent des conflits entre les différentes demandes internes au travail. Ils soulignent les défis liés à la reconnaissance de la psychoéducation, à l'évolution de la pratique du psychoéducateur et à la perte de certains savoirs théoriques acquis en formation.

La reconnaissance de la psychoéducation. Un problème qui préoccupe l'ensemble des participants à l'étude est celui de la reconnaissance de la profession. À cet effet, ils sont tous d'avis que la psychoéducation mériterait d'être mieux connue:

On est une jeune profession. On se fait encore dire: "Ah t'es psychoéducatrice, alors toi tu travailles avec les enfants?" Non. La population n'est pas encore à dire les psychoéducateurs peuvent être dans n'importe quelle problématique. (Participante 11, organisme communautaire)

C'est sûr qu'on peut facilement perdre notre approche et notre contact avec les responsabilités qu'on s'était donné puis avec comment ça évolue. En

même temps, tu sais, il y a beaucoup de familles qui pensent qu'on est des "TS". Alors, il ne faudrait pas tomber dans un préjugé [inaudible: de la part] des psychoed, mais il faudrait aussi qu'on se différencie de: "Aie, c'est le TS". Mais la ligne elle est mince. (Participant 7, CLSC)

Certains soulignent que le défi de la psychoéducation sera de se distinguer en s'appuyant sur les fondements de la discipline pour demeurer des professionnels distinctifs :

De garder son aspect distinctif dans beaucoup de domaines, dans les sciences humaines. Alors de garder ses particularités, de garder justement son identité. De se ramener aux sources. C'est quoi les bases de notre formation? Qu'est-ce qui nous distingue vraiment des éducateurs spécialisés? Qu'est-ce qui nous distingue des enseignants en adaptation scolaire? Qu'est-ce qui nous distingue de chacun des autres professionnels? Pour que ce soit plus complémentaire plutôt que finalement on finit tous par se ressembler et avec les mêmes types de professionnels. (Participante 9, organisme communautaire)

Le défi du psychoéducateur, c'est le défi qui guette tout professionnel. C'est-à-dire, c'est le complexe de l'intervenant qui cherche toujours à être professionnel. Être plus professionnel que la personne qui est aidée. Alors que normalement ça devrait être l'inverse. L'objectif de l'intervenant c'est de faire en sorte que la personne se considère comme étant l'expert de sa situation et qu'elle surmonte. Puis qu'après ça elle soit capable par elle-même. Moi j'ai peur que le Psychoéducateur tombe dans le même panneau que la plupart des professionnels. C'est-à-dire qu'ils cherchent constamment, par tous les moyens, à se rendre plus professionnel. // En se créant des milieux où est-ce qu'il va être reconnu pour son expertise. En vendant ses services justement pour cette expertise-là. Un peu dans la même logique que comme je disais tantôt, un peu comme un maçon ou un mécanicien qui va vendre ses services: "Moi je suis le meilleur pour changer les roues. Moi je suis le meilleur pour changer les freins". Mais ce n'est pas comme ça que ça marche la relation d'aide. (Participant 3, organisme communautaire)

L'évolution de la pratique. Des participants appréhendent la poursuite de la « professionnalisation » du rôle du psychoéducateur avec une augmentation du travail de type « paperasse » :

Bien moi je trouve que ça devient de plus en plus « professionnel ». Tu sais, on est des professionnels. C'est sûr que ça c'est un couteau à double tranchant. Alors c'est sûr que c'est ça l'affaire, c'est que je trouve qu'un moment donné ça va vite... En même temps, là je pense que c'est ça là en ce moment, c'est que c'est très formalisé, c'est très paperasse. Alors moi je pense que ça va devenir encore plus paperasse, plus ça va évoluer. (Participante 5, organisme communautaire)

Des participants se disent préoccupés par la qualité des services offerts. Ils soulignent l'importance de veiller à ce que le psychoéducateur soit en mesure d'effectuer des suivis personnalisés et réellement aidants :

[...] peut-être de faire comprendre qu'un psychoéducateur, ce n'est pas assez pour faire 100 plans d'intervention et 100 suivis. De montrer l'importance du suivi personnalisé. Ça prend du temps pour vraiment avoir un suivi qui est efficace, mais qui est de qualité. Puis si je vois au centre jeunesse, je trouve que les intervenants étaient géniaux, ils étaient super bons, mais je ne trouvais pas que c'était de la qualité parce qu'ils n'avaient même pas le temps de rencontrer les enfants... Alors rendu là, je ne trouve pas que c'est de la qualité, même si ce sont de très bons intervenants. (Participante 4, organisme communautaire)

Bien mon employeur euh... Moi je n'ai pas l'impression que ça viendrait de mon employeur au-dessus de moi. Tu sais, tant que je remplis mes tâches administratives, je pense que le "feed back" négatif viendrait plus du terrain qui n'aurait pas. Tu sais, ça serait peut-être eux qui auraient du mécontentement. De dire: "On n'a pas assez de soutien, tu ne comprends pas assez notre réalité", tout ça. Puis là reste à voir si ça montrait plus haut. Mais l'employeur, tant qu'il a sur papier les choses sont faites. (Participante 9, organisme communautaire)

Une participante exprime explicitement une préoccupation concernant la diminution du travail sur le terrain de la part du psychoéducateur :

J'ai l'impression qu'en ce moment c'est beaucoup les éducateurs qui sont sur le terrain. Puis le psychoéducateur c'est difficile vraiment d'aller sur le terrain, puis il va être comme débordé par les tâches plus bureau, si on veut. Je n'ai pas l'impression que ça s'en va en s'améliorant. C'est du vécu partagé

et d'être sur le terrain davantage. Alors je ne sais pas trop comment ça va... Oui parce que s'ils continuent de donner autant de dossiers. Surtout je pense en milieux... Dans les CLSC... Ça c'est plus des dossiers qu'ils ont et des suivis. Exemple en milieu scolaire, je trouve qu'ils n'ont pas beaucoup le temps d'aller sur le terrain et d'aller observer vraiment et de faire le processus au complet. Ça je n'ai pas l'impression que ça va aller en s'améliorant vraiment. (Participant 4, Organisme communautaire)

Perte de certains savoirs théoriques acquis en formation. Malgré le fait qu'ils soient en début de carrière, des participants constatent l'importance de veiller à conserver leurs savoirs théoriques de peur de les oublier :

Parce qu'une fois sorti des bancs d'école comme je le nommais tantôt, s'il y a certaines opérations professionnelles que l'on n'est pas amené à exercer et bien tranquillement on les perd là ces aptitudes-là. // J'ai l'impression que moi je serais capable de m'ajuster, mais ça ne serait pas nécessairement... naturel. // Peut-être que je devrais aller rechercher mes anciennes notes de cours. Tsé si demain matin, tu me dis: "fais-moi une évaluation psychoéducative", il faut que j'aille relire là, définitivement. Chose que je n'aurais pas eu à faire, si on recule de plusieurs mois. (Participant 1, CJ)

Synthèse et interprétation des résultats de l'objectif 2.1

Cette section présente une synthèse interprétative des résultats concernant l'objectif 2.1 : Identifier les défis professionnels appréhendés par les psychoéducateurs en début de carrière, ceux-ci associés à la troisième étape du processus de socialisation professionnelle, soit la gestion du rôle. Les variables indiquant le succès de cette étape sont : la gestion des conflits internes au travail et la gestion des conflits entre le travail et la vie personnelle (Feldman, 1976). Les données recueillies sont organisées et interprétées relativement à ces variables ainsi qu'à un autre thème abordé par les participants.

La gestion de conflits entre le travail et la vie personnelle. Questionnés quant aux conflits entre le travail et la vie personnelle, les participants ont mentionné le fait d'apprendre à garder une distance émotive face au travail. À titre exemple, lorsqu'il est difficile d'intervenir auprès d'un client. Pour plusieurs nouveaux psychoéducateurs interrogés, il est difficile de ne pas se tenir responsable de l'inefficacité ou de l'échec du suivi. Les tracas suscités au travail amènent donc certains à remettre leur travail en question et à présenter le besoin de faire le point sur leurs difficultés professionnelles. Cela se fait, bien souvent, en échangeant avec des proches en dehors des heures de travail.

Plusieurs participants ont admis qu'ils investissaient beaucoup de temps et d'énergie dans le travail. Tant et si bien, que certains ont mentionné qu'ils appréhendaient de ne pas être en mesure de conserver un tel rythme, particulièrement lorsqu'ils auraient un premier enfant.

La gestion des conflits internes au travail : La méconnaissance. Concernant les conflits entre les différentes sphères du travail, la majorité des participants ont mentionné la méconnaissance généralisée de la psychoéducation et ce, auprès du public, des autres professionnels d'intervention et des milieux de pratique. Un important travail de promotion demeure donc à faire pour les sujets.

La gestion des conflits internes au travail : La distinction. Des participants ont illustré que la psychoéducation et les autres professions de relation d'aide avaient tendance à s'entremêler en occupant les mêmes postes et les même mandats. Ensuite certains ont partagé que dans leur pratique, la manière de distinguer les formations universitaires apparaissait dans l'approche d'intervention. Ceci dit, les participants ont raconté que même cette ultime nuance était bien souvent difficile à percevoir. En appui, ils ont rapporté des situations où ils se sont trompés quant à la formation initiale d'un collègue, ne distinguant plus les psychoéducateurs des travailleurs sociaux par exemple. En ce sens, plusieurs participants ont souligné l'importance de promouvoir la profession de façon distinctive et veiller à ce qu'elle se détache davantage des autres.

La gestion des conflits internes au travail : La professionnalisation. Ensuite, les participants ont exprimé des défis spécifiques à l'évolution de la pratique psychoéducative. Tout d'abord, des participants se sont dits préoccupés par la tendance à la professionnalisation et, par conséquence, l'augmentation des tâches administratives et légales dans la pratique du psychoéducateur. À cet effet, ils ont exprimé des craintes concernant la diminution du temps d'intervention dispensé et la distanciation avec les fondements traditionnels de la psychoéducation. Un participant a partagé son appréhension à l'effet qu'un défi guettait les psychoéducateurs, celui de faire rayonner la profession sans chercher à s'attribuer le statut « d'expert » et de dispensateur de service. Cette avenue lui paraissait en désaccord avec les valeurs de la psychoéducation.

Pour l'ensemble des défis auxquels font face les psychoéducateurs, l'ensemble des participants se sont dits optimistes. Questionnés quant aux moyens d'y parvenir, les sujets ont exprimé que le temps suffirait à la promotion la psychoéducation et la clarification le rôle du psychoéducateur.

Les finalités de la socialisation professionnelle

Cet objectif est énoncé de la manière suivante : Identifier les perceptions des nouveaux psychoéducateurs quant au succès de l'ensemble de leur processus de socialisation professionnelle, celles-ci étant associées aux finalités (les résultats) de la socialisation professionnelle. Les questions posées aux participants sont : 1) Comment vous sentez-vous face à votre choix de profession ? Comment vous sentez-vous après avoir fait un retour sur votre cheminement professionnel? Notons que, pour cet objectif, les données recueillies peuvent provenir d'autres questions posées plus tôt durant l'entretien.

L'analyse de contenu des entrevues semi-dirigées ressort quatre (4) rubriques soient : la satisfaction générale, l'influence mutuelle, l'implication au travail et la motivation interne au travail. Ces rubriques regroupent sept (7) thèmes en lien avec les finalités de la socialisation professionnelle.

Le tableau 6 montre les rubriques et les thèmes évoqués dans le discours des participants touchant les finalités (ou les résultats) du processus de socialisation professionnelle.

Le niveau de satisfaction générale

Impression d'aider l'autre. L'ensemble des sujets de l'échantillon disent être satisfaits de leur choix de profession. À cet effet, certains participants soulignent que leur travail leur permet d'atteindre leur objectif initial, soit celui d'aider :

[...] là aujourd'hui, dans mon travail actuel, je suis capable de dire: "Peut-être que la marche n'est pas grosse, mais j'ai l'impression que j'avance avec les gens". Puis c'est ça genre qui est le plus important pour moi finalement en tant que psychoéducatrice. (Participante 6, CJ)

Dans le même sens, des participants disent éprouver de la fierté face au fait de porter le titre de psychoéducateur :

Oui, je suis très fière. Je suis fière de dire que je suis psychoéducatrice. De payer ma cotisation même si je trouve que ça fait un énorme trou dans mon budget, je suis fière d'avoir ce titre-là. Oui. Parce que je trouve que c'est une très belle profession. Je trouve qu'on fait des miracles avec peu. On est imaginatifs, on est créatifs, puis on arrive à des bons résultats. En tout cas, je dis on là, mais moi dans ma carrière c'est ça. Je suis fière que ça soit uniquement au Québec aussi. Tu sais, tu sors du Québec, bien tu n'es pas reconnue. Alors on a comme une appartenance qu'on ne retrouve pas ailleurs. (Participante 11, organisme communautaire)

Manque de reconnaissance. Une participante évoque la perception d'un certain manque de reconnaissance en début de carrière. Elle souligne à cet effet l'importance d'apprendre à se féliciter soi-même dans un travail d'intervention qui n'est pas toujours facile :

Tableau 6

Rubriques et thèmes évoqués en lien avec les finalités (les résultats) de la socialisation professionnelle

Rubriques	Thèmes
Le niveau de satisfaction générale	Impression d'aider l'autre Manque de reconnaissance
Influence mutuelle	Être un membre à part entière de son organisation Impression de ne pas être considéré
Implication au travail	Importante implication physique et psychologique
Motivation interne au travail	Optimisme Préoccupation quant à une baisse de motivation personnelle

Ne pas attendre la gratification, parce qu'elle ne vient pas tant que ça. Il ne faut pas la prendre, il faut se la donner. Puis ça c'est un constat aussi. Parce que je vais me le faire des fois: "Aie là t'as bien faite cette rencontre-là!". Puis j'aurais aimé ça qu'il y ait quelqu'un qui voit que ça a porté fruit. J'ai fait ça, j'ai amené ça, j'ai amené le client plus loin, je l'ai remis en question, puis il a fait des introspections. Mais c'est gros ça de dire qu'il ne faut pas attendre après la, le petit "nanane" là parce qu'il ne vient pas. Puis on aide on aide, on donne tout, mais il n'y a pas grand-chose qui vient. Ça il y en a beaucoup qui vont trouver ça difficile. Ça là... Puis je le sais, puis je me dis des fois: "Hii, j'aimerais ça plus me faire reconnaître, que je suis capable, que je suis bonne". Je ne dis pas que je suis la meilleure, mais que j'ai fait des bons coups. Ça je trouve que c'est ça qui manque au sein de ce milieu-là. (Participante 6, CJ)

Influence mutuelle

Être un membre à part entière de son organisation. Les participants associent leur satisfaction au travail à la possibilité de pouvoir être en accord avec leurs valeurs personnelles et avoir leur propre couleur :

Mais c'est ça, présentement, j'ai mon poste à moi, j'ai mes deux fesses assises sur ma chaise, puis ça apporte vraiment quelque chose. On peut vraiment constater à quel point ce rôle-là, cette profession-là nous appartient. À quel point on peut mettre notre couleur. Quand on reçoit des "feedback" positifs, on n'est pas en apprentissage avec quelqu'un qui nous a guidés, mais ça nous appartient là. (Participant 8, milieu scolaire)

Impression de ne pas être considéré. Certains autres participants disent œuvrer au sein d'équipe de travail où ils n'ont pas beaucoup d'influence sur leur organisation de travail ou leur équipe de travail :

Quand je travaillais à la réception des signalements. J'ai travaillé là une couple de mois. J'avais un dossier et je me disais... ça n'a pas de bon sens. Donc j'allais parler à la gestionnaire. " Non non là ", puis nah nah nah. Puis je revenais dans mon bureau. « Ah ok c'est vrai que je n'avais peut-être pas rapport. » Alors là hop! Je m'enligneais comme on m'avait suggéré en fait. Mais tu n'es qu'une petite intervenante, tu n'es qu'un petit pion en fait au début quand tu commences. En fait, je n'avais pas vraiment de liberté de me positionner... C'est la gestionnaire qui a le mot final. (Participant 2, CLSC)

Motivation pour le travail

Optimisme. La majorité des sujets de l'échantillon adopte une vision optimiste du futur concernant le rayonnement de la psychoéducation :

J'ai une opinion positive, je dirais. J'ai l'impression qu'avec les années, le rôle va se clarifier, même qu'on le voit déjà. Tsé, certains milieux d'intervention vont demander des psychoéducateurs au lieu de demander d'autres types de professionnels. Fac j'ai l'impression que plus la formation va se faire connaître, plus nous-mêmes comme psychoéducateurs, on va se faire connaître et bien en fait, la profession va se développer, puis va s'intégrer à la communauté. (Participant 1, CJ)

Préoccupation quant à une baisse de motivation personnelle. Quelques participants se disent déjà préoccupés par l'éventualité d'une baisse de motivation face au travail, notamment par rapport au besoin de défi :

[...] bien les choses et de tout le temps être dans une espèce de renouvellement de mes pratiques. Puis d'être en défi constant. Puis j'ai l'impression qu'en ce moment ça va peut-être être un frein. Ça va peut-être être un défi dans le sens où est-ce que peut-être que je vais atteindre un genre de maximum de défi dans ce milieu-là. Alors je ne sais pas... Ça va être comme de tout le temps justement de rechercher une espèce de défi. Puis j'ai l'impression peut-être qu'au centre, ça va rapidement venir bloquer les défis, de par les subventions, de par les budgets, de par tout ça. (Participante 5, Organisme communautaire)

Implication dans le travail

Importante implication physique et psychologique. En plus de l'implication physique démontrée par les participants, une implication psychologique semble transparaître :

Pas à ce point-là, c'est ça. Je ne m'attendais pas à ce point-là. Je comprends et je ne pensais jamais non plus être quelqu'un qui est "Workoolique". Qui veuille en manger. (Participante 6, Centre Jeunesse)

Mon défi je pense, ça va être de ne pas prendre personnel quand un client, par exemple, quand ce n'est pas une réussite dans une intervention, ou quand un client nous "challenge". De ne pas nécessairement le prendre personnel. Puis j'ai souvent tendance à me taper sur les doigts rapidement, puis de me dire: "Ah bon, ça n'a pas bien été aujourd'hui, alors je ne suis pas fait pour ça", puis de décrocher facilement. Puis, c'est de garder, pas de garder espoir, mais de relativiser quand tu arrives: « Bon, ce n'était pas une bonne journée, ce n'était pas une bonne intervention, ça ne veut pas dire que je ne suis pas bonne, ça ne veut pas dire que ce n'est pas fait pour moi. » (Participante 12, Centre Jeunesse)

Synthèse et interprétation des résultats de l'objectif 2.2

Cette section présente une synthèse des résultats concernant l'objectif 2.2 : Identifier les perceptions des nouveaux psychoéducateurs quant au succès de l'ensemble de leur processus de socialisation professionnelle, soit associés aux finalités de la socialisation professionnelle. Les variables indiquant le succès de cette étape sont : la

satisfaction générale, l'influence mutuelle, l'implication au travail et la motivation au travail (Feldman, 1976). Les données recueillies sont organisées et interprétées en fonction de ces variables.

Satisfaction générale. Les douze psychoéducateurs interrogés se sont dits globalement satisfaits quant à leur choix de profession. À cela, ils ont expliqué avoir l'impression d'aider et d'avancer avec les « aidés » tel qu'ils le souhaitaient en début de formation.

Comme élément d'insatisfaction, certains participants ont exprimé la lourdeur associée au mandat de définir le rôle du psychoéducateur au sein du milieu de travail, le fait que leur emploi n'implique qu'une minorité d'opérations professionnelles caractéristiques du psychoéducateur et l'impression de délaisser peu à peu certaines connaissances apprises à la formation. Les remises en question plus sérieuses évoquées par certains participants ont davantage ciblé le milieu de pratique ou le type de clientèle plutôt que la profession en tant que telle.

L'influence mutuelle. Pour quelques-uns des participants à l'étude, certains ont dit œuvrer au sein d'équipes de travail où ils ont le sentiment d'être un membre à part entière. Celles-ci se caractérisent par un climat de confiance entre les employés et des interactions constructives. Ils disent se sentir libres d'avoir leur couleur d'intervention tout en ayant le soutien de leur supérieur.

Pour quelques autres, l'organisation qui les emploie impose un cadre de travail rigoureux et imposant. Ils sont plus ou moins régulièrement en désaccord avec les orientations de leur employeur. Ces réalités sont principalement associées aux milieux institutionnalisés. L'impression de n'avoir aucun impact sur l'organisation, aussi évoqué comme « être un pion », a d'ailleurs été exprimé plus d'une fois.

La motivation interne au travail. La majorité de participants se sont dits fiers de prendre part à la discipline psychoéducative et optimistes quant à son futur. Ils n'ont pas nié avoir été surpris face à l'imposante charge de travail associée au mandat de faire mieux connaître la profession. Néanmoins, l'ensemble des participants ont manifesté une motivation face à ce défi.

L'implication au travail. Les participants de l'étude ont explicitement montré qu'ils étaient impliqués dans leur travail. Au sens de l'implication physique, certains ont avoué travailler sans compter les heures, voire se surprendre à être « workoolique » ou dépendant au travail. Au plan psychologique, les sujets ont semblé s'investir tout autant. Ils prennent leur travail à cœur et se disent affectés personnellement lorsqu'ils rencontrent des difficultés à solutionner des problèmes au travail.

Discussion

Ce chapitre présente une discussion traitant de la socialisation professionnelle des psychoéducateurs. Une appréciation des résultats obtenus pour chaque objectif est d'abord présentée. Ensuite, un regard sur le cadre conceptuel choisi pour la recherche est posé pour terminer avec certaines retombées.

La socialisation anticipatoire

Cette section présente la discussion des résultats concernant l'objectif 1.1, soit celui de décrire la socialisation anticipatoire de psychoéducateurs en début de carrière.

Motivation vocationnelle

Une vocation à la base du choix de profession. Les participants disent avoir choisi la psychoéducation dans un but principal, celui d'effectuer un travail de relation d'aide. Ils aspirent à aider les individus dans le besoin et ce, en dépit de leur méconnaissance initiale du rôle du psychoéducateur. Cet appel de la profession soutient l'idée d'une motivation beaucoup plus vocationnelle que pragmatique. Cela rejoint d'ailleurs la proposition de Renou (2014, p. 128) à l'effet que la formation doit être « le creuset premier de l'acquisition d'une identité professionnelle où se rencontrent l'idéation de la profession choisie par la dimension vocationnelle et le processus qui doit y mener ». Si l'on compare à l'ensemble de nos résultats, il apparaît que cette vocation de relation d'aide demeure présente en emploi pour les psychoéducateurs. Considérant l'évolution de la profession qui tend à délaisser l'intervention directe, il semblerait

important de veiller à ce que le psychoéducateur conserve un certain contact avec la relation d'aide dans son travail.

Adhésion au concept de vécu partagé. Les participants disent avoir précisé leur conception de la psychoéducation en cours de formation de baccalauréat. Ils rapportent avoir mieux compris, principalement grâce aux formateurs, la spécificité d'interventions « sur le terrain » articulées par le concept de vécu partagé. Cela montre que le vécu partagé doit être maintenu en tant que spécificité de la psychoéducation comme le soutiennent différent auteurs (Gendreau, 2003; Gendreau *et al.*, 2001; Lavoie, 1995; LeBlanc, 2004; Pronovost, Caouette et Bluteau, 2013; Puskas, Caouette, Dessureault *et al.*, 2012) et l'OPPQ (2010). Dans un contexte où le vécu partagé semble tendre à être délaissé par le psychoéducateur contemporain, il apparaît vraisemblable de penser que la formation n'a pas grande responsabilité dans ce changement de pratique, pour ce qui est du vécu partagé à tout le moins. Au contraire, elle semble militer pour la conservation des fondements et concepts originaux.

L'apport des expériences concrètes

Les expériences concrètes permettent de mieux s'approprier les concepts abstraits. Pour Legendre (2005), le savoir repose sur « un ensemble de connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et l'expérience ». L'étude est liée à l'appropriation de connaissances abstraites, alors que l'expérience implique une relation directe avec l'objet de connaissance (Kolb, 1984; Lalande, 1980). Questionnés

quant au déroulement de leur formation universitaire, les participants expliquent comment des savoirs abstraits, comme l'utilisation psychoéducative et les opérations professionnelles par exemple, prennent sens à l'intérieur d'éléments concrets, comme les stages, les témoignages d'enseignants qui travaillent simultanément sur le terrain, et les emplois à temps partiel. Qui plus est, l'ensemble des participants évoque que des expériences concrètes en cours de formation ont eu un apport déterminant à leur appropriation de la discipline psychoéducative. Ce constat vient soutenir la pertinence des efforts faits par la formation universitaire pour offrir des expériences concrètes et personnalisées aux étudiants en psychoéducation. Pensons notamment à tout ce qui entoure le placement en stages et son accompagnement individualisé.

Le niveau de réalisme des attentes

Augmentation du niveau de réalisme des attentes. Feldman (1976) relève que le succès de l'étape de la socialisation anticipatoire repose sur le réalisme et la congruence des attentes. À cet effet, les participants à l'étude disent s'être approprié la réalité de la pratique professionnelle au fil de leur cheminement académique. Ceci dit, tout comme l'illustrent les résultats de l'étude de Desrosiers (2014), cette meilleure conception de la pratique semble s'accompagner d'un certain désenchantement. En effet, cette désillusion apparaît, entre autres, lorsqu'ils constatent que le titre de psychoéducateur n'est accessible qu'aux détenteurs de la maîtrise en psychoéducation. Plus ou moins simultanément, ils apprennent que le temps d'intervention directe auprès de la clientèle tend à diminuer dans la tâche du psychoéducateur au sein des différents

milieux. Cette tendance est d'ailleurs rapportée comme préoccupante par différents observateurs (Daigle, 2016; Renou, 2014). À cet égard, il serait pertinent de questionner les bacheliers en psychoéducation qui entrent en emploi sans poursuivre à la maîtrise. En effet, il serait pertinent de relever les facteurs en cause. Vraisemblablement, il est possible que certains d'entre eux choisissent de prioriser un travail d'intervention directe auprès de la clientèle plutôt que de chercher à obtenir le titre de psychoéducateur par la maîtrise. Lequel cas serait plutôt paradoxal considérant les fondements originels de la discipline.

Synthèse de la discussion des résultats de l'objectif 1.1

En bref, les résultats obtenus à l'objectif 1.1 mettent en lumière des éléments de discussion qui entourent la formation en psychoéducation. Premièrement, il apparaît que la motivation première pour se diriger en psychoéducation repose principalement sur le désir d'occuper un emploi qui vient en aide aux clientèles dans le besoin. Ensuite, en dépit des questionnements identitaires entourant l'usage du vécu partagé dans la pratique psychoéducative, ce concept est perçu comme une caractéristique distinctive de la formation en psychoéducation. Également, on observe que les expériences concrètes de la formation en psychoéducation, comme par exemple les stages, les témoignages d'enseignants sur le terrain et les expériences d'intervention extra-scolaires sont déterminantes à l'apprentissage et l'appropriation de la discipline psychoéducative. Finalement, il est discuté que les étudiants en psychoéducation prennent conscience des réalités de leur future pratique conjointement à une certaine désillusion. Celle-ci est

soutenue par les faits que le titre de psychoéducateur est réservé aux membres de l'ordre qui détiennent le diplôme de maîtrise et que celui-ci tend à délaisser le travail d'intervention directe avec la clientèle.

La confrontation à la réalité

Cette section présente la discussion des résultats obtenus à l'objectif 1.2, qui visait à décrire la confrontation à la réalité de psychoéducateurs en début de carrière. Trois thèmes sont discutés soient : définir ou non le rôle professionnel, l'intégration professionnelle par les interactions au travail et le sentiment de compétence.

Définir ou non son rôle professionnel selon l'employeur

Tous les participants ont évoqué des constats entourant la définition du rôle professionnel. Il y a cinq principales composantes qui ressortent, soit : le milieu employeur, l'ordre professionnel, le client, la profession et les valeurs personnelles du jeune professionnel lui-même. Parmi les composantes qui influencent le rôle professionnel, nos résultats relèvent que, pour les nouveaux psychoéducateurs, l'employeur semble être une variable importante. D'un extrême à l'autre, l'employeur peut tout aussi bien exiger du nouveau psychoéducateur qu'il remplisse un rôle bien précis, bien souvent sans possibilité d'adaptation ou, au contraire, lui donner toute la latitude de définir son rôle.

Rôle prédefini. Pour le cas des employeurs de psychoéducateurs qui imposent un rôle prédefini, les participants employés au sein du CIUSSS-Centre Jeunesse sont ceux dont l'activité professionnelle semble être la plus circonscrite et rigide. En effet, les participants œuvrant dans des emplois pour la direction de la protection de la jeunesse ont été en majorité à rapporter l'incapacité de se prononcer quant à leur rôle professionnel. Certains perçoivent leur mandat d'intervention trop en surface par rapport à leurs attentes préalables, certains autres trouvent que leur jugement professionnel est trop encadré. En effet, ayant acquis les compétences pour maîtriser le travail d'intervention tant dans ses aspects approfondis que dans ses aspects généraux, ils perçoivent que leurs mandats d'intervention pourraient être plus approfondis ou plus diversifiés. Mais certains d'entre eux soutiennent qu'en appliquant les compétences apprises, comme par exemple en effectuant une évaluation psychoéducative, ils iraient au-delà du rôle qui est attendu d'eux.

Force est d'admettre qu'un organisme-employeur ne peut être tenu comme seul responsable de cette situation d'inconfort. En effet, rappelons que les emplois au sein d'établissements gouvernementaux du Québec sont reconnus pour offrir des conditions de travail et des avantages sociaux hautement intéressants. Il est donc possible que les jeunes professionnels choisissent de faciliter leur intégration au sein du réseau public et sécuriser leur poste en se conformant au protocole d'intervention des organismes qu'ils les emploient, ne serait-ce que pour les premiers temps. Et ce choix est encore plus

compréhensible s'ils doivent se soumettre à un temps de probation avant l'obtention d'un poste permanent.

De plus, si l'on se fie aux travaux portant sur les policiers (Alain et Grégoire, 2007) et sur les infirmières (Mackintosh, 2005; Manninen, 1998), en début de carrière, une influençabilité face aux pairs est susceptible d'engendrer un délaissement des enseignements reçus en formation au profit de normes ancrées dans les milieux. Ainsi, est-il possible que les jeunes psychoéducateurs acceptent de remplir un rôle professionnel différent de leurs anticipations en formation dans une optique de stabilité professionnelle? Ce questionnement s'impose à la fois, pour le rayonnement de la psychoéducation et pour celui de la pratique professionnelle. Ce constat soulève la pertinence d'étudier le rôle des psychoéducateurs dans les différents milieux, particulièrement au CIUSSS - Centre Jeunesse.

Rôle à définir. À l'autre extrême, il a été rapporté que certains autres employeurs paraissent plus flexibles dans la définition de leur rôle. Qui plus est, certains participants disent être les premiers à occuper le poste de psychoéducateur au sein de leur organisme. Cela amène ces nouveaux diplômés à porter la responsabilité de définir le rôle de psychoéducateur dans leur milieu de travail. Au fait de cette situation, le syndic de l'OPPQ, dans la revue de l'Ordre d'octobre 2017, se montre d'ailleurs préoccupé par cette situation en donnant en exemple le milieu scolaire :

Dans certains contextes de pratique, les fonctions attendues du professionnel sont pratiquement illimitées. En milieu scolaire, par exemple, le

psychoéducateur peut aussi bien intervenir directement auprès des élèves qu'exercer un rôle-conseil ou assumer un mandat de prévention. Pour éviter tout écart éventuel entre les attentes de l'employeur et le mandat souhaité par le jeune professionnel, il peut être indiqué de s'arrêter pour discuter et s'entendre sur le modèle d'intervention préconisé en psychoéducation, notamment sur l'importance de planifier son action à court et à long terme après avoir effectué une évaluation rigoureuse de la situation (OPPQ, 2017).

Ainsi, l'OPPQ se préoccupe des limites du rôle du jeune psychoéducateur et lui suggère de bien prendre entente avec son employeur dès le départ. Cependant, les nouveaux diplômés sont-ils à même de savoir comment définir explicitement le rôle du psychoéducateur dans leur milieu sur la base de leur formation universitaire?

L'intégration professionnelle

Intégré par la qualité des interactions. Les données recueillies montrent que les participants définissent leur intégration professionnelle, d'abord et avant tout, par leurs interactions professionnelles. Celles-ci sont en rapport avec l'organisation, comme le présente Feldman (1976), mais aussi en rapport avec la profession, comme le précisent Sainsaulieu (1988) et Dubar (1992, 2010) qui insistent sur l'idée que la construction de l'identité professionnelle repose d'abord et avant tout dans les interactions au travail, de par leur nature et leur contexte. Ajoutons également que plusieurs participants expliquent le succès ou la difficulté de leur intégration professionnelle par le rapport à des valeurs personnelles, soutenant la composante individuelle de l'identité professionnelle de Legault (2003). Ces données nous amènent à postuler que, le psychoéducateur se fonde sur des référents de valeurs personnelles pour

juger le succès de son processus de socialisation professionnelle et ce, de son entrée en formation jusqu'à son insertion professionnelle.

Un soutien essentiel à l'intégration. Tant pour l'intégration au milieu de pratique qu'à la communauté des psychoéducateurs, les sujets ont rapporté des perceptions diverses, certaines positives et certaines autres négatives. Cela dit, tous les participants ont associé le succès de leur intégration à la perception d'avoir du soutien de leur groupe. À l'inverse, les difficultés d'intégration ont été associées à un manque de soutien de la part de la nouvelle équipe. Ces perceptions des participants rejoignent les données scientifiques voulant que la socialisation professionnelle soit un enjeu central à la compétence individuelle et collective au sein d'une équipe de travail (Martineau *et al.*, 2009). À titre d'exemple, dans le monde de l'enseignement, les milieux scolaires qui ont ajouté des modalités de soutien et d'accueil aux nouveaux enseignants sont parvenus à réduire les risques d'abandon de la profession (Martineau et Presseau, 2012). Ainsi, tant les milieux de pratique que le regroupement des psychoéducateurs auraient intérêt à s'assurer d'implanter de tels dispositifs d'accueil avant de constater l'abandon de la profession ou pis encore, l'abandon des valeurs et bonnes pratiques apprises en formation.

Le paradoxe de l'intégration individuelle et l'intégration collective.

Également sur le plan de l'intégration professionnelle, un décalage apparaît dans la perception des participants opposant la posture individuelle à la posture collective. En

effet, l'ensemble des participants se sont dits bien intégrés aux équipes de travail. Par contre, il est paradoxal d'observer que l'ensemble des sujets ont été d'avis que la psychoéducation est encore méconnue des autres professions du domaine psychosocial et qu'elle mériterait d'être mieux intégrée dans les milieux d'intervention. Ce paradoxe chez les nouveaux psychoéducateurs apparaît également congruent aux confusions identitaires observées par Daigle (2016) chez les psychoéducateurs en général. Rappelons que ses observations montraient des écarts entre les spécificités identitaires évoquées par les psychoéducateurs et les réalités de leur pratique contemporaine. Allant dans le même sens, nos résultats laissent croire que les jeunes psychoéducateurs se sentent peu impliqués dans l'évolution de la pratique psychoéducative et son rayonnement. Il pourrait être suggéré de veiller à une meilleure conscientisation des nouveaux psychoéducateurs face aux questionnements identitaires latents, voire une meilleure appropriation des enjeux dès la formation. De cette manière, ceux-ci pourraient s'approprier davantage la question de la redéfinition identitaire de la profession et y prendre part rapidement dans le processus.

Le sentiment de compétence

Un sentiment de compétence secondaire à l'intégration et la définition du rôle. Concernant le sentiment de compétence, peu de résultats y ont été directement reliés. Ce petit nombre s'explique possiblement par le fait que les défis d'intégration professionnelle et de définition de rôle sont prioritaires et nécessaires au sentiment de compétence. Sinon, les quelques éléments traitant précisément de sentiment de

compétence ont semblé être attribuables au début de carrière. Par exemple, plusieurs répondants disent avoir sous-estimé les obstacles à l'intervention ou l'exercice du rôle-conseil. Ce manque d'expérience plutôt normal pour de nouveaux diplômés vient appuyer que l'acquisition de l'identité professionnelle distinctive soit influencée par des variations personnelles (Legault, 2003) ou, autrement dit, par l'accumulation progressive d'un bagage expérientiel propre à chaque individu. En bref, on parle davantage d'un sentiment d'incompétence partiel et temporaire pour l'entrée sur le marché du travail des nouveaux psychoéducateurs qui en soit, n'a rien d'alarmant.

Synthèse de la discussion des résultats de l'objectif 1.2

Les résultats recueillis pour l'objectif 1.2 s'articulent sur des référents, pour le moins, diversifiés. Premièrement, concernant le rôle professionnel, les participants ont rapporté qu'un nouveau psychoéducateur en emploi peut avoir la responsabilité de définir son rôle ou non et on observe que cela semble varier principalement en fonction de l'employeur. Dans un cas comme dans l'autre, il semble que la communauté des psychoéducateurs aurait intérêt à soutenir et superviser la définition des rôles attribués à cette profession pour en assurer la cohérence et la pérennité. Ensuite, pour ce qui est de l'intégration professionnelle, on l'associe proportionnellement au soutien reçu de la part de l'équipe de travail. Un décalage apparaît entre la posture individuelle et la posture collective lorsqu'on aborde l'intégration professionnelle. En effet, la majorité des participants se disent bien intégrés à leur équipe de travail même si paradoxalement, ils perçoivent que la psychoéducation est encore méconnue du domaine psychosocial.

Finalement, concernant le sentiment de compétence, les quelques éléments de contenus précisément axés sur une impression d'incompétence ont fait référence à un manque d'expérience normal associé au début en carrière. De façon indirecte, les problèmes de définition du rôle et d'intégration professionnelle ont semblé être des éléments essentiels et prioritaires pour le sentiment de compétence.

La gestion du rôle et les finalités de la socialisation professionnelle

Rappelons d'abord que l'objectif 2 du présent travail était d'identifier les différents enjeux professionnels appréhendés par les psychoéducateurs pendant leur insertion professionnelle. Cet objectif visait à obtenir un aperçu du point de vue de nouveaux psychoéducateurs quant aux éléments caractéristiques appréhendés pour la troisième étape du processus de socialisation professionnelle et pour ses finalités. Les résultats obtenus aux sous-objectifs 2.1 et 2.2 se sont présentés en accord avec le postulat de Feldman (1976) stipulant que dans le processus de socialisation professionnelle, le succès d'une étape est primordial pour le passage à l'étape suivante. Les participants ayant été ciblés pour prendre part à l'étape 2 (confrontation à la réalité), leurs propos ont majoritairement confirmé qu'ils étaient à ce moment du processus. En effet, le contenu et la réflexion démontrés par les participants pour les questions se rapportant aux sous-objectifs 1.1 et 1.2 se sont avérés plus élaborés et approfondis que pour les questions liées aux sous-objectifs 2.1 et 2.2. Cela soutient d'ailleurs que questionner des individus qui sont au cœur du phénomène que l'on cherche à décrire est préférable pour l'obtention d'un contenu plus riche et plus fidèle (Fabre, 2005;

Martineau *et al.*, 2009). En ce sens, la discussion concernant les éléments de résultat à ces objectifs se présente davantage comme une appréciation plus générale.

Les défis à venir au travail

La professionnalisation des professions. Comme principal défi professionnel à venir, bon nombre de participants évoquent l'inconfort persistant de devoir délaisser certaines activités professionnelles acquises et développées en formation, comme par exemple, les sujets employés au CIUSSS n'effectuant que peu ou pas d'évaluation et d'intervention. Ce compromis professionnel s'apparente vraisemblablement au phénomène de la professionnalisation des professions définit par Rose (2018). L'auteur présente la professionnalisation contemporaine, non seulement comme la formation à un métier, mais comme « un choix d'orientation globale en matière de formation, à une filière professionnelle débouchant en principe sur des emplois appartenant à des champs professionnels » (p. 61). Autrement dit, la formation professionnelle contemporaine n'aurait plus pour unique objectif d'accéder à un métier précis, elle viserait plutôt l'acquisition d'un statut professionnel. La surprise vis-à-vis du rôle professionnel circonscrit et les adaptations inattendues que doivent faire les participants semblent s'accorder largement à cette évolution de la professionnalisation.

La méconnaissance généralisée de la profession. La quasi-totalité des sujets de l'étude ont dit appréhender des défis professionnels associés à la méconnaissance généralisée de la profession de psychoéducateur et de la psychoéducation en général. En

ce sens, ils ont dit constater qu'ils devront investir beaucoup d'effort dans leur carrière à faire connaître la psychoéducation et le travail du psychoéducateur. Les participants rapportent que cette méconnaissance est présente autant chez la population en général que chez les autres professionnels de l'intervention. Ce constat appuie la conceptualisation de Dubar (1991, 2010) à l'effet que l'identité professionnelle repose non seulement sur une connaissance de soi mais aussi sur une dynamique sociale. En ce sens, cela soutient que pour clarifier la définition de leur l'identité professionnelle, des psychoéducateurs doivent certes s'entendre sur une définition commune, mais doivent aussi poursuivre le travail visant la reconnaissance professionnelle. Si l'on se rapporte aux appréhensions en socialisation anticipatoire, les sujets semblent toutefois avoir été mis au fait de ce rôle de « pionniers » ou de « défricheurs » tôt en formation. Ainsi, ils y avaient été conscientisés, mais sans pouvoir conceptualiser concrètement ce que cela signifiait dans la pratique réelle. À cet effet, il serait pertinent de comparer la profession de psychoéducateur à certaines autres professions ayant vécu une méconnaissance similaire, mais étant parvenues à y pallier. En s'inspirant de leur expérience, il serait possible d'élaborer une démarche efficace de reconnaissance professionnelle. Celle-ci passerait vraisemblablement par une étape de clarification identitaire pour poursuivre avec l'identification de moyens pour faire connaître la psychoéducation.

La satisfaction quant au choix de profession

Satisfaction générale. Dans l'ensemble, les participants interrogés ont exprimé une satisfaction générale quant à leur choix de profession et la justifient par leur

impression d'apporter une aide réelle à travers le travail. En comparant cette donnée à celles de Desrosiers (2014) qui a questionné les étudiants en psychoéducation de différents niveaux, on peut donc observer que cette motivation première de relation d'aide paraît constante dès les débuts en formation jusqu'à l'entrée en emploi, à tout le moins. Cette donnée peut également s'expliquer par le fait que les sujets de l'étude participaient sur une base volontaire. Ainsi, il serait attendu que l'échantillon soit constitué de sujets plus satisfaits par leur choix de profession que le cas inverse.

Synthèse de la discussion des résultats des objectifs 2.1 et 2.2

Dans l'ensemble, les résultats obtenus aux objectifs 2.1 et 2.2 donnent un aperçu des défis qu'appréhendent les nouveaux psychoéducateurs. Premièrement, il apparaît que plusieurs entrevoient le défi professionnel de devoir faire carrière dans un rôle qui les oblige à se consacrer à certains actes professionnels en particulier plutôt que l'éventail appris en formation. Cette surprise des participants face à un rôle plus défini par l'employeur que par la formation s'accorde largement au phénomène de la professionnalisation. Ensuite, les défis entourant la méconnaissance généralisée de la psychoéducation s'accordent au fait que l'identité professionnelle d'un métier s'accorde tout comme l'identité personnelle dans la dualité de soi et autrui. Autrement dit, pour construire et clarifier son identité, il est nécessaire d'effectuer un travail sur soi mais aussi en rapport avec autrui. Finalement, on peut observer que la motivation à « venir en aide », à la base de la satisfaction globale des sujets, apparaît constante et prioritaire aux yeux des participants des débuts en formation jusqu'aux débuts en emploi.

Critique du modèle de socialisation professionnelle en étapes

Pertinence du modèle de socialisation professionnelle en étapes

Les étapes. Le modèle de socialisation professionnelle (Feldman, 1976; Louis, 1980; Schein, 1978) s'est avéré pertinent pour guider l'analyse des résultats. En effet, la recherche visait à explorer l'évolution des perceptions des psychoéducateurs à différents moments du processus. Les repères suggérés par le modèle tiennent compte de trois moments soit avant d'entrer sur le marché du travail, pendant les débuts en emploi et pendant le reste de la carrière. Ces balises ont permis d'explorer la socialisation professionnelle, confirmer son caractère évolutif et traiter les différents enjeux de la problématique de façon indépendante. Par exemple, il a été possible de décrire la socialisation anticipatoire en se penchant sur la perception des participants face à la formation, les milieux de pratique et l'ordre professionnel.

Socialisation organisationnelle. Le modèle de la socialisation professionnelle (Feldman, 1976) a été élaboré en se basant sur l'insertion de différents employés au sein d'une même organisation. Dans notre cas, nous nous consacrons plutôt à un groupe ayant la même profession, mais employés au sein de différents milieux. Ainsi, notre population n'intègre pas comme variable commune le milieu de travail, mais plutôt la profession. Nous croyons que cette nuance doit être considérée dans l'appréciation des résultats. Particulièrement, pour les données recueillies à l'étape 2 (confrontation à la réalité), cela expliquerait les perceptions si différentes évoquées pour la définition du rôle et l'insertion professionnelle, qui semble s'opérer entre les psychoéducateurs

employés au CIUSSS et ceux employés ailleurs. Une recherche subséquente qui choisirait de sélectionner des psychoéducateurs en fonction de ce critère permettrait de mieux observer, décrire et confirmer les différences entre ces deux réalités.

Ajustement nécessaire de certaines étapes. Le modèle (Feldman, 1976; Louis, 1980; Schein, 1978), quoique pertinent aux besoins de la recherche, pourrait être adapté aux réalités de travail actuelles. Par exemple, les stages font partie intégrante de la formation en psychoéducation. Ils correspondent à une première entrée en contact avec le milieu même si l'aspirant professionnel conserve officiellement son statut d'étudiant. Dans le modèle utilisé, les constats quant à la réalité professionnelle ne sont présentés que lors de l'entrée sur le marché du travail. Or, les participants ont rapporté plusieurs constatations dès leur expérience de stage dans les milieux de pratique. Ainsi, il est apparu pertinent de dépasser la conceptualisation proposée pour considérer l'évolution des appréhensions de la pratique professionnelle selon différents moments en formation. En outre, les stages et la formation de maîtrise se sont avérés être des expériences significativement distinctes aux yeux des participants.

Le chevauchement d'étapes. Quelques participants ont rapporté qu'ils avaient été employés au sein de leur milieu avant la fin de leurs études. Cela signifie donc que leur intégration à l'organisation, ou du moins, à l'environnement physique, s'était vraisemblablement effectuée avant d'obtenir leur diplôme de maîtrise en psychoéducation. Ainsi, il est possible d'envisager que, selon les étapes de la

socialisation professionnelle (Feldman, 1976; Louis, 1980; Schein, 1978), ils avaient entamé la deuxième étape alors qu'il n'avait pas terminé l'étape précédente. Dans le même ordre d'idées, certains participants avaient occupé un poste depuis la fin de leurs études, mais effectuaient un changement de milieu de pratique ou de poste au moment de l'entretien. Conséquemment, il y avait un retour à l'étape de la confrontation à la réalité alors qu'une certaine adaptation au monde du travail avait déjà été débutée. Les défis reliés à l'intégration au milieu de travail étaient plus récents dans leur cas. Ces deux cas de figure apparaissent tout à fait probables dans l'époque actuelle. Ainsi, ces éléments de considérations ont appuyé à nouveau le besoin d'adapter le modèle à la problématique étudiée et à son contexte.

Incapacité à mesurer certaines variables. Certaines variables proposées dans le modèle de Feldman (1976) n'ont pas pu être évaluées dans le cadre de notre recherche. Par exemple, comme mentionné plus tôt, aucune donnée n'a été relevée pour la congruence des attentes en socialisation anticipatoire et pour la congruence de l'évaluation en confrontation à la réalité. Cela est principalement dû au fait qu'aucun employeur n'a été questionné dans l'étude. Ceci dit, la mise en relation avec les autres données recueillies pour chaque étape révèle qu'elles sont, elles aussi, préoccupantes.

Conclusion

La conclusion fait d'abord un rappel de la question de recherche et des objectifs poursuivis afin d'aborder les apports des connaissances produites. Elle présente ensuite les limites de l'étude et poursuit en proposant des avenues de recherche subséquentes. Finalement, certaines recommandations sont proposées.

Questions de recherche et objectifs poursuivis

Le présent travail de recherche avait pour but de décrire le processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs, et ce, selon la perception de psychoéducateurs en début de carrière. Afin d'y parvenir, les deux questions de recherche suivantes ont été formulées : Comment se déroule le processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs jusqu'à leur insertion professionnelle? Quels sont les différents enjeux professionnels appréhendés par les psychoéducateurs en début de carrière? Pour y répondre, quatre objectifs sont élaborés:

- 1) Décrire la première étape du processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs, soit la socialisation anticipatoire; 2) Décrire la deuxième étape du processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs, soit la confrontation à la réalité; 3) Identifier des défis professionnels appréhendés par les psychoéducateurs en début de carrière, ceux-ci associés à la troisième étape du processus de socialisation professionnelle, soit la gestion du rôle; 4) Identifier les perceptions des nouveaux psychoéducateurs quant au succès de l'ensemble de leur processus de socialisation professionnelle, soit associés aux résultats de la socialisation professionnelle.

Apports des connaissances produites

Les connaissances produites sont traitées selon les perceptions de nouveaux psychoéducateurs quant au processus de socialisation professionnelle auquel ils prennent part et selon les différents enjeux professionnels qu'ils appréhendent pour la pratique.

La socialisation anticipatoire des psychoéducateurs

Les connaissances produites révèlent, tout d'abord, que les motivations à se diriger vers la formation en psychoéducation sont la relation d'aide, l'approche « sur le terrain », la valorisation du savoir-être et l'analyse clinique. Elles dénotent chez les nouveaux psychoéducateurs une conception des réalités de la pratique qui demeure floue jusqu'à l'entrée sur le marché du travail. Les enseignants en contact avec la pratique sur le terrain, les stages inclus à la formation et les expériences d'intervention extrascolaires sont bénéfiques au réalisme des attentes face à la pratique du psychoéducateur ainsi qu'à la confiance en soi en vue du travail.

La confrontation à la réalité

Les connaissances produites signalent un écart entre les conceptions de la profession en formation et les réalités de pratique constatées. Premièrement, concernant la définition du rôle, les participants ont rapporté qu'un nouveau psychoéducateur en emploi peut avoir la responsabilité de définir son rôle professionnel ou non. Cela semble varier principalement en fonction de l'employeur, le CIUSSS apparaissant comme l'employeur où le rôle est le plus prédéfini sans possibilité d'adaptation. Les autres

milieux comme ceux de types scolaires et communautaires, semble quant à eux offrir une grande latitude au psychoéducateur pour définir son rôle, quelquefois trop grande. Dans les deux cas, il serait suggéré aux psychoéducateurs d'accompagner davantage leurs nouvelles recrues dans la définition de leur rôle professionnel pour assurer la cohérence et la pérennité de la psychoéducation.

Concernant l'intégration professionnelle, elle est principalement associée au soutien reçu de la part de l'équipe de travail. Un décalage apparaît toutefois entre la posture individuelle et la posture collective. En effet, lorsqu'ils se prononcent quant à l'intégration professionnelle, la majorité des participants se disent bien intégrés à leur équipe de travail même si paradoxalement, ils perçoivent que la psychoéducation est encore méconnue du domaine psychosocial.

Par rapport au sentiment de compétence des jeunes psychoéducateurs, celui-ci semble dépendre d'abord du succès de l'intégration professionnelle et de la définition du rôle. Les quelques éléments de contenus précisément axés sur une impression d'incompétence ont fait référence à un manque d'expérience normal associé au début en carrière.

La gestion du rôle et les finalités de la socialisation professionnelle

La connaissance produite traite également des défis professionnels appréhendés par les psychoéducateurs en début de carrière. La gestion du niveau d'investissement

personnel au travail est un défi anticipé par plusieurs. Ils disent consacrer beaucoup de leur énergie et de leur temps à la nouvelle vie professionnelle. Garder une distance émotive face au travail apparaît comme un autre défi pour certains. Les psychoéducateurs en début de carrière disent constater que leur profession est encore peu connue et qu'il est nécessaire de la promouvoir. Certains précisent qu'elle doit se recentrer sur ses sources fondamentales, demeurer distincte des autres professions d'intervention et éviter de tomber dans un rôle « d'intervenant-expert ».

Pour les finalités de la socialisation professionnelle, l'ensemble des psychoéducateurs en début de carrière interrogés se sont dits satisfaits quant à leur choix de profession. Ils disent atteindre leurs objectifs initiaux et ils ont l'impression d'aider. Ils se disent motivés par le travail et fiers de leur discipline. Confiant que le temps jouera en leur faveur, ils entrevoient d'un œil optimiste le futur de la pratique psychoéducative.

Limites de l'étude

Une première limite de la recherche concerne la méthode d'échantillonnage. Celle-ci a été effectuée par méthode boule de neige et a été déterminée à 12 sujets. Au plan scientifique, il aurait été préférable d'opter pour un échantillonnage de type raisonné et d'augmenter la taille de l'échantillon jusqu'au constat d'une saturation empirique (Fortin, 2010). Le contexte inhérent à un travail de mémoire de maîtrise a été à la base du choix d'un échantillon de taille prédéterminée.

Ensuite, une seconde limite de l'étude peut être considérée quant à la composition de l'échantillon. En effet, il est possible que la façon de recruter le groupe de participants interrogés ait influencé les résultats recueillis. Les participants ayant été invités à participer sur une base volontaire, il serait vraisemblable de penser que l'échantillon n'a été composé que par les jeunes psychoéducateurs les plus préoccupés par les enjeux identitaires de la psychoéducation. Il faut donc considérer que la proportion de jeunes psychoéducateurs les moins préoccupés par les questionnements identitaires ne serait donc pas représentée dans le présent travail. Certains résultats, comme par exemple la satisfaction envers le choix de profession, en seraient donc positivement influencés. Dans le même ordre d'idées, les psychoéducateurs les plus ébranlés par les challenges liés à l'insertion professionnelle ont sans doute refusé d'offrir de leur temps, étant déjà eux-mêmes hautement sollicités par la gestion de leur nouvel emploi. Cela signifie que ces psychoéducateurs les plus touchés par les enjeux de l'insertion professionnelle ne sont pas représentés parmi les sujets composant notre échantillon. Conséquemment, il est possible que certains individus de la population étudiée vivent les problématiques relevées dans nos résultats mais dans une intensité d'autant plus marquée.

Comme autre limite à considérer, il a été choisi de composer l'échantillon de nouveaux psychoéducateurs diplômés de maîtrise depuis 3 à 18 mois dans le but de s'entretenir avec des sujets en pleine insertion professionnelle. Cela dit, il est possible que cette mesure ait été trop vaste au sens où le spectre choisi impliquait, à la fois, des

sujets à la deuxième étape et des sujets à la troisième étape. Cela expliquerait pourquoi, certains participants ont, respectivement semblé être plus touchés par des défis individuels et d'autres par les défis identitaires de la profession. Le choix d'un spectre plus restreint dont la limite supérieure serait fixée à disons 12 mois d'exercice aurait possiblement mieux ciblé les sujets en deuxième étape de la socialisation professionnelle.

Avenues de recherches subséquentes

L'analyse des résultats démontre qu'il serait pertinent de bien relever et évaluer les mécanismes de soutien offerts aux jeunes psychoéducateurs dans leur insertion professionnelle. En effet, nous savons qu'un soutien à l'insertion professionnelle est offert par l'OPPQ et par certains milieux de pratique. Cela dit, ces soutiens défendent-ils le rayonnement d'une pratique professionnelle en respect des valeurs psychoéducatives de la discipline telles qu'enseignées et valorisées en formation?

Ensuite, les résultats ont montré des réalités de pratique significativement différentes d'un milieu à l'autre. Afin de mieux faire état de la réalité particulière de certains psychoéducateurs, il serait avisé de cibler un échantillon de sujets œuvrant au sein d'un même établissement pour des travaux subséquents. Cela permettrait de mieux relever certaines problématiques qui ne sont pas associées à tous les milieux. Les résultats au présent travail suggèrent sans contredit de mieux s'attarder à la question de la définition du rôle du psychoéducateur, au sein du CIUSSS et en milieu scolaire.

Recommandations

Les différentes retombées de ce mémoire permettent de proposer différentes recommandations aux psychoéducateurs, à l'OPPQ et aux directions des programmes de formation.

Les psychoéducateurs

Des études ont démontré la pertinence de soutenir les jeunes professionnels à leur sortie des bancs d'école. Les travaux effectués auprès de différentes professions ont montré que ce genre de soutien était bénéfique à différents égards comme le rendement, l'éthique professionnelle, le rayonnement de la profession et pour le jeune professionnel lui-même. Ceci dit, les nouveaux psychoéducateurs révèlent avoir des réalités et des défis professionnels significativement diversifiés. À cet égard, il semble nécessaire que les psychoéducateurs analysent plus particulièrement les besoins de leurs nouvelles recrues en considérant chacun des différents milieux de pratique. Une telle analyse implique évidemment de poursuivre le questionnement entourant les différents rôles du psychoéducateur selon le milieu afin de s'assurer d'une cohérence commune.

L'Ordre des psychoéducatrices et des psychoéducateurs du Québec

L'OPPQ, qui veille à la qualité et l'éthique professionnelle de l'ensemble des psychoéducateurs, dispose maintenant de données pertinentes reliées à la réalité de ses nouveaux membres. Il peut donc mieux comprendre les différents contextes et défis rencontrés par les jeunes psychoéducateurs pour adapter les modalités de soutien et agir

en prévention. Il peut également apprécier la variété des réalités rapportées pour prendre position face à l'évolution de l'identité professionnelle du psychoéducateur et défendre sa vision des spécificités identitaires de la profession. Rappelons qu'une identité imprécise ou floue au sein d'un regroupement professionnel peut amener ses membres à délaisser peu à peu les bonnes pratiques enseignées en formation aux dépens d'autres demandes, comme celles de l'établissement employeur, par exemple (Alain et Grégoire, 2007; Mackintosh, 2005; Manninen, 1998; Michelat, 1975). En supposant qu'il ne s'agit pas de cas isolés, nos données viennent mettre la lumière sur un rapport de force potentiellement problématique entre les psychoéducateurs et les établissements gouvernementaux. À cet égard, l'OPPQ a tout intérêt à soutenir ses membres, et particulièrement les nouveaux, face aux demandes institutionnelles. Cela permettra à la profession de psychoéducateur de rayonner en respect des pratiques et valeurs originelles plutôt que d'évoluer en réponse aux orientations ministérielles et institutionnelles.

Les formations en psychoéducation

Dans un contexte de questionnements et de clarification de l'identité professionnelle du psychoéducateur, les programmes de formation universitaires peuvent recourir aux données obtenues pour mieux comprendre les réalités de leurs diplômés. En plus de continuer à ajuster les contenus et l'encadrement offert, des représentants des formations devraient être impliqués dans les démarches de consultation entamées par

l'OPPQ. En plus de prendre un rôle actif dans l'orientation de la profession, cela permettrait de réduire le décalage entre les contenus en formation et la pratique actuelle.

Références

- Adler, P. A. et Adler, P. (2005). The identity career of the graduate student: Professional socialization to academic sociology. *Academy of Management Journal*, 33, 847-858.
- Alain, M. et Grégoire, M. (2007). L'éthique policière est-elle soluble dans l'eau des contingences de l'intervention? Les recrues québécoises, trois ans après la fin de leur formation initiale. *Déviance et société*, 31 (3), 257-282.
- Alain, M., Rousseau, M. et DesRosiers, D. (2013). Regards croisés sur les processus de construction d'une identité professionnelle policière en France et au Québec. *Revue de criminologie*, 46 (2), 43-47.
- Allen, N. J. et Meyer, J. P. (1990). Organizational socialization tactics: A longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 33, 847-858.
- Ashford, S. J. et Saks, A. M. (1996). Socialization tactics: Longitudinal effects on newcomers adjustment. *Academy of Management Journal*, 39 (1), 149-178.
- Bauer, T. N., Morrison, E. W. et Callister, R. R. (1998). Organizational socialization: A review and directions for future research, *Research in personnel and human resources management*, Vol. 16. (pp. 149-214). US: Elsevier Science/JAI Press.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris, France : Méridiens Klincksieck.
- Chan, J. B. L., Doran, S. et Devery, C. (2003). *Fair Cop : Learning the Art of Policing*. Toronto, Canada : University of Toronto Press.
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J. et Gardner, P. D. (1994). Organizational Socialization: Its Content and Consequences. *Journal of Applied Psychology* (79), 730-743.
- Daigle, S. (2015). *Vécu partagé, spécificité identitaire et pratique actuelle des psychoéducateurs*. Communication présentée au Colloque des psychoéducateurs 2015, Mont-Sainte-Anne, Québec, Canada.
- Daigle, S. (2016). *Vécu partagé, spécificités identitaires et exercice contemporain de la psychoéducation en contexte québécois*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada).
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 85-111.

- DesRosiers, D. (2014). *Amorce de l'étude de la socialisation professionnelle chez les psychoéducateurs : représentations des étudiants du baccalauréat et de cycles supérieurs en psychoéducation*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada).
- Dixon, C. (2005). *African American women in higher education administration: their professional position and relationship of professional socialization and systematic barriers in their carrier path*. (Thèse de doctorat, Capella University, Minneapolis).
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33, 505-529.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. (2e éd. rév.). Paris, France : Armand Colin.
- Dubar, C. (2006). *Faire de la sociologie : un parcours d'enquêtes*. Paris: Éditions Belin.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4e éd. rév.). Paris, France : Armand Colin.
- Fabre, C. (2005). *Décentralisation à la Française. Critique et contribution à la mesure de la socialisation organisationnelle en recherche de gestion*. Toulouse.
- Feldman, D. C. (1976). A Contingency Theory of Socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21 (3), 433-452.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. (2e éd.). Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Gendreau, G. (2003). Le modèle psychoéducatif: Module 4: L'éducateur et son équipe: Le vécu éducatif partagé. *Boscoville 2000 et les recherches actions*, Récupéré le 2 novembre 2017 de <http://www.unipsed.net/ressource/le-modele-psychoeducatif-module-4-leducateur-et-son-equipe-le-vecu-educatif-partage/>.
- Gendreau, G., Capouano, F., Duvauchel, M., Gascon Giard, C. et Gendreau, P. L. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal: Sciences et culture.
- Gouvernement du Québec. (2013). *La relance à l'université: La situation d'emploi de personnes diplômées*. Québec. Récupéré du site du Ministère de l'Enseignement

- supérieur de la Recherche et de la Science et de la Technologie le 5 novembre 2017 à <http://www.mesrst.gouv.qc.ca/relance>.
- Groulx, L. H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. Dans G. Morin (Éd.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 55-84). Montréal.
- Gundry, L. K. (1993). Fitting into technical organizations: The socialization of newcomers engineers. *IEEE Transactions on engineering management*, 40, 335-345.
- Hébrard, P. (2004). Discussion et socialisation professionnelle. Dans M. Tozzi et R. Etienne (Éds.), *La discussion en éducation et en formation: un nouveau champ de recherches*. (pp. 167-192). Paris, France : L'Harmattan.
- Høivik, H. (2005). *Aspects critiques de la socialisation professionnelle des étudiants de première année en école de bibliothéconomie*. Oslo, Norvège : University College,
- Keith, B. et Moore, H. A. (1995). *Training Sociologists : An Assessment of Professional Socialization and the Emergence of Career Aspirations*. Washington, DC: American Sociological Association.
- Klossner, J. T. (2004). “*Becoming*” an athletic trainer : the professional socialization of preservice athletic trainers. (Thèse de doctorat, Université d'Indiana, IN).
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. . Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Lalande, A. (1980). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. (13e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Langlois, J. (2000). *Une étude de la socialisation professionnelle par la distinction de l'identité professionnelle des artistes formés et autodidactes*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal).
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. . Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Maye et A. P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville: Gaétan Morin Éditeur.
- Lavoie, G. (1995). L'identité psychoéducative comme point de référence de la formation pratique à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 24 (2), 121-139.

- LeBlanc, M. (2004). Qu'est-ce que la psychoéducation? Que devrait-elle devenir? Réflexions à la lumière de l'expérience montréalaise. *Revue de psychoéducation*, 33, 289-304.
- Legault, G. A. (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings. *Administrative Science Quarterly*, 25 (2), 226-251.
- Mackintosh, C. (2005). Caring: The socialisation of pre-registration student nurses: A longitudinal qualitative descriptive study. *International Journal of Nursing Studies*, 43, 953-962.
- Manninen, E. (1998). Changes in nursing students perceptions of nursing as they progress through their education. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 390-398.
- Martineau, S. (2008). L'identité professionnelle et l'insertion professionnelle : essai de problématique. *Formation et profession*, 15 (1), 40-43.
- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions Vives*, 5 (11), 243-258.
- Martineau, S. et 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, 55-68.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16 (2), 447-453.
- Monjardet, D. (1996). *Ce que fait la police : sociologie de la force publique*. Paris, France : La Découverte.
- Office des professions du Québec. (2012). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines: guide explicatif*. Québec. Récupéré du site du Gouvernement du Québec le 9 novembre 2017 à http://www.ooaq.qc.ca/actualites/doc_pl21/PL21.pdf.

- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2010). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Montréal.
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2015). *Rapport annuel 2014-2015*. Montréal.
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2017). Jeunes professionnels et déontologie : quelques situations critiques. *La pratique en mouvement :Le magazine des psychoéducateurs*, 14.
- Osiek-Parisod, F. (1995). *Les infirmières scolaires : malaise identitaire et socialisation professionnelle*. Zürich, Suisse : Seismo.
- Osty, F. (2002). *Le désir de métier: engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* (23), 147-181.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin Éditeur.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Piotet, F. et Sainsaulieu, R. (1994). *Méthode pour une sociologie de l'entreprise*. Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J.-P. D. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayeret et A. Pires (dir.) (Éd.), *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Pronovost, J., Caouette, M. et Bluteau, J. (2013). *L'observation psychoéducative : concepts et méthode*. Montréal : Bélineau éditeur.
- Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D. et Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif : Vécu partagé et partage du vécu*. Montréal : Bélineau Éditeur.

- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs : Une analyse, une conception, une histoire*. Longueuil : Béliveau Éditeur.
- Rose, J. (2018). La professionnalisation des formations supérieures : facettes multiples et effets incertains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 6* (1), 59-70.
- Sainsaulieu, R. (1988). L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation. (3e éd.). Paris, France : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics. Matching Individual and Organizational Needs*. MA: Addison-Wesley.
- Shamatov, D. A. (2005). Beginning teachers' professional socialization in post-soviet Kyrgyzstan: challengers and coping strategies. (Thèse de doctorat, Université de Toronto, Canada).
- Tripler, P., Dubar, C. et Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 133-155.

APPENDICE A
Guide d'entretien semi-dirigé

Guide d'entretien semi-dirigé

Questions d'entretien

1. Socialisation anticipatrice :

- Qu'est-ce qui t'a amené en psychoéducation?
- Comment imaginais-tu, à ce moment, le rôle de psychoéducateur?
- Comment s'est passé ta formation?
- Quelles étaient tes attentes à l'école par rapport au fait d'être psychoéducateur?
- AUTRE QUESTION:

2. Confrontation à la réalité :

- Est-ce que le rôle de psychoéducateur que tu as aujourd'hui correspond à ce que tu avais imaginé pendant ta formation? Quelles sont les différences?
- Est-ce qu'il y a des choses auxquelles tu ne t'attendais pas par rapport à ton emploi de psychoéducateur?
- Quels ont été les défis à relever, sur les plans personnels et professionnels?
- AUTRE QUESTION:

3. Adaptation (Gestion du rôle) et résultats :

- Quels sont tes défis dans le futur comme psychoéducateur?
- Comment imagine-tu que ton travail de psychoéducateur évoluera dans le futur?
- Quelles sont tes attentes comme psychoéducateur pour le futur?
- Comment te sens-tu à la suite d'un tel retour sur ton cheminement scolaire et professionnel?
- AUTRE QUESTION:

4. Les finalités de la socialisation professionnelle

- Comment te sens-tu à la suite d'un tel retour sur ton cheminement scolaire et professionnel?
- AUTRE QUESTION:

APPENDICE B
Questionnaire pré-entretien

Questionnaire pré-entretien

Questions / Items

1. Vous êtes de sexe :
a) Masculin b) Féminin

2. Votre année de naissance : _____

3. À quelle institution universitaire avez-vous fait vos études de baccalauréat en psychoéducation? _____

4. À quelle institution universitaire avez-vous fait vos études de maîtrise en psychoéducation? _____

5. Depuis combien de temps, avez-vous terminé votre maîtrise (obtenu votre diplôme)? _____ mois

6. Quel programme avez-vous complété lors de vos études collégiales?
 - a. Techniques d'éducation spécialisées
 - b. Technique d'intervention en toxicomanie
 - c. Techniques d'éducation à l'enfance
 - d. Autre diplôme d'étude collégial
 - e. Technique d'intervention en délinquance

7. Pendant vos études, avez-vous occupé un emploi durant la majeure partie du temps?
 - a. Oui
 - b. Non

8. Avant de terminer vos études en psychoéducation, avez-vous occupé un **emploi** (à temps plein ou partiel) en intervention ou relation d'aide?
 - a. Oui
 - b. Non

Si oui, quel était cet emploi _____

Questionnaire pré-entretien (Suite)

Question/items

9. Avant de terminer vos études en psychoéducation, avez-vous occupé un travail **bénévole** (à temps plein ou partiel) en intervention ou relation d'aide?

a. Oui b. Non Si oui, quel était ce travail bénévole?

10. Auprès de quelle clientèle ou problématique intervenez-vous actuellement? (plus d'un choix possible)

- | | |
|--|---|
| a) Abus sexuels/abus physiques | b) Santé mentale |
| c) Déficit de l'attention/hyperactivité | d) Troubles du spectre de l'autisme (TSA) |
| e) Handicap moteur, visuel, auditif | f) Déficience intellectuelle |
| g) Itinérance | h) Dysphasie et troubles langagier |
| i) Libération conditionnelle | j) Jeu pathologique et dépendance |
| k) Délinquance | l) Suicide |
| m) Alcoolisme/drogues | n) Victimes d'actes criminels |
| o) Troubles d'apprentissage | p) Autre (précisez : _____) |
| q) Troubles de conduite et de comportement | |

11. Dans **quel milieu** êtes-vous employé(e) actuellement ? (vous pouvez encercler plus d'un choix)

- | | |
|---|---|
| a) Scolaire - maternelle et primaire | b) Scolaire - secondaire |
| c) Scolaire - collégial | d) Centres jeunesse - jeunes contrevenants |
| e) Centres jeunesse - protection de la jeunesse | f) Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et TED |
| g) Centre d'hébergement pour personnes âgées | h) C.S.S.S. |
| i) Centre hospitalier | j) Pré-scolaire (CPE) |
| k) CHSLD | l) Milieu communautaire |
| m) Milieu carcéral | n) Autre (précisez : _____) |

APPENDICE C
Première analyse thématique

Première analyse: premier regroupement de thèmes

1 La socialisation anticipatoire		Sources	Références
1.1 Perception initiales de la psychoéducation		0	0
1.1.1 Conceptualisation floue de la psychoéducation	11	35	
1.1.2 Relation d'aide	12	14	
1.1.3 Clientèle	0	0	
1.1.3.1 Ciblee dès le départ	7	9	
1.1.3.2 Clientèles multiples possible	2	4	
1.1.4 Spécificités pied (attendues)	0	0	
1.1.4.1 Vécu partagé ou travail terrain	7	11	
1.1.4.2 Savoir-être	3	3	
1.1.4.3 Analyse clinique	5	10	
1.1.4.4 lien avec l'aide	2	2	
1.1.4.5 Intervention un pour un	1	1	
1.1.5 Obtenir un statut professionnel	0	0	
1.1.5.1 Pouvoir élaborer et gérer des plans d'intervention	1	1	
1.1.5.2 Reconnaissance expertise professionnelle	1	1	
1.1.5.3 Statut hiérarchique	2	2	
1.1.6 Discipline de gens passionnés	3	4	
1.1.7 Créativité	1	1	
1.1.8 Difficultés d'adaptation	2	2	
1.1.9 Désir d'intégrer un établissement en particulier	1	1	
1.2 Congruence des attentes	0	0	
1.2.1 Faire de l'intervention 1 pour 1	1	1	
1.2.2 Vision de sauver le monde	2	2	
1.2.3 Clientèle collaborant et volontaire	1	1	
1.2.2 Effectuer les 8 opérations professionnelles dans son emploi	1	1	
1.2.3 Intervention sans obstacle	1	1	
1.3 Constats en cours de formation	0	0	
1.3.1 La psychoéducation est une discipline en émergence	3	4	
1.3.2 Clientèle et milieux multiples	6	9	
1.3.3 Pression pour maîtrise	4	7	
1.3.4 Plusieurs approches possibles	3	6	
1.3.5 Enseignement ou apprentissage concret	0	0	
1.3.5.1 Vivre parallèlement des expériences concrètes d'intervention	6	10	
1.3.5.2 Avoir des enseignants psychoéducateurs	4	10	
1.3.6 Analyse clinique rehaussée	3	4	
1.3.7 Cadre socio-juridique	2	2	
1.3.8 Capacités rôle-conseil	1	2	
1.3.9 Envie du statut professionnel en lien avec l'ordre	1	1	
1.3.10 Maîtrise	0	0	
1.3.10.1 Formation maîtrise surpassé les attentes	0	0	
1.3.10.1.1 Plus concrète ou près de réalité terrain	5	10	
1.3.10.1.2 Enseignants plus considérants et motivants	3	3	
1.3.10.1.3 Enseignants sont des psychoéducateurs	2	4	
1.3.10.2 Formation maîtrise décorté les attentes	4	8	

2 Confrontation à la réalité		0	0
2.1 Sentiment de compétence (intégration à la tâche)		0	0
2.1.1 Expériences terrain préalables sont essentielles	1	2	
2.1.2 Perception d'incompétence	7	16	
2.1.3 Manque de liberté de jugement	5	10	
2.1.4 Milieux déterminant pour sentiment de compétence	8	25	
2.1.5 Plus de compétence qu'anticipé	2	5	
2.2 Intégration au groupe	0	0	
2.2.1 Avoir sa couleur	4	6	
2.2.2 Avoir un poste, un vrai travail	3	3	
2.2.3 Dans un gros établissement	1	1	
2.2.4 Discipline méconnue des pairs	3	5	
2.2.5 Être soutenu à l'entrée au travail	5	6	
2.2.6 Intégrer une équipe avec des psychoéducateurs ou d'approche similaire	4	5	
2.3 La définition du rôle	0	0	
2.3.1 Clash entre la conceptualisation en formation et la réalité terrain	0	0	
2.3.1.1 Polyvalents au plan clinique et au rôle conseil	4	7	
2.3.1.2 Interdisciplinarité	3	5	
2.3.1.3 Ne pas en faire plus	8	16	
2.3.1.4 Cadre légal est sécurisant	1	1	
2.3.1.5 Dans un gros établissement	4	7	
2.3.1.6 Discipline en émergence, identité encore à définir	2	8	
2.3.1.7 Moins de temps avec la clientèle	2	4	
2.3.1.8 Profession moins connue qu'appréhendé	4	8	
2.3.1.9 Remise en question du choix	3	4	
2.3.1.10 Valeurs personnelles confrontées	2	4	
2.3.1.11 Intervention psychoéducative vs tâches administratives	0	0	
2.3.1.11.1 Plus de responsabilité légale, administratives	11	17	
2.3.1.11.2 Pas assez d'intervention psychoéducative	1	2	
2.3.2 Similarité entre la conceptualisation en formation et la réalité terrain	0	0	
2.3.2.1 Contact privilégié avec la clientèle	7	9	
2.3.2.2 Analyse clinique effectivement distinctive	3	4	
2.3.2.3 Être physiquement dans le milieu	1	1	
2.3.2.4 Faire avancer la personne	1	1	
2.3.2.5 Application suffisante des opérations professionnelles	2	2	
2.3.2.6 Rôle-conseil à la manière « sur le terrain »	1	3	
2.3.2.7 Savoir-être essentiel	3	3	
2.3.2.8 Vécu partagé	1	1	
2.4 La congruence de l'évaluation (rendement de l'employé)	6	6	

3 Adaptation (Gestion du rôle)		0	0
3.1 Gestion conflits travail vs vie extraprofessionnelle		0	0
3.1.1 Appréhender de moins travailler pour avoir une famille	1	2	
3.1.2 Ne pas prendre personnel les difficultés rencontrées au travail	6	10	
3.1.3 Peu de reconnaissance	1	1	
3.1.4 Prendre des décisions à l'encontre de nos valeurs	1	4	
3.2 Gestion de conflits intra travail		0	0
3.2.1 Conflit à venir entre intervention et professionnalisation		0	0
3.2.1.1 Conflit à venir entre intervention et aspect légaux	6	10	
3.2.1.2 Conflit à venir entre accompagnement en personne et rencontre par internet	1	1	
3.2.1.3 Conflit à venir entre rôle d'intervention et rôle-conseil	1	1	
3.2.1.4 Conflit à venir entre intervention vécu partagé et données scientifiques	1	1	
3.2.2 Conflits de mélange avec les autres professions		0	0
3.2.2.1 Collègues trop préoccupés pour nous reconnaître	1	1	
3.2.2.2 Confusion avec les travailleurs sociaux, éducateur spécialisés, etc.	3	4	
3.2.2.3 Nécessité que les psychoéducateurs clarifient leur identité	3	4	
3.2.2.4 Paradoxe reconnaissance de l'ordre vs reconnaissance des compétences	2	4	
3.2.3 Conflits d'approches différentes entre intervenants		2	2
3.2.4 Couverture d'assurance		2	2
3.2.5 Défi généralisé de mettre ses limites	1	1	
3.2.6 Importance de garder sa théorie à jour	3	6	
3.2.7 Nécessité de promouvoir la profession	7	10	
3.2.8 Faire valoir la pratique privée	1	1	
3.2.9 Tendance à diagnostiquer en augmentation	1	1	
4 Résultats à la socialisation		0	0
4.1 Satisfaction générale		0	0
4.1.1 Fierté		5	5
4.1.2 Pas pleinement satisfait		2	2
4.1.3 Satisfaction		5	6
4.2 Influence mutuelle avec le travail		9	12
4.3 Motivation au travail		0	0
4.3.1 Une vision optimiste pour la profession		8	11
4.3.2 Une préoccupation pour l'avenir la profession		1	2
4.3.3 Une appréhension personnelle de baisse de motivation avec les années		4	5
4.4 Implication au travail		4	8

APPENDICE D
Lettre d'information et formulaire de consentement



LETTRE D'INFORMATION

[La socialisation professionnelle des psychoéducateurs : Perceptions de nouveaux psychoéducateurs]

Gabriel Lagadec-Gaulin, étudiant-chercheur
Département de psychoéducation
Mémoire de maîtrise dirigé par Martin Caouette, Ph. D. et Caroline Couture, Ph. D.

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre le processus de socialisation professionnelle des nouveaux psychoéducateurs, serait grandement appréciée.

Objectifs

L'objectif de ce mémoire est de mieux comprendre comment est vécu le processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs.

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 poser toute question que vous jugerez utiles.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à un entretien portant sur la socialisation professionnelle des psychoéducateurs à l'heure et à l'endroit que nous conviendrons. Les entretiens de l'étude s'effectueront auprès de nouveaux psychoéducateurs ayant récemment terminé leur maîtrise. Les questions porteront, notamment, sur les défis rencontrés depuis votre entrée sur le marché du travail. Un bref questionnaire d'une dizaine de questions vous sera soumis en début de rencontre afin de colliger certaines informations en lien avec vos études et votre milieu de pratique. L'entretien durera entre 45 minutes et 1 heure. Avec votre accord,

les entretiens seront enregistrés sur bande audio pour faciliter et améliorer l'analyse au moment venu.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 1 heure demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

La participation à ce projet permettra bien sûr l'avancement des connaissances dans ce domaine. Elle permettra plus spécifiquement une meilleure compréhension des facteurs pouvant influencer le processus de socialisation professionnelle des psychoéducateurs.

Confidentialité

Les informations recueillies au cours du projet de recherche seront traitées de façon confidentielle. Votre nom n'apparaîtra jamais, ce dernier sera remplacé par un pseudonyme du genre « participant1 », « participant2 », etc. Seuls les directeurs de recherche et le chercheur principal connaîtront la correspondance entre les pseudonymes et l'identité des individus. Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée dans le cadre de cette recherche.

Les données recueillies pourront être utilisées dans une ou des recherches futures. En effet, un second projet de recherche pourrait réutiliser les résultats de la présente étude afin de les comparer aux résultats obtenus dans le cadre d'entretiens effectués auprès d'un groupe de répondants différents. Par exemple, la comparaison pourrait s'effectuer auprès d'un groupe d'étudiants de première année en psychoéducation ou d'un groupe de psychoéducateurs ayant 5 années d'expérience et plus. Précisons qu'un tel projet de recherche subséquent serait effectué sous la direction de l'un des chercheurs de la présente étude et que les données nominatives demeureraient, en tout temps, anonymisées et codifiées.

Sachez également qu'aucune personne en dehors de l'étude n'aura accès à ces informations. De plus, aucun propos tenu lors des entretiens individuels ne sera diffusé autrement que de façon anonyme. Les documents relatifs à cet entretien seront conservés dans un bureau fermé à clé à l'université du Québec à Trois-Rivières. Les enregistrements des entretiens ainsi que les verbatim seront détruits 2 ans après publication : les bandes seront effacées et les verbatim seront passés au déchiqueteur.

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. Nous l'appréciions 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 :

Gabriel Lagadec-Gaulin / gabriel.lagadec-gaulin@uqtr.ca / 418-928-6560

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-17-232-07.14 a été émis le 20 mars 2017.

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 ou du chercheur

Moi, Gabriel Lagadec-Gaulin 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 *La socialisation professionnelle des psychoéducateurs : Perceptions de psychoéducateurs en début de carrière*. 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:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :