

Spécificité identitaire, usage du vécu partagé et exercice contemporain de la psychoéducation

Professional specificity, use of the shared psychoeducation experience and present-day psychoeducation practice

Sonia Daigle, Caroline Couture, Marcel Renou, Pierre Potvin and Michel Rousseau

Volume 47, Number 1, 2018

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1046775ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1046775ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. & Rousseau, M. (2018). Spécificité identitaire, usage du vécu partagé et exercice contemporain de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 135–156.
<https://doi.org/10.7202/1046775ar>

Article abstract

With regard to professional identity, Vilbrod (2003) asserts that any specificity cannot be considered timeless, and is the result of compromises made necessary by the evolution of societal and communal contexts. In this text, the authors demonstrate that the shared psychoeducation experience, as initially conceived, does not constitute the cornerstone of psychoeducation's intervention practices. Instead of solely relying on shared psychoeducation experience, they claim that the specificity of psychoeducation depends on an aggregate of fundamental concepts. However, the Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ 2010, 2011a) defines the psychoeducator's profession as a form of support provided in the context of shared psychoeducation experience, using daily or explicitly planned activities, which corresponds to the initial definition (traditional) of shared psychoeducation experience (Gendreau, 2001; Renou, 2005, 2014). The issue before us is the following: to what extent is shared psychoeducation experience still the foundation of the specific identity of psychoeducators? Two objectives are pursued: 1) To outline the usage of shared psychoeducation experience by psychoeducators within the context of their professional duties. 2) To establish to what extent the definition of the profession as designated by the OPPQ remains representative of the modern practice of its members. The results reveal that the psychoeducator uses shared psychoeducation experience minimally. He considers that he is in a shared psychoeducation experience as much with the consultants than the clients. Defining the profession of psychoeducator and its relationship with the notion of shared psychoeducation experience, as defined traditionally, is discordant with the modern practice of psychoeducation.

Spécificité identitaire, usage du vécu partagé et exercice contemporain de la psychoéducation

Professional specificity, use of the shared psychoeducation experience and present-day psychoeducation practice

S. Daigle¹
C. Couture²
M. Renou²
P. Potvin²
M. Rousseau²

¹ Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval

² Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Note d'auteurs : Cette publication est le second de deux articles tirés de la thèse de la première auteure. Le précédent article traitait de la conception que les psychoéducateurs ont aujourd'hui du vécu partagé et de l'importance qu'ils lui attribuent relativement à la spécificité de leur profession.

Correspondance :

Sonia Daigle
Département des pratiques et fondements en éducation
Faculté des Sciences de l'éducation
Université LAVAL
2320, rue des Bibliothèques
Pavillon des Sciences de l'éducation.
Québec (Québec) G1V 0A6
Tél. : 418.656-2131, 8584
sonia.daigle@fse.ulaval.ca

Résumé

À propos de l'identité professionnelle, Vilbrod (2003) soutient que toute spécificité ne peut se révéler intemporelle et résulte de compromis rendus nécessaires par l'évolution des contextes sociétal et communautaire. Dans ce texte, les auteurs montrent que le vécu partagé, tel que conçu initialement, ne constitue plus le socle de l'intervention psychoéducative. Ils affirment que la spécificité de la psychoéducation reposerait actuellement sur un ensemble de concepts fondamentaux, au lieu du seul vécu partagé. Or, l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ 2010, 2011a), définit la profession du psychoéducateur sur la base d'un accompagnement effectué dans un contexte de vécu partagé, au moyen d'activités quotidiennes ou d'activités spécifiquement planifiées, ce qui correspond à la définition initiale (traditionnelle) du vécu partagé (Gendreau, 2001; Renou, 2005, 2014). La question à l'étude est la suivante : dans quelle mesure le vécu partagé est-il encore de nos jours le fondement de la spécificité identitaire des psychoéducateurs? Deux objectifs sont poursuivis : 1) Faire état de l'usage que les psychoéducateurs font du vécu partagé dans le cadre de leurs activités professionnelles. 2) Établir dans quelle mesure la définition de la profession statuée par l'OPPQ demeure représentative de la pratique contemporaine de ses membres. Les résultats révèlent que le psychoéducateur fait très peu usage du vécu partagé. Il considère qu'il est en vécu partagé tout autant avec un intervenant qu'avec un usager. Définir la profession du psychoéducateur dans son rapport à la notion de vécu partagé, tel que défini traditionnellement, est en discordance avec l'exercice contemporain de la psychoéducation.

Mots-clés : Psychoéducation, identité professionnelle, psychoéducateur, vécu partagé.

Abstract

With regard to professional identity, Vilbrod (2003) asserts that any specificity cannot be considered timeless, and is the result of compromises made necessary by the evolution of societal and communal contexts. In this text,

the authors demonstrate that the shared psychoeducation experience, as initially conceived, does not constitute the cornerstone of psychoeducation's intervention practices. Instead of solely relying on shared psychoeducation experience, they claim that the specificity of psychoeducation depends on an aggregate of fundamental concepts. However, the Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ 2010, 2011a) defines the psychoeducator's profession as a form of support provided in the context of shared psychoeducation experience, using daily or explicitly planned activities, which corresponds to the initial definition (traditional) of shared psychoeducation experience (Gendreau, 2001; Renou, 2005, 2014). The issue before us is the following: to what extent is shared psychoeducation experience still the foundation of the specific identity of psychoeducators? Two objectives are pursued: 1) To outline the usage of shared psychoeducation experience by psychoeducators within the context of their professional duties. 2) To establish to what extent the definition of the profession as designated by the OPPQ remains representative of the modern practice of its members. The results reveal that the psychoeducator uses shared psychoeducation experience minimally. He considers that he is in a shared psychoeducation experience as much with the consultants than the clients. Defining the profession of psychoeducator and its relationship with the notion of shared psychoeducation experience, as defined traditionally, is discordant with the modern practice of psychoeducation.

Keywords: Psychoeducation, professional identity, psychoeducator, shared psychoeducation experience.

Introduction

Aux États-Unis comme en Europe, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux enjeux identitaires liés à la construction de l'identité professionnelle des intervenants du domaine psychosocial (Fray et Picouleau, 2010; Gibson, Dollarhide et Moss, 2010; Mellin, Hunt et Nichols, 2011; Osteen, 2011; Reiner, Dobmeir et Hernandez, 2013; Wittorski, 2012). Autrefois, le rôle et le statut que confère une identité professionnelle reposait sur des critères extérieurs à la personne : l'obtention d'une qualification certifiée par une école professionnelle ou une institution d'enseignement universitaire; une affiliation contractuelle avec une organisation gouvernementale ou une société de personnes réputée; une spécialisation disciplinaire caractérisant les services offerts susceptibles de répondre aux besoins de clientèles diversifiées ou circonscrites. La stabilité des conditions dans lesquelles évoluaient les sociétés traditionnelles faisait en sorte que l'identité professionnelle attribuée se révélait quasi immuable (Dubar, 2010; Martineau et Presseau, 2012).

Plusieurs facteurs ont une incidence sur la complexification actuelle du processus d'appropriation d'une identité professionnelle reconnue et affirmée. Parmi eux, notons la diversification des milieux de pratique, les modifications apportées à l'encadrement législatif, les orientations privilégiées par des sous-groupes dominants au sein d'une même collectivité d'appartenance professionnelle, l'évolution du marché de l'emploi et l'élévation contextuelle du niveau de formation initiale statué par les ordres professionnels (Gohier, Anadon, Bouchard et Chevrier, 2001; Legault, 2003; Renou, 2014; Wittorski, 2013).

En bref, la formation initiale traditionnelle se limitait essentiellement à certifier par une diplomation conséquente la spécificité de telle ou telle profession. La formation initiale contemporaine confronte la nécessité de préparer les

étudiants aux défis de s'approprier une identité professionnelle qui les prépare à s'adapter aux exigences évolutives de leur profession. L'identité professionnelle doit aujourd'hui être construite par les professionnels eux-mêmes et demeure sujette à des renouvellements constants (Dubar, 2010).

Jusqu'à ce jour, l'identité professionnelle du psychoéducateur a été représentée par la notion fondatrice de cette profession, le vécu partagé. La définition initiale du vécu partagé correspond au fait qu'un psychoéducateur ou une psychoéducatrice accompagne un client vers l'atteinte d'un objectif au moyen du *faire avec*. Daigle (2016) et Daigle, Couture, Renou, Potvin et Rousseau (2018) ont établi deux constats indiquant que ce consensus serait en voie de rupture. Le premier concerne le fait que les psychoéducateurs tendent à substituer à la définition initiale du vécu partagé (*faire avec*) une définition contemporaine (*parler avec*). Le second a trait aux référents psychoéducatifs propres à la spécificité de la psychoéducation. Il repose sur le fait que le vécu partagé, **à lui seul**, ne représente plus ce qui différencie la psychoéducation des professions qui lui sont apparentées et ne correspond plus à ce qui fonde la pratique contemporaine de psychoéducateurs. Face à ces constats, il importe d'examiner quels sont les usages qu'ils font aujourd'hui du vécu partagé.

En 2011, L'OPPQ soutient que les psychoéducateurs privilégient l'action sur le terrain, qu'ils sont présents dans le quotidien des personnes, qu'ils accompagnent et qu'ils prennent appui sur le vécu partagé avec elles. Toutefois, les changements apportés aux conditions d'exercice de la profession depuis les années fondatrices ont eu des répercussions majeures sur l'usage du vécu partagé et la spécificité identitaire du psychoéducateur. Compte tenu de l'importance que l'OPPQ accorde au vécu partagé dans sa définition de la profession du psychoéducateur, il importe de déterminer dans quelle mesure cette définition demeure représentative de l'exercice contemporain de la psychoéducation et de la spécificité identitaire du psychoéducateur.

Cadre conceptuel

Parties constitutantes de l'identité professionnelle

Circonscrire l'identité qualifiée de professionnelle représente une tâche complexifiée par le fait que chacune des professions définit son identité en fonction de ce qui la distingue des professions apparentées du domaine des services qu'elle offre à une population donnée. Il n'y a donc pas de définition harmonisée de la notion d'identité professionnelle. Par contre, plusieurs définitions de ce concept présentent des caractéristiques communes. Causer et Engel (2009) définissent les identités professionnelles comme « un ensemble de valeurs propres à un champ professionnel qui incorpore une histoire et une rhétorique légitimant l'action des professionnels concernés » (p.55). Quant à Dubar, il présente les identités professionnelles comme « des manières sociales et reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns aux autres dans le champ du travail et de l'emploi » (cité dans Causer, Durand et Gasparini, 2009, p.7). Sur la base des travaux de cet auteur, Legault (2003, 2008) examine les éléments personnels et collectifs qui participent à la constitution d'une identité professionnelle dans une perspective interactionniste.

La modélisation qu'il propose émerge de travaux ciblant plusieurs professions du domaine psychosocial au Québec : les travailleurs sociaux, les psychologues les éthiciens, etc. Legault précise aussi la contribution de l'ordre professionnel d'appartenance à la singularité de tel ou tel professionnel.

Legault (2008) affirme que ce qui est vrai des identités personnelle et collective l'est aussi de l'identité professionnelle. Il exprime cette conviction en recourant à la formulation suivante : qui je suis dans le qui nous sommes? Autrement dit, qu'est-ce que qui me rend identique à moi-même dans la multiplicité des formes que pourrait prendre ma trajectoire professionnelle? Qu'est-ce qui est commun à tous ceux et celles qui revendiquent le fait d'être des psychoéducateurs et des psychoéducatrices? Jusqu'à tout récemment le vécu partagé aurait été la réponse à ces deux questions. De nos jours est-il encore représentatif de la spécificité du psychoéducateur et de l'exercice de sa profession? Trouver des éléments de réponse à ce double questionnement repose sur un examen attentif des composantes symbolique (personnelle) et sociale (collective) de l'identité professionnelle. Traditionnellement, le professionnalisme s'articulait sur la fusion dans le groupe (NOUS); aujourd'hui, il repose sur l'engagement du professionnel (JE) envers son devenir de travailleur. La Figure 1 illustre la schématisation du modèle de Legault.

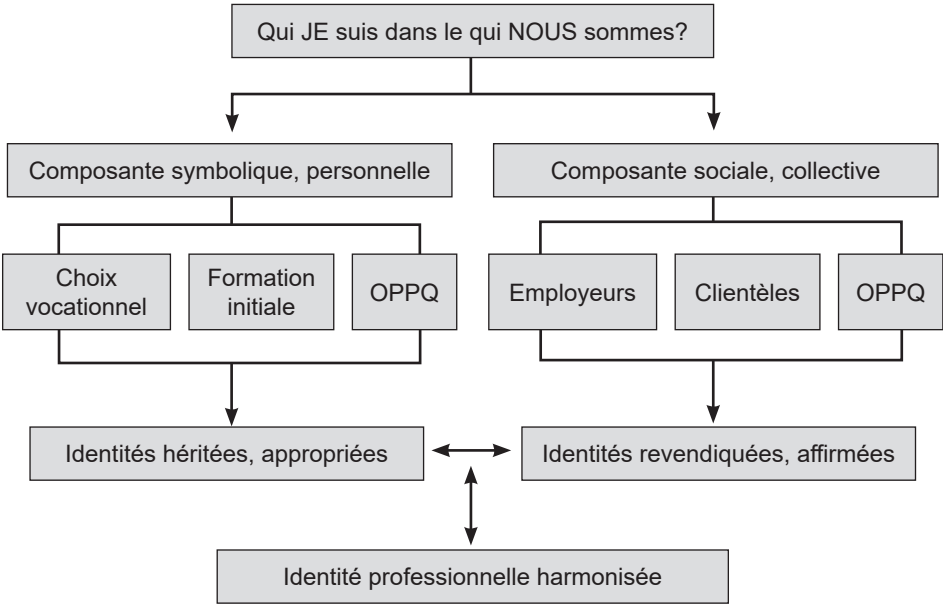


Tableau 1. Schématisation du processus d'appropriation d'une identité professionnelle distinctive (inspirée de la modélisation de Legault, 2003, 2008).

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

La composante sociale représente la dimension collective de l'identité professionnelle et est liée à ce qu'est un psychoéducateur pour autrui. Dans le contexte de l'OPPQ, elle renvoie à l'héritage identitaire reçu des générations antérieures de ce groupe professionnel d'appartenance. Elle a trait aux perceptions des relations qu'un psychoéducateur établit avec des membres de sa collectivité professionnelle. Elle concerne ses réactions aux modes de fonctionnement de l'OPPQ et aux initiatives de cette dernière en matière d'encadrement (documents référentiels, normes déontologiques, etc.). En référence aux employeurs, la composante sociale réfère à la nature des mandats confiés et endossés, aux conditions de travail assurant l'expression de la spécificité du psychoéducateur et à la reconnaissance de sa contribution professionnelle. En relation avec les clientèles, la composante sociale repose sur le caractère professionnel des interventions pratiquées et le respect des exigences éthiques et déontologiques. Elle découle également des attitudes relationnelles à privilégier pour inspirer confiance et agir conformément à l'identité professionnelle revendiquée, affirmée et validée.

Selon Legault (2008), les composantes symbolique et sociale de l'identité professionnelle doivent être harmonisées pour être opérantes au plan de l'accomplissement efficient des activités professionnelles. Daigle et al. (2018) ont démontré que le consensus qui prévalait dans la communauté psychoéducative, à l'effet de considérer que le vécu partagé constitue le socle de l'intervention psychoéducative, apparaîtrait en voie de rupture. Il y a donc lieu d'examiner l'existence d'un décalage probable entre l'usage du vécu partagé dans la pratique contemporaine et l'importance que lui accordait l'OPPQ en 2011 dans la définition de la profession.

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

Les rôles d'une identité professionnelle distinctive sont de définir ce qui est commun à tous ceux et celles qui revendiquent une même identité professionnelle et d'assurer ainsi l'unité dans la multiplicité des pratiques de leur groupe d'appartenance (Legault, 2008). En ce sens, pour Osty (2008), l'identité professionnelle correspond à une identité de métier et entre en résonance avec le besoin intimement éprouvé par les membres d'un groupe d'appartenance de s'intégrer à leur environnement sociocommunautaire et d'être reconnu par lui à titre d'élément contributif au mieux-être de la collectivité. Dans un même ordre d'idées, Martineau et Presseau (2012) affirment que c'est « dans l'action que se structurent et se valident les représentations de soi, les représentations d'autrui et les représentations du travail à la base de l'identité professionnelle » (p.60).

Jusqu'en 1960, l'intervention psychoéducative se pratique quasi exclusivement dans des internats rééducatifs (Bienvenue, 2009; Gendreau 1984, 2001). Depuis cette époque, les lieux d'exercice de la profession du psychoéducateur n'ont pas cessé de se diversifier (OPPQ, 2017; Renou, 2014); certains d'entre eux n'auraient pas le vécu partagé comme base de leur intervention (Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux, 2012; Renou, 2005). Vilbrod (2003) ajoute que toute spécificité ne peut se révéler intemporelle et résulte de compromis rendus nécessaires par l'évolution des contextes sociétal et communautaire. Il soutient que les professions qui tardent ou échouent à élaborer des consensus identitaires adaptatifs s'exposent à être absorbées par une profession plus conquérante.

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

En somme, le psychoéducateur a l'obligation de donner un sens lié à l'exercice de sa profession. De nos jours, comprendre sa pratique amène à se comprendre soi-même, comme à acquérir une connaissance approfondie des origines de sa profession (Grégoire, 2012; Jutras, Deslauriers et Legault, 2003; Renou, 1998, 2014; Savickas et al., 2010).

Cet article vise à apporter des éléments de réponse à la question suivante : dans quelle mesure le vécu partagé est-il encore de nos jours le fondement de la spécificité identitaire des psychoéducateurs et psychoéducatrices? À cette fin, deux objectifs sont poursuivis : 1) Répertorier les usages du vécu partagé auxquels les psychoéducateurs recourent dans le cadre de leurs activités professionnelles.

2) Établir dans quelle mesure la définition de la profession statuée par l'OPPQ est représentative de la pratique contemporaine de ses membres.

Méthode

Un devis de recherche mixte séquentiel exploratoire a été retenu. Le recours à une méthode qualitative a permis : 1) d'identifier ce qui est commun aux représentations des membres de l'OPPQ en regard du vécu partagé; 2) de circonscrire l'importance du vécu partagé relativement à ce qui fonde la spécificité de leur profession; et 3) de transposer les données narratives sous forme d'énoncés mesurables (contenu de l'enquête-questionnaire). L'usage d'une méthode quantitative visait à : 1) explorer des relations d'association possibles entre la notion de vécu partagé et trois variables prédéterminées : les secteurs de pratique, le nombre d'années d'expérience cumulées et le niveau de diplomation; et 2) généraliser les résultats obtenus lors de la phase qualitative à l'ensemble des membres de l'OPPQ au 31 mars 2014 (Creswell et Plano Clark, 2011; Fortin, 2010; Johnson et Christenson, 2008). Ce projet de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Devis qualitatif

Participants. Vingt (20) psychoéducatrices et un (1) psychoéducateur ont fourni les informations utiles à l'élaboration du contenu de l'enquête-questionnaire. Ils exerçaient dans l'un des quatre secteurs de pratique suivants : Éducation (8), Centres de réadaptation (4), Centres jeunesse (4) et Centres de santé et de services sociaux (5). Douze (12) d'entre eux avaient 10 ans et moins d'années d'expérience. Les neuf autres participants avaient plus de 10 ans d'expérience. Quatre détenaient un baccalauréat en psychoéducation; 17, un diplôme de maîtrise. Ils représentaient 10 des 17 régions administratives du Québec. Au terme de la 21^{ème} entrevue semi-structurée, la saturation des données qualitatives était atteinte.

Procédure de recrutement et collecte de données. Des informateurs-clés ont identifié des psychoéducateurs et des psychoéducatrices en exercice : une agente de stage et trois professeurs représentant quatre unités de formation initiale. Trois critères d'inclusion ont été retenus : être un membre de l'OPPQ au 31 mars 2014; exercer sa profession dans l'un des quatre secteurs nommés ci-dessus et assurer la diversité des régions administratives du Québec. Les participants choisis ont reçu un courriel exposant le projet de recherche et une lettre de consentement. À la suite de leur adhésion à la réalisation de l'étude, une date était fixée à leur convenance pour la conduite de l'entrevue semi-structurée. La cueillette de données a été réalisée entre les 9 juin et 23 septembre 2014. La durée moyenne des entrevues semi-structurées était de 41 minutes. Des questions ouvertes reliées aux objectifs poursuivis étaient formulées : Quelle est votre définition du vécu partagé? Qu'est-ce qui particularise la profession du psychoéducateur? Etc. Elles visaient à circonscrire les représentations des participants au sujet du vécu partagé et de la spécificité de leur profession.

Stratégie d'analyse des données. L'analyse thématique des données a été effectuée telle que le proposent Paillé et Muchielli (2012) : lectures répétées

des discours; identification des thèmes; documentation des divergences et des convergences; recodifications liées à des subdivisions, des fusions et des hiérarchisations; classification des thèmes sous forme de rubriques. La triangulation des données qualitatives a été assurée par la chercheuse et un formateur en psychoéducation, des sources documentaires et les avis exprimés par deux chercheurs en psychoéducation. Une démarche de thématisation en continu, de facture plus inductive, a été facilitée par l'usage du logiciel QDA Miner, version 4.1.21.

Devis quantitatif

Participants. Le Tableau 1 présente les caractéristiques sociodémographiques des membres de l'OPPQ au 31 mars 2014 et des 462 participants qui constituaient l'échantillon.

Procédure de recrutement et collecte de données. Le 7 novembre 2014, une publication dans le *Bulletin électronique* de l'OPPQ a annoncé le projet de recherche. Le 12 novembre 2014, chaque membre a reçu un courriel l'invitant à y participer. Un hyperlien redirigeait chacun des volontaires à la *Lettre d'information et de consentement* et au contenu de l'*Enquête-questionnaire*. Un dispositif informatique limitait le participant à une seule passation. Le recours à des échelles de Likert, sur la base d'un choix forcé, permettait de catégoriser les déclarations des participants. À la suite des correctifs proposés par deux experts en psychoéducation, une pré-expérimentation a été effectuée auprès de cinq membres de l'OPPQ, et ce, à l'aide d'une entrevue cognitive. Cette dernière exige qu'ils expriment à voix haute ce que les questions leur suggèrent. Elle vise à repérer des biais liés à la formulation des questions ou aux réponses produites; et ce, avant d'arriver à la forme finale du questionnaire (Gauthier, 2010; Giroux et Tremblay, 2009).

Instrument de mesure. Le questionnaire comporte deux sections. La première cible des éléments de réponse aux quatre objectifs découlant de la question de recherche et comporte 59 items. Quinze (15) items ciblent la conception du vécu partagé des psychoéducateurs et des psychoéducatrices. Six items traitent des usages du vécu partagé auxquels ils recourent dans le cadre de leurs activités professionnelles. Vingt-trois items (23) visent à circonscrire les représentations qu'ils se font de la spécificité de leur profession. Quinze (15) items cherchent à établir dans quelle mesure la définition de la profession statuée par l'OPPQ est représentative de la pratique contemporaine de ses membres. La formulation des items du questionnaire est la résultante d'une analyse thématique de l'ensemble des vingt-et-une entrevues semi-structurées. La totalité des rubriques (6) et des thèmes (16) ont contribué à l'élaboration du questionnaire. Deux experts ont signifié leur approbation quant à la concordance des items sélectionnés pour apporter des éléments de réponse à chacun des objectifs de l'étude. La deuxième section rassemble les caractéristiques sociodémographiques en fonction du groupe d'âge, du genre, du parcours universitaire, des années d'expérience liées à l'exercice de la psychoéducation, du secteur de pratique actuel, du titre d'emploi et de la région administrative dans laquelle se situe leur lieu de travail actuel. Le questionnaire a été élaboré à l'aide du logiciel LimeSurvey, version 2.06.

Tableau 1. Caractéristiques sociodémographiques de la population et de l'échantillon

Caractéristiques	Regroupements	Population N=4040 (%)	Échantillon N=462 (%)
Genre	Féminin	84,9	84,8
	Masculin	15,1	15,2
Nombre d'années d'expérience	0 à 5 ans	n.d.	30,3
	6 à 10 ans	n.d.	17,1
	11 à 15 ans	n.d.	21,2
	16 à 20 ans	n.d.	8,4
	21 ans et plus	n.d.	22,9
Secteurs de pratique	Éducation	36,7	34,4
	Centres de réadaptation	13,3	14,9
	Centres de santé et de services sociaux	29,1	30,7
	Centres jeunesse	15,0	10,4
	Autres	5,9	9,6
Diplomation	Baccalauréat	54,1	47,6
	Maîtrise	45,9	52,4
Régions administratives	Bas-St-Laurent	2,4	4,1
	Saguenay-Lac-St-Jean	2,3	3,7
	Capitale Nationale	5,8	9,7
	Mauricie	6,0	4,3
	Estrie	7,7	6,7
	Montréal	24,2	23,8
	Outaouais	4,4	5,2
	Abitibi-Témiscamingue	4,2	2,3
	Côte-Nord	0,8	0,9
	Nord-du-Québec	0,6	0,6
	Gaspésie Îles-de-la-Madeleine	0,7	0,4
	Chaudière-Appalaches	2,7	4,3
	Laval	3,9	4,1
	Lanaudière	5,1	5,4
	Laurentides	6,3	6,3
	Montérégie	17,8	14,7
	Centre-du-Québec	4,2	2,4
	Hors Québec	0,4	0,6
	Hors Canada	0,4	

Stratégies d'analyse des données. L'analyse des données numériques a été effectuée à l'aide de tableaux de fréquence et de tableaux croisés. Afin d'établir de possibles relations d'association entre le phénomène à l'étude et les variables de contrôle, des tests de khi-carré ont été faits. Le seuil de signification retenu était fixé à $p \leq .05$. Les résidus ajustés de Pearson (Raj) ont permis de déterminer

quelles cellules¹ contribuaient davantage aux relations d'association. Un résidu ajusté positif signifie que la fréquence observée est plus élevée que la fréquence attendue. Un résidu ajusté négatif signifie qu'elle est plus petite que la fréquence attendue. Afin de déterminer la force des liens de dépendance et compenser l'erreur de l'ensemble (tests multiples), le coefficient V de Cramer a été retenu (Bourque, Blais et Larose, 2009; Cohen, 1988, 1992; Fortin, 2010; Ganassali, 2014; Grenon et Viau, 2005; Sharpe, 2015; Yergeau, 2009). L'analyse des données numériques a été menée à l'aide du logiciel *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), version 22.0.

Résultats

La présentation des résultats cible les deux objectifs suivants : répertorier les usages du vécu partagé auxquels les psychoéducateurs recourent dans le cadre de leurs activités professionnelles et établir dans quelle mesure la définition de la profession statuée par l'OPPQ est représentative de la pratique contemporaine de ses membres.

Usages du vécu partagé

Activités professionnelles et usages du vécu partagé. Le Tableau 2 expose les usages du vécu partagé auxquels les participants disent avoir recours dans le cadre de leurs activités professionnelles. Dans le contexte d'une évaluation psychoéducative, un peu plus de 70 % des participants ne font *jamaïs* usage ou seulement *parfois* usage du vécu partagé; un peu plus du quart d'entre eux y recourent *souvent* ou *toujours*. En référence à l'exercice du rôle-conseil, un peu moins des deux tiers des participants ne font *jamaïs* usage du vécu partagé ou *parfois* seulement. À propos des responsabilités liées à la prise en charge d'un client, un peu plus des trois quarts des participants ne recourent *jamaïs* au vécu partagé ou *parfois* seulement. Selon les données obtenues en additionnant les catégories *souvent* et *toujours*, l'usage du vécu partagé par les participants est plus répandu dans le cadre de l'exercice du rôle-conseil que lors de la réalisation d'une évaluation psychoéducative ou dans le contexte de la prise en charge d'un client.

Tableau 2. Contextes de travail et usages du vécu partagé (N=462)

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

1. Une cellule correspond à un secteur de pratique, un nombre d'années d'expérience cumulées et un niveau de diplomation.

Secteurs de pratique. Une relation d'association existe entre les secteurs de pratique des participants et l'exercice du rôle-conseil ($\chi^2[12, N = 246] = 26,311$, $p = 0,010$; $V = 0,168$). La proportion de participants du secteur de l'Éducation qui déclarent recourir *parfois* au vécu partagé est supérieure à celle théoriquement attendue ($Raj = 2,4$). Par contre, elle est inférieure à celle attendue lorsqu'il s'agit d'affirmer qu'ils en font *toujours* usage ($Raj = -3,6$). La proportion de participants des Centres de réadaptation qui déclarent ne *jamais* faire usage du vécu partagé est inférieure à celle attendue ($Raj = -2,0$) et supérieure à celle attendue, lorsqu'il s'agit d'affirmer qu'ils ont *toujours* recours au vécu partagé ($Raj = 4,0$).

Rôle-conseil, usages du vécu partagé et identité du client. Certains participants affirment être en vécu partagé avec les intervenants qui les consultent. Tous secteurs de pratique confondus, 86,1 % des participants estiment que leur client est l'intervenant qui les consulte à propos d'une personne en difficulté d'adaptation. De plus, 78,1 % d'entre eux jugent que leur client est l'intervenant qui les consulte à propos de ce qu'il vit lui-même en référence à une personne en difficulté d'adaptation. Enfin, seulement 54,5 % d'entre eux évaluent que leur client est la personne au sujet de laquelle un intervenant les consulte.

Secteurs de pratique. Une relation d'association est constatée entre les secteurs de pratique des participants et le fait qu'ils estiment que l'intervenant qui les consulte à propos de ce qu'il vit lui-même en référence à une personne en difficulté d'adaptation ($\chi^2[4, N = 361] = 11,586$, $p = 0,021$; $V = 0,158$). La proportion de participants du secteur de l'Éducation à être d'accord avec cette affirmation est supérieure à celle théoriquement attendue ($Raj = 2,3$). Or, la proportion de participants des Centres jeunesse qui partagent cet avis est inférieure à celle attendue ($Raj = -2,6$).

Pratique contemporaine et définition de l'OPPQ

Pratique contemporaine et rapport à la clientèle. Le Tableau 3 expose les résultats obtenus relativement à ce qui caractérise la pratique actuelle du psychoéducateur, dans son rapport à la clientèle. Plus des trois quarts des participants signalent qu'ils *interagissent avec leurs clients dans l'ensemble des environnements qui composent leur milieu de vie*. Dans une proportion similaire, les participants soutiennent qu'ils *recourent au vécu partagé dans leurs interventions*. Paradoxalement, un peu plus de 40 % d'entre eux affirment qu'ils *ne sont pas présents dans le quotidien de leurs clients*. Par ailleurs, un peu plus des deux tiers déclarent que l'exercice du rôle-conseil caractérise leur pratique actuelle.

Tableau 3. Pratique actuelle et définition statuée par l'OPPQ (N = 462)

Éléments constitutifs de la définition	Accord	
	n	%
Je privilégie l'action dans les différents milieux de vie de mon client.	357	77,3
J'interviens en prenant appui sur le vécu partagé avec mes clients.	341	73,8
Je suis présent dans le quotidien des clients que j'accompagne.	273	59,1

Secteurs de pratique. Une première relation d'association est identifiée entre les secteurs de pratique des participants et le fait de *qu'ils privilégient l'action dans les différents milieux de vie* ($\chi^2[4, N = 357] = 12,737, p = 0,013; V = 0,166$). La proportion de participants du secteur de l'Éducation qui le déclarent est inférieure à celle attendue ($Raj = -3,0$), tandis que celle des Centres de réadaptation est supérieure à celle attendue ($Raj = 3,0$). Une deuxième relation d'association est confirmée entre les secteurs de pratique et le fait d'*Être présents dans le quotidien de leurs clients*. ($\chi^2[4, N = 273] = 26,793, p = 0,000; V = 0,241$). La proportion de participants des Centres de réadaptation qui sont en accord avec cette affirmation est supérieure à celle attendue ($Raj = 2,8$), tandis que celle des Centres jeunesse est inférieure à celle attendue ($Raj = -4,6$). Une troisième relation d'association est identifiée entre les secteurs de pratique et le recours au *Vécu partagé* ($\chi^2[4, N = 341] = 9,306, p = 0,054; V = 0,142$). La proportion de participants des Centres de réadaptation qui affirment qu'ils en font usage est supérieure à celle attendue ($Raj = 2,2$); par ailleurs, la proportion de participants des Centres jeunesse qui déclarent y avoir recours est inférieure à celle attendue ($Raj = -2,7$). Une quatrième relation d'association entre les secteurs de pratique et l'*Exercice du rôle-conseil* est établie. ($\chi^2[4, N = 308] = 39,953, p = 0,000; V = 0,294$). La proportion de participants du secteur de l'Éducation qui soutiennent que l'*Exercice du rôle conseil* caractérise leur pratique actuelle est supérieure à celle attendue ($Raj = 5,1$). La proportion de participants des Centres de réadaptation ($Raj = -4,3$) et celle du secteur Autres ($Raj = -2,6$) sont inférieures à celles attendues, relativement au fait de caractériser leur pratique actuelle par ce mode d'intervention.

Activités professionnelles et répartition du temps-travail. Le Tableau 4 présente les pourcentages de temps-travail que les participants disent consacrer au vécu partagé, au rôle-conseil et à l'évaluation psychoéducative. À propos de la notion de *Vécu partagé*, un peu moins de 30 % des participants déclarent y recourir 50 % et plus de leur temps-travail. Concernant l'exercice du *Rôle conseil*, 37,7 % d'entre eux disent lui consacrer 50 % et plus de leur temps-travail. Ils sont seulement 17,3 % à réserver la même proportion de temps-travail à l'*Évaluation psychoéducative*.

Tableau 4. Temps consacré à chaque activité professionnelle au travail (N=462)

Activités professionnelles	Fréquences					
	NA		49 % et moins		50 % et plus	
	n	%	n	%	n	%
Évaluation psychoéducative	77	16,7	305	66,0	80	17,3
Vécu partagé	52	11,3	274	59,3	136	29,4
Exercice du rôle-conseil	44	9,5	244	52,8	174	37,7

Secteurs de pratique. Une relation d'association est établie entre les secteurs de pratique des participants et le fait de déclarer que 50 % et plus du temps-travail est investi dans l'*Exercice du rôle-conseil* ($\chi^2[8, N = 174] = 15,662, p = 0,047; V = 0,130$). La proportion de participants du secteur de l'Éducation qui se reconnaissent dans cette affirmation est supérieure à celle attendue ($Raj = 2,5$) et celle des participants des Centres de réadaptation est inférieure à celle attendue ($Raj = -3,3$).

Nombre d'années d'expérience. Une première relation d'association est identifiée entre le nombre d'années d'expérience et le fait de consacrer 49 % et moins du temps-travail au *Vécu partagé* ou de ne lui consacrer aucun temps-travail ($\chi^2[8, N = 326] = 25,537, p = 0,001; V = 0,166$). En référence au fait de consacrer 49 % et moins de leur temps-travail au *Vécu partagé*, la proportion de participants qui ont entre 11 et 15 ans d'années d'expérience est supérieure à celle attendue ($Raj = 2,5$) et celle des participants qui ont 21 ans et plus d'années d'expérience est inférieure à celle attendue ($Raj = -2,9$). En ce qui a trait au fait de ne consacrer aucun temps-travail au *Vécu partagé*, la proportion de participants qui ont 21 ans et plus d'années d'expérience est supérieure à celle attendue ($Raj = 3,9$).

Une deuxième relation d'association est identifiée entre la même variable de contrôle et l'*Évaluation psychoéducative* ($\chi^2[8, N = 157] = 24,226, p = 0,002; V = 0,162$). Reliée au fait d'indiquer qu'ils ne pratiquent pas cette activité professionnelle, la proportion de participants qui ont entre 0 et 5 ans d'années d'expérience est inférieure à celle attendue ($Raj = -2,3$). De plus, celle de ceux qui ont 21 ans et plus d'années d'expérience est supérieure à celle attendue ($Raj = 4,0$). Relativement au fait qu'ils consacrent 50 % et plus de leur temps-travail à l'*Évaluation psychoéducative*, la proportion de participants qui ont entre 0 et 5 ans d'années d'expérience est supérieure à celle attendue ($Raj = 2,6$).

Niveau de diplomation. Une relation d'association entre le niveau de diplomation et l'*Évaluation psychoéducative* est établie ($\chi^2[2, N = 157] = 16,608, p = 0,000; V = 0,190$). La proportion de participants dont le dernier diplôme est un baccalauréat en psychoéducation est supérieure à celle attendue, relativement au fait de signaler que l'*Évaluation psychoéducative* ne les concerne pas ($Raj = 3,3$); par ailleurs, elle est inférieure à celle attendue en ce qui a trait au fait de lui consacrer 50 % et plus de leur temps-travail ($Raj = -3,0$).

Discussion

Les connaissances produites par cette recherche informent sur les usages du vécu partagé et la représentativité de la définition de la profession statuée par l'OPPQ. Elles confirment la diminution des usages du vécu partagé et démontrent que les éléments constitutifs de cette définition sont en décalage avec ce sur quoi repose la pratique de la psychoéducation et les enjeux identitaires rattachés à l'identité professionnelle du psychoéducateur.

Usages du vécu partagé

Évaluation psychoéducative. Conséquemment à l'entrée en vigueur de la loi 21, plusieurs professions du domaine psychosocial sont habilitées à réaliser des mandats évaluatifs auprès des mêmes clientèles (Gouvernement du Québec, 2009, 2012). Gusew et Berteau (2011) soutiennent que le partage des mêmes clientèles accentue la nécessité qu'une profession soit en mesure de faire la démonstration de son apport distinctif. Or, lorsqu'ils réalisent une évaluation psychoéducative, seulement 11,3 % des participants disent *toujours* utiliser le vécu partagé. Pourtant, les *Lignes directrices* de l'OPPQ (2014a) relatives à une évaluation psychoéducative précisent que le psychoéducateur « documente et appuie son analyse notamment par de l'observation participante, réalisée à travers un vécu privilégié avec la personne » (p.5). Or, l'Ordre établit une correspondance notionnelle entre le vécu partagé et l'observation participante et lui attribue un statut distinctif : « [...] observer en retrait d'une situation ou observer en intervenant dans cette situation ne fait pas appel au même degré d'engagement de la part du psychoéducateur » (p.10). Considérant la diminution de l'usage du vécu partagé, Renou (2014) anticipait que les rapports de complémentarité entre l'évaluation fonctionnelle (observation participante/vécu partagé) et l'évaluation normative (données standardisées) soient rompus. Les résultats tendent à confirmer son appréhension. Il apparaît donc que l'apport du vécu partagé à l'évaluation fonctionnelle contribue de moins en moins à la spécificité de l'évaluation psychoéducative.

En bref, les résultats concernant les usages du vécu partagé dans le cadre d'une évaluation psychoéducative démontrent que l'apport de cette notion à la crédibilité du jugement professionnel du psychoéducateur ne correspond pas à l'héritage reçu des générations antérieures et aux lignes directrices de l'OPPQ (Gendreau, 1990, 1998, 2001; Grégoire, 2006; 2012; OPPQ, 2011a,b, 2014a; Renou, 1998, 2005, 2014). Il est probable que l'ajout de contraintes administratives ou juridiques accélèreraient le mouvement qui tend à faire en sorte que l'usage du vécu partagé *faire-avec* tombe en désuétude (Renou, 2014), et ce, dans tous les secteurs de pratique.

Exercice du rôle-conseil. De nombreux auteurs soutiennent que l'exercice du rôle-conseil, tout comme l'évaluation psychoéducative, est appelé à occuper une place prépondérante dans les tâches et responsabilités du psychoéducateur (Caouette, 2016; Grégoire, 2006; Lajoie, Pronovost et Bergeron, 2011; OPPQ, 2014b, 2015; Renou, 2005). En 2014, Renou spécifie que la prédominance accordée à l'exercice du rôle-conseil est un fait accompli. Au sujet du rôle-conseil, deux constatations doivent être explicitées en relation avec la notion de vécu partagé.

Premièrement. À peine 15,2 % des psychoéducateurs recourent *toujours* à l'usage du vécu partagé dans le cadre de cette activité professionnelle. Il y a donc lieu de considérer que l'usage du vécu partagé ne tend pas à caractériser l'exercice du rôle-conseil, quel que soit le secteur de pratique examiné. Du fait que les psychoéducateurs du secteur de l'Éducation ont initié l'exercice du rôle-conseil au début des années 1970 (Renou, 2014), les usages du vécu partagé dans ce secteur de pratique sont de nature à alimenter un regard prospectif sur le devenir du vécu partagé quant à l'exercice du rôle-conseil. D'une part, les psychoéducateurs du

secteur de l'Éducation constituent la proportion la plus élevée de psychoéducateurs à consacrer 50 % et plus de leur temps travail à l'exercice du rôle-conseil. D'autre part, ils représentent la proportion de psychoéducateurs qui a le moins tendance à *toujours* recourir à l'usage du vécu partagé dans le cadre de l'exercice du rôle-conseil. En conséquence, il est probable que la diminution de l'usage du vécu partagé constaté dans l'ensemble des secteurs de pratique s'accroisse au cours des années à venir. Des résultats qui confirment les propos de Renou (2005, 2014) à l'effet que l'exercice du rôle-conseil serait de plus en plus séparé d'un vécu partagé avec la clientèle et que l'accroissement de l'exercice du rôle-conseil aurait pour effet de diminuer la valeur du vécu partagé thérapeutique.

Deuxièmement. La définition initiale du vécu partagé (*faire avec*) met en interaction un usager et un psychoéducateur dans le cadre d'une intervention médiatisée par une activité productive, laquelle est orientée vers l'atteinte d'objectifs prédéterminés (Gendreau, 2001; Renou, 2005). L'identité du client est un usager. La définition contemporaine du vécu partagé (*parler avec*) a pour effet de considérer les échanges verbaux médiatisés par des activités réflexives entre un usager et un psychoéducateur ou entre un psychoéducateur et un autre professionnel, comme figurant des contextes expérientiels associés à un vécu partagé (Daigle et al., 2018). L'identité du client est devenue un usager ou un intervenant. Le fait que l'intervenant puisse être considéré comme le client du psychoéducateur en contexte de rôle-conseil et qu'il soit en vécu partagé avec lui appuie la présence de nouvelles modalités définitionnelles du vécu partagé. Ainsi, les résultats de la présente étude révèlent que les participants sont d'avis que l'intervenant qui les consulte à propos d'une personne en difficulté d'adaptation ou de ce qu'elle lui fait vivre, est leur client. Daigle et al. (2018) démontrent aussi que près de la moitié des psychoéducateurs disent être en vécu partagé en contexte de rôle-conseil avec les intervenants avec qui ils échangent. Dans cet ordre d'idées, Caouette (2016) propose de considérer les interactions du psychoéducateur avec les différents acteurs de l'écosystème de l'usager comme « un moment de vécu partagé » (p.39). Toutefois, il maintient que l'usager demeure la cible ultime de l'exercice du rôle-conseil. À ce propos, près de la moitié des psychoéducateurs sont en désaccord avec le fait que leur client est la personne au sujet de laquelle un intervenant les consulte. Ce résultat ne correspond pas aux notions de *cible ultime* ou *indirecte* qui maintiennent l'usager dans un statut de client en contexte de rôle-conseil (Caouette, 2016; Renou, 2005, 2014).

Prise en charge d'un client. Lorsqu'ils assument les tâches et les responsabilités inhérentes à la prise en charge d'un client, dont celles de l'accompagner dans différents moments de vie rattachés à sa réalité, 10,2 % des participants affirment *toujours* recourir au vécu partagé. Le fait que ce pourcentage soit inférieur à ceux reliés à l'évaluation psychoéducative et à l'exercice du rôle-conseil étonne d'autant plus que cette activité professionnelle réfère à l'*intervention terrain*. Ces résultats tendent à confirmer que les interactions établies par les psychoéducateurs dans les divers environnements d'un client ne relèvent pas du vécu partagé, au sens du *faire avec*.

Ainsi, quels que soient les contextes de travail, les secteurs de pratique, le nombre d'années d'expérience cumulées et le niveau de diplomation, seuls 12,2 % des participants disent utiliser toujours le vécu partagé en contexte d'intervention

directe. Il s'agit d'un désinvestissement toujours plus accentué de la notion de vécu partagé, telle que définie à l'origine. L'ampleur de ce désinvestissement est de nature à porter atteinte à la spécificité de la psychoéducation (Le Blanc, 1998, 2004; Pronovost, Caouette et Bluteau, 2013; Renou, 1998, 2005, 2014).

Il semble clair que les réformes gouvernementales, l'entrée en vigueur de la loi 21 et les exigences administratives des organismes-employeurs ont eu des impacts majeurs sur l'usage du vécu partagé, tel que conçu initialement (Batshaw, 1975; Bouchard, 1991; Foucault, 1984; Gouvernement du Québec, 2005, 2009, 2012; Le Blanc, 2004; Renou, 2011). Les connaissances produites ici suggèrent que les usages contemporains du vécu partagé sont porteurs d'une remise en cause des éléments traditionnellement constitutifs de cette notion fondatrice de la psychoéducation. Aujourd'hui, l'intervention directe serait de nature à favoriser le recours au vécu partagé au sens du *faire avec*. Les résultats obtenus démontrent que le psychoéducateur établit des interactions dans les divers environnements de ses clients. Toutefois, ces interactions ne sont plus médiatisées par des activités productives (*faire avec*); en cela, ses interactions ne correspondent pas à la définition initiale du vécu partagé.

Pratique contemporaine et définition de l'OPPQ

La définition statuée par l'OPPQ (2010, 2011a,) précise que le vécu partagé caractérise l'accompagnement des personnes, des groupes, des familles ou des organisations et qu'il est effectué au moyen d'activités quotidiennes ou d'activités d'apprentissage spécifiquement planifiées. L'interrelation entre le vécu partagé et la notion d'activité que l'OPPQ intègre à sa définition de la profession du psychoéducateur est conforme à la définition initiale du vécu partagé dans son rapport au *faire avec* (Gendreau, 2001; Renou, 2005). Or, telle que libellée, la définition de la profession statuée par l'OPPQ, est-elle représentative de la pratique contemporaine de ses membres?

Selon les déclarations des participants, les psychoéducateurs se reconnaissent à des degrés divers dans chacun des trois éléments constitutifs de la définition statuée par l'OPPQ. Concernant le premier élément, plus des trois quarts des participants affirment qu'ils *interviennent dans les différents milieux de vie de leur client*. Ce résultat indique nettement qu'ils établissent avec eux des interactions dans des environnements diversifiés; ces interactions sont de nature à générer de multiples observations directes et indirectes. Cependant, le fait que des interactions comportent des actions empreintes de réciprocité entre des clients et des intervenants naturels ou professionnels n'est pas suffisant pour présumer qu'ils se trouvent en contexte de vécu partagé, au sens du *faire avec*. En rapport avec le deuxième élément constitutif, un peu moins des trois quarts des participants déclarent qu'ils *interviennent auprès de leurs clients en prenant appui sur le vécu partagé*. Or, Daigle et al. (2018) ont démontré que les psychoéducateurs tendent à associer les activités réflexives (*parler avec*) au fait d'être en vécu partagé avec leurs clients. Au sujet du troisième élément constitutif, près de 60 % des participants soutiennent qu'ils *sont présents dans le quotidien de leurs clients*. Les participants des Centres de réadaptation sont plus enclins à le déclarer, une propension qui se révèle congruente avec le fait que la proportion d'entre eux qui intervient dans les

différents milieux de vie de leurs clients et qui prend appui sur le vécu partagé sont les plus élevées. Compte tenu du fait que Daigle et al. (2018) soutiennent que le vécu partagé, tel que le conçoivent les participants des Centres de réadaptation est en concordance avec sa définition initiale, il est probable que la pratique contemporaine des psychoéducateurs de ce secteur demeure plus représentative de la définition statué par l'OPPQ.

De nombreux psychoéducateurs se reconnaissent dans les éléments constitutifs de la définition statué par l'OPPQ. Toutefois, il faut nuancer cette affirmation en tenant compte de la proportion du temps-travail effectué en vécu partagé : 1) 11,3 % des participants déclarent qu'ils ne consacrent aucun temps-travail en contexte de vécu partagé; 2) 59,3 % disent lui consacrer moins de la moitié de leur temps-travail; et 3) 29,4 % des participants affirment lui consacrer 50 % et plus de leur temps-travail. La modélisation de Legault (2003, 2008) fait ressortir que l'ordre professionnel d'appartenance doit promouvoir la singularité de la profession qu'il représente et contribuer ainsi à assurer la reconnaissance de leurs membres. Alors, persister à soutenir que le vécu partagé, dans les termes avec lesquels l'OPPQ (2011a) l'associe à sa définition de la profession du psychoéducateur, serait d'une certaine façon alimenter une représentation factice du vécu partagé, tel qu'il se vit aujourd'hui, lequel n'assure plus la spécificité de cette profession. À ce propos, Vilbrod (2003) insiste sur le fait que les professions qui tardent ou échouent à élaborer des consensus identitaires adaptatifs s'exposent à être absorbées par une profession plus conquérante.

En somme, les connaissances produites par Daigle et al. (2018) révèlent que les psychoéducateurs font face à l'urgence d'actualiser leur consensus relativement à ce qui fonde la spécificité de la psychoéducation et sa pratique contemporaine.

Conclusion

Martineau et Presseau (2012) insistent pour dire que « c'est dans l'action que se structurent et se valident les représentations de soi, les représentations d'autrui et les représentations du travail à la base de l'identité professionnelle » (p.60). Dubar (2010) affirme que l'identité professionnelle doit aujourd'hui être construite par les professionnels eux-mêmes et demeure sujette à des renouvellements constants.

Dans cette perspective, les données quantitatives obtenues confirment l'éloignement du vécu partagé qui caractérisait traditionnellement l'intervention psychoéducative de la réalité professionnelle des psychoéducateurs contemporains (Grégoire, 2006). Dès 2001, Gendreau l'interpelait les membres de la communauté psychoéducative : « Le vécu partagé est-il encore possible? Faut-il en conclure que la nature de l'accompagnement éducatif spécialisé est totalement changée et qu'il ne s'agit plus de vécu réellement partagé? » (p.48). Force est en effet de constater que les résultats de la présente recherche montrent que l'usage du vécu partagé (*faire avec* / activités productives) est très peu répandu chez les psychoéducateurs dans le contexte de leur activités professionnelles contemporaines. Du fait de la coexistence d'un vécu partagé associé à des activités réflexives (*parler avec*) et de l'ampleur de la propension des psychoéducateurs à estimer qu'ils sont en vécu partagé avec les intervenants qui les consultent, il y a lieu d'anticiper l'extinction à

brève échéance du vécu partagé qui constituait auparavant le socle de l'intervention psychoéducative.

De plus, Legault (2003, 2008) soutient que les rôles primordiaux de l'identité professionnelle sont de définir ce que les membres d'un groupe d'appartenance professionnelle ont en commun et d'assurer l'unité dans la multiplicité des formes que pourrait prendre la trajectoire professionnelle des uns et des autres. Or, les connaissances produites démontrent également que définir la profession du psychoéducateur sur la base de la définition initiale du vécu partagé statuée par l'OPPQ en 2011 est en discordance avec l'exercice contemporain de la psychoéducation. En bref, à lui seul, le vécu partagé à l'origine de la profession du psychoéducateur ne représente plus ce qui est commun à tous les membres de l'OPPQ et n'assure plus l'unité dans la multiplicité des pratiques exercées par cette collectivité professionnelle

En somme, la notion de vécu partagé liée au *faire avec* (activités productives) ne suffit plus à elle seule à harmoniser les dimensions personnelle et collective de l'identité professionnelle du psychoéducateur (Legault 2003, 2008). Le vécu partagé, tel que conçu initialement (Gendreau, 2001; Renou, 2005) ne caractérise plus la pratique contemporaine du psychoéducateur (Daigle et al., 2018). Conséquemment, de nos jours, définir la profession du psychoéducateur sur la base de sa notion fondatrice est en discordance avec la réalité professionnelle des membres de l'OPPQ.

Trois limites sont associées au protocole utilisé dans cette étude. Tout d'abord, le fait d'échantillonner des participants volontaires peut générer des biais. Cette procédure fait en sorte que seuls les gens qui se soucient de la question étudiée ont tendance à apporter leur collaboration. Une deuxième limite concerne l'utilisation d'une enquête-questionnaire. Dans les faits, au-delà de la rigueur méthodologique, des incertitudes persistent quant à déterminer jusqu'à quel point les déclarations des participants sont des approximations réalistes de leur pratique. Des données observationnelles pourraient être pertinentes pour approfondir et trianguler les données obtenues dans cette étude. Une troisième limite a trait à la sous-représentation des hommes (4,8 %, comparativement à 15,2 % des membres de l'OPPQ au 31 mars 2014) pourrait avoir affecté la teneur des extraits de discours et leur analyse.

L'OPPQ, en tant que représentant de l'ensemble des psychoéducateurs, dispose maintenant de repères identifiés de façon empirique au sujet des éléments qui participent de l'identité professionnelle contemporaine de ses membres. Il peut ainsi exercer un leadership mobilisateur quant aux modalités à privilégier pour consulter ses membres et élaborer avec eux une définition consensuelle de la spécificité de la profession. Il pourra ainsi actualiser son discours quant à la spécificité identitaire de la profession et éviter une fragmentation de l'identité professionnelle du psychoéducateur. Afin de préserver un caractère distinctif à leur profession, les membres de l'OPPQ devront, selon nous, prendre conscience de la portée des enjeux identitaires liés aux résultats obtenus sur le devenir de leur profession. Ils devront également contribuer activement au processus de renouvellement de ce qu'ils ont en commun qui les distingue des professions

apparentées du domaine psychosocial, et témoigner de cette spécificité dans leurs milieux de travail respectifs. Les représentants des programmes de formation universitaires devraient, sans doute, être intégrés au processus de consultation initié par l'OPPQ, afin d'éviter un décalage entre les contenus de la formation, la pratique actuelle et les enjeux identitaires contemporains. De plus, une voie de recherche future pourrait explorer un regard externe sur l'identité revendiquée par le psychoéducateur. À cette fin, documenter la perception que les gestionnaires ont de l'apport du psychoéducateur à la mission des différents organismes-employeurs contribuerait au processus d'actualisation de ce qui fonde aujourd'hui la spécificité de cette profession.

Références

- Allouche-Bernayoun, J. P. et Pariat, M. (2000). *La fonction de formateur. Identités professionnelles-méthodes pédagogiques. Pratiques de formation*. Paris, France : Action sociale.
- Batshaw, M. G. (1975). *Rapport du comité d'étude sur la réadaptation des enfants et des adolescents placés en centre d'accueil*. Québec, QC : Direction des communications, Ministère des Affaires Sociales.
- Bienvenue, L. (2009). La « rééducation totale » des délinquants à Boscoville (1941-1970). Un tournant dans l'histoire des régulations sociales au Québec. *Recherches sociologiques*, 50(3), 507-536.
- Bouchard, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Québec, QC : Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- Bourque, J., Blais, J-G. et Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p, la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (1), 211-226.
- Caouette, M. (2016). Une conception du rôle-conseil. Dans M. Caouette et coll. (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil : conception et pratiques* (pp.17-45), Boucherville, QC : Béliveau Éditeur.
- Causer, J.-Y. et Engel, J. (2009). La contribution de la formation au construit d'une identité professionnelle, le cas des travailleurs sociaux. Dans J.-Y. Causer, J.-P. Durand et W. Gasparini, J. (dir.), *Les identités au travail : analyses et controverses* (pp.55-62). Toulouse, France : OCTARÈS Éditions.
- Causer, J.-Y., Durand, J.-P. et Gasparini, J. (2009). *Les identités au travail. Analyses et controverses*. Toulouse, France : OCTARÈS Éditions.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.
- Creswell, J. W. et Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daigle, S. (2016). *Le vécu partagé, spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation en contexte québécois* (Thèse de doctorat inédite). Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018) Le vécu partagé, une notion fondatrice qui appelle un consensus à actualiser. *Revue de psychoéducation*, 47 (1), 111-113.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation inc.

- Fortin, P. (2003). L'identité professionnelle des travailleurs sociaux. Dans G.-A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (p.85-104). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Foucault, P. (1984). *Aider... malgré tout. Essai sur l'histoire des centres de réadaptation du Québec*. Montréal, QC : Association des centres d'accueil du Québec.
- Fray, A.-M. et Picouleau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité du travail. *Management & Avenir*, 8(38), 72-88.
- Ganassali, S. (2014). *Enquêtes et analyse de données avec Sphinx*. Montreuil, France : Pearsons France.
- Gauthier, B. (2010). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gendreau, G. (1984). L'intervention, la formation et la recherche en psycho-éducation. *La Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 13(1), 3-16.
- Gendreau, G. (1990). Pour une recherche de sens à l'action quotidienne de l'éducateur. *La Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 19(2), 71-83.
- Gendreau, G. (1998). D'une synthèse à l'autre... ou le nécessaire mouvement perpétuel. *La Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 19(2), 101-115.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC : Sciences et Culture.
- Gendreau, G., Cormier, J.-P., Lemay, L. et Perreault, P. (1995). *Partager ses compétences. Tome 1 : un projet à découvrir*. Montréal, QC : Sciences et Culture.
- Gibson, D. M., Dollarhide, C. T. et Moss, J. M. (2010). Professional identity development: A grounded theory of transformation tasks of new counselors. *Counselor Education & Supervision*, 50, 21-38.
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action* (3^e éd.). Saint-Laurent, QC : Renouveau Pédagogique.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, M. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gouvernement du Québec (2005). *Partageons nos compétences. Modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines : rapport du comité d'experts*. Canada : Bibliothèque nationale.
- Gouvernement du Québec (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2012). *Le projet de loi 21. Loi modifiant le code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Québec, QC : Office des Professions du Québec.
- Grégoire, J.-C. (2006). [Recension de La psychoéducation : Une conception. Une méthode.]. *Revue de psychoéducation*, 35(1), 209-217.
- Grégoire, J.-C. (2012). À propos de la psychoéducation, un bref aperçu historique. *Revue de psychoéducation*, 41(2), 121-136.
- Grenon, G. et Viau, S. (2005). *Méthode quantitative en sciences humaines* (2^e éd). Volume 2 : *Du modèle théorique vers l'inférence statistique*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Gusew, A. et Berteau, B. (2011). *Le développement professionnel d'intervenants sociaux assignés à des services d'accueil ou de court terme en contexte d'urgence ou de crise*. Montréal, QC : École du travail social. Université du Québec à Montréal.

- Johnson, R. B. et Christensen, L. B. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jutras, F., Deslauriers, M.-P. et Legault, G.-A. (2003). Qu'est-ce qu'être enseignante ou enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui? Dans G.-A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (p.155-182). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lajoie, G., Pronovost, J. et Bergeron, G. (2011, mai). L'évaluation psychoéducative : principaux constats trois ans après l'apparition du guide. Congrès de l'OPPQ tenu à Montréal.
- Larivière, C. et Ricard, C. (2003). Les relations interprofessionnelles et le service social. *Revue Intervention*, 118, 117-120.
- Le Blanc, M. (1998). L'intervention de réadaptation en 2010, le prévisible ou le souhaitable. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 307-343.
- Le Blanc, M. (2004). Qu'est-ce que la psychoéducation? Que devrait-elle devenir? *Revue de psychoéducation*, 33(2), 289-304.
- Legault, G. A. (Éd.). (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. A. (2008). *L'identité : rôles, composantes et fonctions relationnelles*. Communication orale présentée au Colloque de l'Association professionnelle des enseignantes et enseignants en commerce. Québec.
- 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(3), 55-68.
- Mauny, C. (2010). Formation professionnelle et mutation identitaire : le cas des chefs d'établissement français. *Education et francophonie*, XXXVIII(1), 72-89.
- Mellin, F. A., Hunt, B. et Nichols, L. M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling & Development*, 89, 140-147.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2010). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Adopté à sa réunion du 13 décembre 2003 et révisé en 2009. Montréal, QC.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2011a). *Le psychoéducateur*. Repéré à : <http://www.ordrepsed.qc.ca/fr/grand-public/le-psychoeducateur/>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2011b). 10 ans déjà! Les psychoéducateurs, des professionnels reconnus. *La pratique en mouvement*, 1, 1-28.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014a). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices* (éd.rév.). Montréal, QC.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014b, mars). Une pratique réfléchie. *La pratique en mouvement*, 7, 6-16.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2015, octobre). Exercer son rôle-conseil. *La pratique en mouvement*, 10, 8-18.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2017). *Rapport annuel 2016-2017*. Repéré à http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/Rapport%20annuel_2016-2017.ashx?la=fr
- Osteen, P. J. (2011). Motivations, values, and conflict resolution: student integration of personal and professional identities. *Journal of Social Work Education*, 47(3), 423-444.
- Osty, F (2008). *Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

- Paillé, P. et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Pronovost, J., Caouette, M. et Bluteau, J. (2013). *L'observation psychoéducative. Concepts et méthode*. Longueuil, QC : Béliveau éditeur.
- Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D. et Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif. Vécu partagé et partage du vécu*. Longueuil, QC : Béliveau éditeur.
- Reiner, S. M., Dobmeir, R. A. et Hernandez, T. J. (2013). Perceived impact of professional counselor identity: An exploratory study. *Journal of Counseling & Development*, 91, 173-183.
- Renou, M. (1998). Une analyse de l'évolution de la pratique et de la formation en psychoéducation. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 169-190.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation. Une conception. Une méthode*. Montréal, QC : Sciences et Culture.
- Renou, M. (2011). *Analyse critique du processus d'intervention psychoéducative*. Document inédit (Notes du cours PSE-6026). Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs*. Longueuil, QC : Béliveau éditeur.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39.
- Sharpe, D. (2015). Your chi-square test is statistically significant : Now what? Practical Assessment. *Research & Evaluation*, Volume 20, 1-10.
- Vilbrod, A. (2003). L'identité professionnelle des travailleurs sociaux. Dans A. Vilbrod (dir.), *L'identité professionnelle incertaine des travailleurs sociaux* (p. 5-13). Paris, France : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-11.
- Wittorski, R. (2013). La production de savoirs professionnels par et dans une recherche collaborative chercheurs-praticiens dans le milieu de la protection judiciaire. Dans B. Bourassa, G. Fournier et R. Goyer (Éds), *Constructions de savoirs et de pratiques professionnelles* (p. 131-145). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Yergeau, E. (2009). Étude sur la puissance statistique des devis de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), 199-22.