

Table des matières

<i>Sommaire</i>	ii
<i>Liste des tableaux</i>	vi
<i>Remerciements</i>	ix
<i>Introduction</i>	1
<i>État des connaissances et problématiques</i>	4
Description du problème.....	5
Contexte de la problématique.....	8
<i>La psychoéducation : une profession en mutation</i>	8
<i>Un monde professionnel en crise</i>	11
<i>La crise des pratiques sociales</i>	14
Concepts théoriques et angle de prise retenus pour l'étude.....	15
<i>La sociologie des professions</i>	15
<i>La socialisation professionnelle</i>	17
<i>La représentation</i>	20
Recension des écrits.....	22
Buts de l'étude, hypothèses et question de recherche.....	28
<i>Méthode</i>	31
Enjeux méthodologiques de l'étude de la socialisation professionnelle.....	32
Cueillette de données, instruments de mesure et variables à l'étude.....	37
Variables à l'étude et traitements des données.....	39
Échantillon.....	45

<i>Résultats</i>	50
Facteurs précédents la formation initiale : choix de carrière et d'université.....	52
Contact avec les milieux de pratique et le marché de l'emploi.....	56
Facteurs en cause durant le processus de formation.....	61
<i>Les choix de pratique</i>	61
<i>Représentations et images de la profession</i>	65
Projection dans la pratique : l'insertion sur le marché du travail.....	71
<i>Discussion</i>	84
Des représentations déjà bien ancrées.....	85
Processus de désillusion et enjeux éthiques.....	88
Comparaison avec les policiers.....	92
Limites de la recherche.....	95
<i>Conclusion et recommandations</i>	98
<i>Références</i>	104
Appendice A Le questionnaire.....	113

Liste des tableaux

Tableau

1	Questions utilisées pour définir la variable dépendante <i>Désillusion</i>	41
2	Questions utilisées pour définir les variables dépendantes associées à l'éthique pour les sous-échelles <i>confidentialité</i> et <i>dénonciation de pairs fautifs</i>	42
3	Questions pour définir les variables dépendantes associées à l'éthique pour les sous-échelles <i>relation thérapeutique</i> et <i>ouverture aux autres professionnels</i>	43
4	Répartition des répondants selon le sexe, l'institution universitaire et le cycle d'études.....	46
5	Nombre d'inscrits selon le sexe, l'université et le cycle d'études.....	47
6	Année de naissance selon le cycle d'études.....	49
7	Nombre de crédits complétés selon l'institution universitaire.....	49
8	Choix de l'institution universitaire selon la région d'origine.....	53
9	Répartition des répondants selon le domaine d'études collégiales et l'institution universitaire.....	55
10	Programmes d'études des répondants lors de leur première demande d'admission à l'université.....	55
11	Choix final de programme des répondants lors de leur première demande d'admission à l'université.....	57
12	Taux d'emploi durant les études et prévalence des expériences antérieures selon le cycle d'études.....	57
13	Type de contact avec les milieux de pratique selon l'institution universitaire.....	60

14	Choix de pratique des étudiants en psychoéducation selon la clientèle.....	62
15	Choix de pratique des étudiants en psychoéducation selon la problématique.....	63
16	Choix de pratique des étudiants en psychoéducation selon le milieu.....	64
17	Mission première du psychoéducateur selon le cycle d'études.....	66
18	Titre d'emploi utilisé par les étudiants selon le cycle d'études.....	67
19	Image des intervenants psychosociaux renvoyée par les médias selon la progression dans le processus de formation.....	68
20	Perception du public face aux psychoéducateurs selon la progression dans le processus de formation.....	68
21	Perception du rôle premier de l'ordre professionnel selon le cycle d'étude, en incluant la complétion d'un stage au baccalauréat.....	70
22	Prévalence (%) des personnes vers qui se tourner en cas de problèmes.....	70
23	Personnes avec lesquelles on collabore le plus selon l'institution universitaire..	72
24	Perceptions face à ce que la formation a le moins bien et le mieux préparé.....	74
25	Évolution de l'idée de la psychoéducation que se font les étudiants selon la progression dans le processus de formation.....	75
26	Projection jusqu'à la retraite selon la progression dans le processus de formation.....	76
27	Comparaison de moyennes sur les échelles d'éthique et de désillusion pour les différents groupes.....	77
28	Comparaison des moyennes des scores éthiques et de désillusion selon l'occupation d'un emploi dans le domaine durant les études.....	79

29	Comparaison des moyennes des scores éthiques et de désillusion selon le fait d'avoir une expérience pertinente antérieure au programme de formation.....	80
30	Comparaison des moyennes des scores éthiques et de désillusion selon le cycle d'études.....	81
31	Prévalence (%) des choix négatifs aux items de l'échelle de désillusion selon la progression dans le processus de formation.....	82

Remerciements

Les premiers remerciements vont évidemment à Marc Alain qui aura accompagné et dirigé ce mémoire avec toute la rigueur et le respect que je souhaitais. Je tiens également à remercier le personnel et les programmes de psychoéducation de l'Université de Montréal, de l'Université de Sherbrooke et de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui ont grandement facilité le processus de collecte de données et rendu disponible toutes les informations nécessaires. Enfin, un merci chaleureux à mon entourage personnel et professionnel qui aura offert tout le soutien nécessaire à la réalisation de ce travail de recherche.

Rapport-Gratuit.com

Introduction

Pour Dubar (2010), l'identité professionnelle prend une grande importance dans nos sociétés actuelles en raison de la place majeure qu'occupe le travail dans nos vies. Cet aspect identitaire peut toutefois être abordé sous de multiples angles et servir des intérêts fort différents. Il y a en effet des risques à ce que les débats identitaires servent d'abord à circonscrire des zones de pouvoir et de compétences les plus exclusives possibles. Les différentes associations professionnelles au Québec, incluant les ordres professionnels, ne sont pas exemptes de critiques (OPQ, 2012), à tort ou à raison, à l'effet qu'elles se soucient peut-être plus de leurs intérêts corporatifs que de l'impact de la pratique de leurs membres.

Pourtant, le développement de l'identité professionnelle revêt plusieurs enjeux très importants, non seulement pour le professionnel lui-même, mais aussi pour la qualité de sa pratique (Dubar, 2010; Legault, 2003). Après une période particulièrement riche de réflexion, voire de débat, sur le champ d'action et les compétences des psychoéducateurs, il y a là une belle justification à se pencher sur le sujet et à vérifier ce qui se passe au sein de ce groupe professionnel en terme d'identité. Alors que nous savons de plus en plus de choses sur les mécanismes entourant l'identité professionnelle et le processus d'acquisition des normes et valeurs chez les futurs professionnels, de nombreuses questions de recherche demeurent en suspens lorsque l'on considère la grande diversité des groupes professionnels et des contextes culturels.

Cette étude devrait donc permettre d'en savoir un peu plus sur ce qui se passe à ce niveau chez les psychoéducateurs en contexte québécois, ou à tout de moins poser les bases pour son étude plus approfondie. En effet, la première étape est de vérifier les représentations que se font les étudiants en cours de formation initiale et c'est le sujet plus

précis de ce mémoire. Le premier chapitre présentera d'abord l'état des connaissances ainsi que la problématique ciblée. Ainsi, nous présenterons le contexte actuel de crise du professionnalisme et des pratiques du social, le contexte particulier des psychoéducateurs, une définition des différents concepts entourant la sociologie des professions et la socialisation professionnelle, une recension de ces études sur d'autres groupes professionnels, ainsi que nos hypothèses de recherche.

Le deuxième chapitre présentera la méthode en explorant les enjeux méthodologiques connus pour les études sur la socialisation professionnelle et les différents indicateurs possibles, la procédure de cueillette de données, l'instrument de mesure, les variables ainsi que l'échantillon de répondants.

Le troisième chapitre s'articulera ensuite autour des résultats où nous présenterons les différentes représentations des étudiants en psychoéducation en comparant les étudiants qui débutent leur parcours universitaire avec ceux qui sont plus avancés. Ils seront présentés dans une tentative de reconstitution chronologique, soit en partant des facteurs précédant l'admission à l'université jusqu'aux facteurs davantage présents lors de l'insertion sur le marché du travail.

Le quatrième chapitre présentera différentes pistes de discussions autour des résultats obtenus, en tentant de faire des liens avec les résultats obtenus dans le cadre des enquêtes sur les policiers. Différentes limites de cette étude découlant de la méthodologie et du sujet seront ensuite proposées avant le cinquième chapitre qui servira de conclusion en émettant quelques recommandations sur le plan de la formation et des recherches futures.

État des connaissances et problématique

Description du problème

L'entrée somme toute récente de la psychoéducation dans le système professionnel québécois et les travaux qui ont mené au projet de loi 21 ont constitué des périodes fertiles de réflexion sur l'identité professionnelle et de recherche de reconnaissance professionnelle (Renou, 2007, dans Filiault, 2009). Par ailleurs, les quelques études sur l'identité professionnelle des psychoéducateurs semblent indiquer actuellement que celle-ci est floue et que les distinctions avec les techniciens en éducation spécialisée (qui sont plus nombreux que les professionnels) et les autres professions sont difficiles à établir, autant par les intervenants que par les milieux d'intervention (Brichaux, 2000; Filiault, 2009; Renou, 2005).

Dès lors, une première question découlant de ce constat est la suivante : en quoi la définition de son identité professionnelle est-elle importante? Quelle pertinence peut-il y avoir à étudier le processus de développement et d'acquisition des valeurs et des normes liées à une pratique professionnelle, et ce jusqu'à l'insertion sur le marché du travail?

D'abord, les différentes recherches sur ce processus démontrent que l'intégration sur le marché du travail se fait parfois au détriment de la qualité de la pratique professionnelle, ou amène du moins certains défis. En effet, des exemples chez les policiers (Alain et Grégoire, 2007; Monjardet & Gorgeon, 1992, 1993, 1996, 1999) et les infirmières (Andersson, 1993; Ashworth et Morrison, 1989; Day, Field, Campbell et Reutter, 1995; Goldenberg et Iwasiw., 1993; Mackintosh, 2005; Manninen, 1998; Stevens et Crouch, 1997; Wilson et Startup, 1991) démontrent de façon générale que l'influence des pairs en

début de pratique peut amener un délaissement des enseignements acquis sur les bancs d'école au profit des « mauvais plis » ancrés dans les milieux pratiques. Dans le premier cas, on observait un glissement éthique alors que pour les infirmières il s'agissait d'une diminution de l'importance accordée aux soins. Pour les deux professions, une désillusion face à la profession est observée.

Dans le monde de l'enseignement, c'est plutôt en ce qui a trait à l'intégration et la rétention des jeunes diplômés qu'il semble y avoir un enjeu majeur, alors que les milieux scolaires qui déploient des dispositifs d'accueil réduisent les risques d'abandon de la profession (Martineau, Portelance et Presseau, 2009).

Dans les domaines professionnels plus près de la psychoéducation, comme le travail social et la psychologie, les travaux, quoique peu récents, indiquent également que le processus de développement de l'identité professionnelle génère un stress important chez les futurs intervenants et que l'identité professionnelle est parfois imprécise (Baron, Sekel et Stott, 1984; Cherniss, 1980; Olson, Heppner, Downing et Pinkney, 1986; Vilbrod, 2003; Wachowiak, Bauer et Simono, 1979).

Enfin, cela influencerait également le travail multidisciplinaire, alors qu'une équipe de travail sera plus efficace si chaque membre qui la compose connaît bien son rôle et ce qui le distingue des autres (Meddings et Perkins, 1999; Solheim et al., 2007; OPTSQ, 1999 dans Filiault 2009).

Ces travaux antérieurs semblent donc démontrer qu'il y a plusieurs enjeux autour de l'identité professionnelle, au-delà de la dimension corporatiste pour laquelle le système professionnel québécois est parfois la cible de critiques (OPQ, 2012). Il importe également d'ajouter à ces enjeux toute l'importance de la période de l'entrée sur le marché du travail

qui influence l'ensemble de la pratique ultérieure du nouveau professionnel (Huberman, 1989). Nous pouvons donc affirmer qu'il y a clairement des enjeux de qualité de pratique dans le développement d'une identité professionnelle.

En psychoéducation, plusieurs travaux se sont penchés sur la définition de l'identité des psychoéducateurs ainsi que leur champ spécifique (Brichaux, 2000; Filiault, 2009; Lavoie, 1995; LeBlanc, 2004; Renou, 2005). Par contre, la littérature actuelle démontre très bien à quel point les corps professionnels ne peuvent plus être considérés comme des groupes homogènes dont les membres adoptent une posture et une identité unique (Hugues, 1996). Les programmes de formation, les domaines de pratique, les codes de déontologie ou encore les associations professionnelles ne constituent pas les remparts d'une totale et automatique homogénéité des identités professionnelles, celles-ci devant aussi se conjuguer avec des représentations subjectives et symboliques souvent très diverses d'une strate sociale à une autre et, bien sûr, très différentes d'un corps de métier à un autre (Coulangeon, Pruvost et Roharik, 2012).

Ainsi, pour arriver à mesurer comment se développe réellement l'identité professionnelle en psychoéducation, il est important de dépasser un modèle statique qui, bien qu'important, serait incomplet. Il importe d'intégrer la définition dynamique qui est coconstruite par les acteurs en cause, soit les psychoéducateurs actuels et futurs. Il n'existe toutefois aucune donnée actuellement sur ce processus de développement identitaire chez les psychoéducateurs. À notre connaissance, seule Filiault (2009) a tenté de définir la pratique psychoéducative en mesurant la perception des intervenants du milieu et non en identifiant les composantes de la profession à partir d'un panel d'experts.

Or, avant de poursuivre, certains fondements théoriques doivent être identifiés. En effet, poser la question de la construction des identités amène dans un premier temps à réfléchir au contexte social et culturel dans lequel elle prend forme d'une part, et d'autre part, à la conception sociologique de cette construction. Les deux prochaines sections se pencheront sur ces éléments.

Contexte de la problématique

L'identité floue des psychoéducateurs, les enjeux du processus de développement de l'identité professionnelle ainsi que l'absence de données sur ce processus justifient déjà en grande partie une étude sur le sujet. Néanmoins, trois éléments contextuels rendent ce projet de recherche encore plus pertinent : la profession de psychoéducateur en mutation, la crise du professionnalisme et la crise des pratiques sociales.

La psychoéducation : une profession en mutation

La création en 2010 de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) - suite à une scission de l'Ordre des Conseillers et Conseillères en Orientation et des Psychoéducateurs et Psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ) - jumelée à l'adoption récente du projet de loi 21 - énoncé de loi provinciale balisant l'intervention professionnelle en santé mentale et en relations humaines - ont fourni de multiples occasions de définition de l'identité professionnelle en psychoéducation, du moins sous l'angle théorique.

Il est d'abord possible de se fier à des définitions globales de la psychoéducation, comme celle-ci tirée du guide explicatif du projet de loi 21 :

« 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)

De plus, malgré qu'il s'agisse d'un processus plus global (Martineau, Portelance et Presseau, 2009), le développement de l'identité professionnelle est souvent associé au développement professionnel et il est donc pertinent d'ajouter le profil des compétences attendues par l'Ordre professionnel (OPPQ, 2010, p. 3) dans les milieux de pratique :

1. Évaluer la situation de manière rigoureuse et en accord avec le mandat reçu;
2. 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;
3. 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;
4. Soutenir, conseiller ou assister la personne, le groupe, la famille ou l'organisation dans son processus d'adaptation à leur environnement;
5. Agir dans un rôle-conseil auprès d'autres acteurs;
6. Gérer sa pratique de manière à en assurer la rigueur et la pertinence, en conformité avec les normes en vigueur.

Bien que ces définitions soient utiles sur le plan déontologique et légal, notamment pour identifier les actes réservés au psychoéducateur, force est d'admettre qu'elles demeurent une présentation incomplète de ce qu'est la psychoéducation dans sa réalité pratique. Pour y parvenir, Renou (2005) propose de distinguer différentes dimensions de la psychoéducation, c'est-à-dire de la considérer tour à tour soit comme une discipline, une

approche, une méthodologie, une formation, un champ de pratique et une profession. Il mentionne de plus que la spécificité de la pratique professionnelle en psychoéducation reste difficile à établir, puisqu'elle est modifiée par différents déterminants, soit le type de clientèle, le contexte d'intervention et l'équipe d'intervenants. Leblanc (2004) identifie également ces multiples raisons relatives aux modifications de la clientèle, du personnel, des conceptions organisationnelles, des ressources financières pour justifier que les pratiques en psychoéducation sont en constante évolution.

Ces derniers éléments de définition rejoignent donc l'idée plus générale que les identités professionnelles sont transformées selon le contexte dans lequel elles s'inscrivent et que les psychoéducateurs sont soumis aux mêmes enjeux que l'ensemble des professions. Ils sont toutefois assujettis à certains défis qui leur sont propres, comparativement aux autres professions du domaine de l'intervention psychosociale.

Tout d'abord, l'intégration au système professionnel est somme toute très récente en comparaison des autres champs de pratique comme le travail social dont l'ordre professionnel a été créé en 1960, soit au moment où la psychoéducation dans le contexte québécois commençait à peine à se définir (Renou, 2005). Le nombre de psychoéducateurs est également moins grand que le nombre de travailleurs sociaux et de psychologues. Au dernier dépôt des rapports annuels des différents ordres, on recensait 3859 psychoéducateurs (OPPQ, 2013), 8582 travailleurs sociaux (OPTSQ, 2013) et 8568 psychologues (OPQ, 2012). Le nombre de pairs de références et l'historique de pratique sont donc moindres et ces facteurs sont importants dans le développement de l'identité professionnelle.

Finalement, mentionnons que de façon générale, la professionnalisation est déterminée par la présence de trois aspects : la spécialisation de services permettant d'accroître la satisfaction de la clientèle, la création d'associations professionnelles régissant la pratique et surtout la mise en place d'une formation spécifique basée sur un corps systématique de théories (Carr-Saunders & Wilson, 1933; Dubar, 2010). À ce titre, il serait donc plausible de croire que la psychoéducation correspond maintenant à l'ensemble de ces critères, mais depuis peu de temps, alors que les programmes de doctorat en psychoéducation on fait leur apparition en 2004 seulement (Brichaux, 2000; LeBlanc, 2004; Renou, 2005).

Un monde professionnel en crise

Parallèlement aux transformations des pratiques psychoéducatives, le monde professionnel en général est également en mutation. La modernité a transformé le processus d'individuation, alors que l'identité ne se forme plus seulement dans l'acquisition du cadre culturel, religieux et social de la majorité (Dubar, Tripier et Boussard, 2011). Cela se fait plutôt dans un questionnement et une appropriation de cet héritage, avec un respect plus grand de la subjectivité de chacun (Legault, 2003). Il n'en demeure pas moins essentiel de pouvoir définir les caractéristiques communes du groupe d'appartenance. Par ailleurs, toujours selon Legault (2003), la difficulté d'identifier le « ce que je suis » dans le « ce que nous sommes », soit de réussir l'incorporation de l'identité revendiquée à l'identité reconnue, peut mener à une crise identitaire. Des conflits peuvent apparaître lorsqu'une décision à prendre met en opposition nos identités personnelle, professionnelle et sociale, puisque ces identités sont rattachées à des lieux d'appartenance différents.

C'est dans cette optique que, selon Legault (2003), le monde professionnel vit une crise identitaire, autant sur le plan de l'identité même qu'au niveau des valeurs professionnelles. Il semble de plus en plus difficile de dégager un consensus permettant de définir ce qu'est un professionnel de façon générale, mais également ce qui distingue les professionnels entre eux.

Cette difficulté tire sa source de deux phénomènes distincts. D'abord, le passage des associations professionnelles, jugées trop corporatistes et en conflit d'intérêts entre la défense de leurs membres et la protection du public, vers des ordres professionnels durant les années 1970 a provoqué un changement dans l'encadrement des professionnels. Il y a eu en effet le passage d'un mode moral de régulation des professions vers un contrôle essentiellement légal à l'aide de codes de déontologie. La pratique n'est donc plus essentiellement autorégulée par le professionnel lui-même qui a développé un répertoire de sens aux actions qu'il pose, mais hétérorégulée par un code de conduites auquel s'ajoutent des sanctions en cas de non-respect de la norme.

Le second phénomène en cause a été l'abandon d'un mode de formation professionnelle de type maître-élève. Ce sont maintenant les programmes universitaires qui assurent la formation et bien que les ordres professionnels aient un droit de regard sur ces programmes, les universités demeurent libres dans l'offre de cours (Legault, 2003). Ainsi, à partir du moment où les universités se concentrent essentiellement sur le transfert des connaissances propres à chaque groupe professionnel et où les ordres professionnels assument essentiellement comme premier rôle la protection du public dans une approche de contrôle légal, il reste, selon Legault (2003), peu d'espace de dialogue pour discuter de la question des valeurs professionnelles qui donnent un sens à la pratique.

Or, tel que présenté précédemment, c'est justement dans cet espace de dialogue que se construisent dorénavant les identités professionnelles :

À l'époque de la tradition morale, l'identité professionnelle était une donnée sociale liée à l'appartenance au groupe. À l'époque de la conscience de soi et de l'importance des individus, l'identité professionnelle ne peut être que coconstruite. [...] Pour coconstruire, il est nécessaire d'avoir un espace de dialogue dans lequel une pratique peut être remise en question, précisée et devenir une pratique significative partagée. En effet, il ne suffit plus de s'inscrire dans un ordre professionnel ni d'occuper un emploi dans une institution pour que le sens partagé soit un acquis. (Legault, 2003, p. 195)

La construction d'une identité forte dépend donc du long travail collectif de mise en commun visant à assurer l'idéal de la pratique. Or, la crise vient de ce que l'identité autrefois socialement constituée est graduellement remplacée par une identité professionnelle à caractère légal et abstrait, dénuée de sens dans sa finalité relationnelle et sociale.

Parallèlement à ce phénomène de crise au niveau de l'identité des professions, on observe une généralisation de la notion de professionnalisme à l'ensemble des services humains et publics. La notion d'agir professionnellement ne réfère plus seulement à l'appartenance à une profession ou à la question de poser un geste professionnel – par opposition au geste technique – mais aussi au fait de réaliser un travail de qualité. Ainsi, malgré le caractère technique des interventions posées par un garagiste ou une secrétaire par exemple, s'ils offrent un bon service et que leur travail est reconnu, ils pourront dire qu'ils font un travail de professionnel, sans que celui-ci ne soit régi légalement par un ordre professionnel. C'est ce qui amène à parler de professionnalisme sans profession (Legault, 2003).

Bien que ce souci professionnel maintenant étendu à l'ensemble des prestataires de services puisse être bénéfique, il pose cependant certains problèmes. Quelles sont la valeur et la nature de l'acte professionnel en opposition au geste technique? Comment donner un sens au travail accompli lorsque ce dernier se fait en dehors de tout groupe d'appartenance, surtout lorsqu'il est établi que la qualité des pratiques augmente avec le sentiment d'appartenance et le sentiment de concordance entre l'identité personnelle et l'identité organisationnelle? De plus, il est montré que le professionnalisme sans profession provoque un déplacement de l'identité professionnelle vers l'identité organisationnelle (Legault, 2003). Ceci représente donc un enjeu particulièrement important dans le cas des psychoéducateurs qui remplissent différents mandats dans une multitude de milieux.

Crise des pratiques sociales

Si la modernité a modifié le processus d'individuation, l'évolution socioéconomique actuelle génère une crise des pratiques sociales par l'intermédiaire de trois effets principaux : l'augmentation de la demande d'aide professionnelle, la diminution des ressources disponibles pour apporter ce soutien et la remise en question de la pertinence des pratiques centrées sur le modèle médical (Le Bossé et al., 2009).

Si Le Bossé part de ce fait pour en appeler au développement de pratiques centrées sur le développement du pouvoir d'agir, c'est surtout la technicisation croissante des pratiques causée par cette crise qui nous intéresse. En effet, la diminution constante des ressources et la logique de marché qui a gagné les services sociaux génèrent une prestation de services via des programmes très structurés, où la population cible et les interventions à livrer sont souvent déterminées à l'avance. Ceci laisse peu d'espace au professionnel pour questionner sa pratique et le sens qu'il lui accorde (Legault, 2003; Le Bossé, 2013). D'une

certaine façon, nous pourrions donc affirmer que cette crise des pratiques sociales semble agir de façon concomitante avec la crise du professionnalisme.

Concepts théoriques et angle de prise retenus pour l'étude

Ayant fait le choix d'étudier la socialisation professionnelle des psychoéducateurs dans une perspective plus macrosociologique que développementale ou individuelle, la recension des concepts s'appuie davantage sur la sociologie française des professions qui s'inscrit davantage dans cette lignée que la recherche anglo-saxonne. Ce champ de connaissances est toutefois très vaste et les nombreuses approches disponibles imposent de cibler un angle de prise. Nous précisons dans un premier temps la perspective retenue dans le cadre de ce projet de recherche, pour ensuite préciser ce que nous entendons par socialisation professionnelle et par représentation.

La sociologie des professions

Comme tout champ d'études et de connaissances, la sociologie des professions est influencée par plusieurs courants et peut s'étudier sous différents points de vue. Selon Dubar, Tripiet et Boussard (2011), la conceptualisation, l'analyse et la description des professions peuvent se faire selon un triple point de vue :

- Cognitif, où les professions sont des formes historiques d'organisation sociale, catégorisant les activités du travail et désignés dans la sociologie de Durkheim comme étant des « groupes intermédiaires »;
- Affectif, où les professions sont ici plutôt considérées comme des formes historiques d'accomplissement de soi et d'identification subjective, mettant alors de l'avant la question des formes d'individualités soulevée par Max Weber;

- Conatif, où les professions permettent essentiellement de rencontrer des défis d'ordre économique dans une optique de libre marché, alors que les corps professionnels sont vus comme une coalition d'acteurs défendant leurs intérêts par la délimitation d'un monopole pour leurs activités.

Cette distinction entre la sociologie de Durkheim et celle de Weber est également reprise par Martineau, Portelance et Presseau (2009). Dans le premier cas, les approches dites déterministes ou holistiques mettent l'emphase sur la société, alors que la socialisation est considérée comme un processus de transmission de la culture et des valeurs. Le futur professionnel intègre donc de manière passive les normes et valeurs de son groupe de référence et il est conditionné par les différents agents de socialisation que peuvent être la famille et l'école.

Dans le cas des approches de tradition wébérienne, dites individualistes et inspirées de l'interactionnisme et de la psychologie sociale, l'homme est actif dans son apprentissage et il façonne également la société. Les normes, les valeurs et les rôles ne sont alors pas des choix imposés, mais des possibilités offertes aux individus qui conservent ainsi une marge de liberté.

C'est cette dernière perspective - apparentée au point de vue affectif - que nous retiendrons, entre autres parce qu'elle est la plus acceptée actuellement, étant notamment défendue par Claude Dubar. Pour ce dernier, l'identité n'est pas que sociale, elle est aussi personnelle :

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)

De plus, contrairement à une position essentialiste de l'identité, se définissant comme l'essence invariable des individus et des choses, il adopte plutôt une position nominaliste, ou existentialiste, de l'identité : « 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)

Selon cette position, il existerait donc deux types d'identification, soit l'identification attribuée par les autres, « les identités pour autrui », et l'identification revendiquée par soi-même, « l'identité pour soi » (Legault, 2003). Dans le cas des groupes professionnels, l'identité pour autrui serait donc celle définie par l'ordre professionnel avec les comportements attendus dans le code de déontologie (ainsi que par les programmes de formation), alors que l'identité pour soi serait plus précisément celle définie par les professionnels en exercice en lien avec leur histoire personnelle et l'institution dans laquelle ils travaillent.

Évidemment, cette conception sociologique de la construction de l'identité s'inscrit dans un cadre social et culturel, ici la crise du professionnalisme et des pratiques du social, qui lui donne son sens. Tous ces éléments démontrent comment les identités ne se forment plus par rapport à une normativité universelle. L'identité professionnelle se définit, et devrait donc s'étudier, à partir de l'individuation de chacun en rapport avec diverses influences : familiales, organisationnelles, professionnelles et sociales. L'étude de la socialisation professionnelle permet de répondre à cet angle de prise.

La socialisation professionnelle

Évidemment, s'il n'y a pas de consensus en sociologie des professions, les points de vue sur la socialisation professionnelle sont également multiples. Néanmoins, la revue faite

par Martineau, Portelance et Presseau (2009) permet de dégager un certain consensus : il s'agit d'un processus complexe et continu (Hébrard, 2004) qui ne peut prendre véritablement fin uniquement lorsque l'employé cesse de travailler, prenant forme dans l'interaction entre l'acteur et son environnement social, de formation et de travail (Adler et Adler, 2005; Shamatov, 2005) et se traduisant par l'acquisition d'une culture que l'on peut vérifier par l'acquisition de certaines valeurs, la détention de connaissances particulières et le déploiement de compétences données (Allen et Meyer, 1990; Ashford et Saks, 1996; Dixon, 2005).

Nous retiendrons donc la définition suivante qui intègre l'ensemble de ces points : il s'agit d'un processus de socialisation secondaire (la socialisation primaire correspondant à celle de l'enfant qui intègre les notions liées aux règles sociales) défini comme étant les jeux d'interaction des processus formels et informels en vertu desquels un individu acquiert et développe les traits culturels et sociaux typiques d'un groupe professionnel (Dubar, 2010, 2000). La même définition peut sensiblement s'appliquer dans le cas de la socialisation organisationnelle, à l'exception du fait que ce sont les valeurs d'une organisation qui sont acquises et développées (Van Maanen, 1976). À noter toutefois que pour certains auteurs, la socialisation professionnelle n'est pas discriminée de la socialisation organisationnelle (Martineau, Portelance et Presseau, 2009).

En complément, Dubar (2010) présente la notion de socialisation anticipatrice qui est particulièrement pertinente en regard de futurs professionnels qui en sont encore à l'étape de la formation initiale. Cette dernière est définie comme l'identification non pas à un groupe d'appartenance, mais à un groupe de référence. Cette socialisation faciliterait l'appropriation des normes et valeurs du groupe professionnel avant le début de la pratique

(Dubar, 2010). Pour y arriver, il importe cependant que la désillusion créée par la distance entre les attentes et la réalité ne soit pas trop grande. Alain et Grégoire (2007) distinguent par ailleurs deux types de désillusion, soit la « désillusion endogène » qui est issue de la confrontation entre une représentation idéalisée d'un métier, d'une part, et une réalité nettement moins idéale d'autre part, ainsi que la « désillusion exogène », dont la source se situe davantage dans le contact avec les pairs et les discours formels et informels du milieu professionnel.

Il semble acquis que plus les attentes sont grandes face à la future pratique professionnelle, plus le processus de socialisation se déroule difficilement. Ces attentes peuvent être liées aux valeurs personnelles, à la contingence de la formation ou au prestige socialement accordé à la profession (Alain & Grégoire, 2007; Legault, 2003; Mackintosh, 2005; Olson et al., 1986).

À ce titre, Malochet (2011) présente trois étapes à la socialisation professionnelle, autant de moments où les attentes sont réévaluées : l'entrée dans la profession, la formation initiale et la confrontation à la réalité du métier. Avant elle, Feldman (1976), Louis (1980) et Schein (1978), avaient également identifié trois étapes, mais légèrement différentes, soit la socialisation anticipée, la confrontation à la réalité et l'adaptation.

En lien avec cette analyse en étape, la question de la temporalité devient un facteur important dans l'analyse des études sur la socialisation professionnelle, surtout qu'elles sont majoritairement longitudinales (Bauer et al. 1998). En effet, la socialisation professionnelle étant un processus essentiellement subjectif et non linéaire, il devient évident que les sujets n'en seront pas rendus au même point à un même temps de mesure.

Actuellement, les données longitudinales sont prélevées alors que l'on ne maîtrise pas la dynamique du processus. Ainsi, dans l'hypothèse où les différents domaines de socialisation ne progressent pas au même rythme, et où l'on prélèverait des données à un moment où l'individu ressent un retour en arrière dans l'un des domaines, les résultats ne signifieraient absolument rien. Par conséquent, il serait intéressant d'intégrer, au sein d'un modèle unique, théories de la variance et théories du processus. (Fabre, 2005, p.16)

Néanmoins, dans tous les cas le processus de socialisation professionnelle est donc le passage d'un métier représenté à un métier pratiqué et soumis aux influences des enjeux véhiculés par les pairs et les institutions. Le Bossé (2011) identifie six types d'enjeux invariants et présents dans toute situation : les enjeux politiques, économiques, administratifs, scientifiques, d'intervention et ceux des personnes concernées. Ainsi, si le futur psychoéducateur est surtout confronté aux enjeux scientifiques et d'intervention durant sa formation, nous pouvons supposer que la présence plus importante des enjeux politiques, économiques, administratifs ainsi que ceux des personnes visées par les interventions amènent nécessairement un réaménagement de sa pratique et de la représentation de sa profession. C'est ce dernier concept que nous définirons plus en profondeur dans les prochaines lignes.

La représentation

La représentation est un concept fort important en sociologie, voire central, mais puisque ce projet de mémoire ne s'inscrit pas pour autant dans ce domaine d'étude, nous en retiendrons une conceptualisation beaucoup plus succincte. La première définition est celle du Petit Robert (2011), où la représentation est le « fait de rendre sensible (un objet absent ou un concept) au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe, » le langage pouvant évidemment être l'un de ces symboles.

D'un point de vue plus sociologique, la notion de représentation est influencée par deux auteurs de référence, soit Durkheim (1898) et Moscovici (1961), ici analysée par Danic (2006). Dans le premier cas, sa principale contribution fût d'ajouter la notion de représentations collectives à celle des processus physico-chimiques du cerveau et des représentations individuelles. Dans le second cas, Moscovici a essentiellement différencié la notion de représentation collective de la représentation sociale. Cette dernière désigne « les éléments mentaux qui se forment par nos actions et qui informent nos actes, le sens commun. » (Danic, 2006, p.29) C'est justement ce processus de construction qui différencie la représentation sociale des autres modes de pensée que peuvent être la science ou la religion par exemple. Piaget (1967) avancera également cette conceptualisation, alors que pour lui la conduite humaine comporte autant un aspect mental qu'un aspect social, et ce dès la naissance.

On recense également trois grands courants autour de la notion de représentation. D'abord, les approches objectivistes où la représentation est une simple observation ou interprétation de la réalité en opposition aux approches subjectivistes où la représentation construit le réel. Enfin, les approches dialectiques ou constructivistes, qui sont une tentative d'intégration des deux premiers groupes. La représentation est ici conceptualisée comme étant résultante d'une réalité objectivée (le monde extérieur) et subjectivée (l'intériorisation de ce rapport au monde extérieur). Ce courant étant le plus utilisé en recherche actuellement, nous retiendrons donc cette définition de la représentation qui est un ensemble de repères que peuvent utiliser les acteurs en cause pour comprendre le monde et agir, influençant et étant influencé à la fois par le monde extérieur (Danic, 2006).

Enfin, Danic (2006) soulève également que la notion de représentation possède un intérêt pour les sciences humaines en tant que facteur de lien commun entre les différentes disciplines, comme la sociologie et la psychologie. En quelque sorte, la représentation sert finalement ici de pont entre toute cette conceptualisation sociologique et un mémoire en psychoéducation.

Ainsi, à la lumière du contexte de crise identitaire des professions et des enjeux spécifiques à la profession de psychoéducateur, il apparaît fort important de mesurer de quelle façon se construit l'identité en psychoéducation, pour y cerner autant les impacts sur sa capacité à se définir en soi, que les questions entourant la qualité de la pratique psychoéducative. En effet, si le professionnalisme sans profession amorce un transfert de l'identité professionnelle vers l'identité organisationnelle, les psychoéducateurs y sont particulièrement à risque si l'identité de départ est faible, ce qui pourrait avoir pour conséquence que la profession serait davantage définie par les tâches confiées dans les milieux que par sa réelle spécificité, soit l'adaptation des individus à leur milieu de vie. Considérant les milieux de pratique très variés en psychoéducation, l'identité pourrait alors se retrouver diffuse et le maintien de sa spécificité plus difficile.

Recension des écrits

Bien que nous ayons déjà recensé quelques enjeux de la socialisation professionnelle, nous rapportons ici certaines études menées à ce sujet sur d'autres groupes professionnels. Les infirmières, les policiers et les enseignants se retrouvent fréquemment dans la littérature et ce sont sur ces études que nous porterons principalement notre regard. Il s'agit en effet de professions qui ont différents rapports à la relation d'aide – soins, autorité, enseignement – et il sera donc intéressant de les comparer ensuite avec les

psychoéducateurs. Le fait que certaines formations soient d'ordre technique est un autre facteur intéressant de comparaison.

D'abord, le développement identitaire en soins infirmiers revêt un enjeu particulier semblable à la nouvelle réalité des psychoéducateurs, soit la forte présence de femmes au sein de la profession (Apeosa-Varano, 2007). Dans cette optique, Witz (1992) critique les études sur la socialisation professionnelle des infirmières qui ne tiennent pas compte de cette variable du genre, notamment en se centrant sur des variables essentiellement objectives et scientifiques, élaguant au passage des facteurs plus relationnels, émotifs et affectifs qui font pourtant partie de l'identité d'une profession centrée sur les soins.

La socialisation professionnelle chez les infirmières semble également ponctuée de nombreux enjeux de pratique, avec des impacts essentiellement négatifs lors de l'entrée sur le marché du travail. Plusieurs études centrées sur les impacts de la socialisation professionnelle, recensées par Mackintosh (2005) remarquent une perte de l'idéalisme, un manque de sens critique au niveau de la pratique professionnelle, le maintien de pratiques problématiques basées sur les croyances traditionnelles des pairs et, principalement, une perte de l'importance accordée à la notion de soins aux patients. (Ashworth et Morrison, 1989; Wilson et Startup, 1991; Andersson, 1993; Goldenberg et Iwasiw, 1993; Day et al., 1995; Stevens et Crouch, 1995; Manninen, 1998)

Sur l'importance accordée aux soins, deux facteurs semblent importants lors de l'insertion sur le marché du travail, soit le contact avec de mauvais modèles de pratique et le besoin de faire une certaine coupure émotionnelle dans le contact quotidien avec des patients (Stevens et Crouch, 1995; Bradby, 1989). Sur ce dernier point, Mackintosh (2005) remarque que les impacts négatifs sont largement reliés aux défis d'adaptation à la réalité



quotidienne des infirmières. Le changement de pratique devient une façon de se protéger et de se maintenir au sein de la profession.

Le maintien au sein de la profession est par ailleurs un enjeu majeur pour un autre groupe de pratique recensé, soit les enseignants. En effet, pour les cohortes finissant en 1990 et en 1998, entre 15% et 17% des nouvelles recrues abandonnent ce champ de pratique durant les cinq premières années suivant la fin des études (Makamurera, 2004). Bien que les études récentes dans le domaine semblent donner espoir (Ndoreraho et Martineau, 2006), il n'en demeure pas moins que 51% des nouveaux enseignants songent sérieusement à abandonner le métier (Makamurera, 2006). Ces abandons sont souvent reliés à une vision idéalisée ou floue de la profession, des problèmes relationnels avec certains collègues et de la turbulence en classe (Rojo, 2009). Les premières années en enseignement sont donc souvent difficiles, alors que la majorité des nouveaux enseignants vivent un sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau et Presseau, 2003). Cet état d'esprit, soit d'avoir l'impression d'être dépassé, ne doit par contre pas être associé à une incompétence professionnelle réelle, qui ne viserait que 5% des nouvelles recrues (Bridges, 1993).

En contrepartie, ceux qui restent ne semblent pas le faire à contrecœur. En effet, des facteurs comme l'amour de la profession et l'appréciation du métier sont plus retenus par les nouveaux enseignants que les facteurs extrinsèques, tels que la sécurité d'emploi ou le salaire (Makamurera et Bouthiette, 2008). Par ailleurs, on observe que la principale motivation à choisir l'enseignement est la transmission du savoir. Afin de soutenir la persévérance dans la profession, ces auteurs suggèrent donc d'axer sur la valorisation de leur travail plutôt que sur les conditions d'emploi.

Des données sur les représentations des futurs enseignants au Québec sont également disponibles. Martineau, Portelance et Presseau (2010) en ont identifié plusieurs, tant au niveau des attentes anticipées par le milieu que celles qu'ils ont envers celui-ci. Les futurs enseignants supposent que la direction souhaitera qu'ils agissent de manière compétente et professionnelle particulièrement au niveau de la gestion de la classe et de la collaboration, qu'elle s'implique dans différents comités et qu'elle ait le sens de l'initiative. Quant à leurs futurs collègues expérimentés, ils croient qu'ils s'attendent à ce qu'ils prennent une place mesurée, tout en amenant de nouvelles idées.

Au niveau de leurs attentes personnelles, ils aimeraient que l'équipe de l'école reconnaisse leur compétence, qu'ils leur fassent une place en les accueillant chaleureusement et qu'ils les soutiennent.

Sur le plan de la motivation à poursuivre leur carrière, on retrouve essentiellement les mêmes facteurs que ceux énumérés lorsque vient le temps de justifier le fait de rester au sein de la profession, soit le plaisir d'enseigner et le désir de transmettre leur connaissance à des élèves.

Ils anticipent néanmoins certains aspects de manière plus difficiles. Ils se considèrent moins bien préparés à adapter leurs interventions aux élèves en difficulté et ont peur de manquer de ressources pour les soutenir, voire d'être jugé comme n'ayant pas les compétences suffisantes. Enfin, ils craignent une tâche alourdie s'ils doivent enseigner des matières qui ne sont pas dans leur principal champ disciplinaire ou s'ils doivent le faire à des classes pour lesquelles ils n'ont pas été formés, comme en adaptation scolaire.

Enfin, au niveau des études sur le dernier corps professionnel visé par cette recension des écrits, les policiers, nous centrerons notre regard sur les recherches menées

en contexte québécois, afin de mieux situer le cas des psychoéducateurs par rapport à ceux-ci. Ainsi, bien que les recherches sur la culture et la socialisation professionnelle des policiers abondent (Monjardet et Gorgeon, 1992; 1993, 1996; 1999 ; Chan, 2003; Paoline, 2003; 2004), nous retiendrons essentiellement les travaux de Alain (Alain et Grégoire, 2007; Alain, 2011 et Alain, Rousseau et DesRosiers, 2013). Ce choix présente deux intérêts précis, soit d'avoir des données de recherches menées essentiellement dans le même contexte culturel et de retenir des études qui ont une méthodologie de laquelle nous pourrions nous inspirer.

Les données de ces recherches ont été recueillies auprès de différentes cohortes de finissants à l'École Nationale de Police du Québec (ENPQ), totalisant 717 répondants lors de la première phase de cueillette en 2000-2001. Il s'agissait d'un suivi longitudinal et nous porterons notre regard sur les constats relevés une fois l'entrée sur le marché du travail complétée, soit après la troisième et la quatrième passation du questionnaire, qui ont respectivement eu lieu en 2004-2005 et 2007-2008.

Premièrement, il semble y avoir un processus de désillusion chez les nouvelles recrues, et ce sur différents aspects de leur pratique. Les répondants sont plus nombreux à croire qu'ils n'ont pas les moyens matériels et financiers nécessaires pour bien faire le travail, tout comme ils sont moins nombreux à croire que les policiers sont suffisamment bien formés. Cette désillusion porte également sur l'efficacité du système judiciaire, la pertinence de l'approche communautaire et le rapport aux supérieurs. Toutefois, malgré ce processus de désillusion, les candidats affirment en grande majorité vouloir rester policier et qu'ils referaient le même choix de carrière. Ainsi, contrairement aux enseignants, la désillusion ne se traduit pas par le fait de vouloir quitter la profession.

Ce sont toutefois sur les glissements éthiques que les résultats sont les plus préoccupants. Suite à l'intégration sur le marché du travail et le contact avec leurs pairs, les policiers changent d'opinion de façon assez prononcée sur la question des gratuités offertes aux policiers, le code du silence et l'usage de la force. Durant leur processus de socialisation professionnelle, ils considèrent ainsi de plus en plus légitime d'accepter de petits cadeaux de la population, de protéger un collègue fautif ou encore d'user d'un peu plus de la force nécessaire lors de l'arrestation d'un criminel. Ce glissement semble s'amorcer lors de l'embauche, tout de suite après la fin du processus de formation (Alain et Grégoire, 2007).

En somme, ces études sur la socialisation professionnelle convergent et nous en retiendrons essentiellement deux points majeurs. Tout d'abord, la question de l'influence des pairs apparaît centrale. Dans tous les cas, l'attitude des collègues semble influencer suffisamment les nouvelles recrues pour qu'elles abandonnent, ou du moins qu'elles révisent, les valeurs et les normes de pratique acquises durant la formation initiale.

Ce fait apparaît intéressant à la lumière du contexte de pratique des psychoéducateurs, où l'exposition aux pairs est grandement variable selon les milieux. En analysant la répartition des psychoéducateurs selon les régions du Québec et les milieux de pratique, nous pouvons aisément affirmer qu'un psychoéducateur en centre jeunesse dans la région de Montréal aura ainsi beaucoup plus de chances de côtoyer d'autres psychoéducateurs dans sa pratique quotidienne qu'un autre œuvrant en milieu de garde en petite enfance en Gaspésie (OPPQ, 2013). Les facteurs en cause dans la socialisation du psychoéducateur lors de son insertion sur le marché du travail pourraient donc être autant professionnels qu'organisationnels.

Le second point de convergence que nous retenons est la désillusion qui se manifeste lors de l'entrée sur le marché du travail. Que ce soit par le délaissement de l'importance accordée aux soins des infirmières, le glissement éthique des policiers ou le sentiment de vulnérabilité des enseignants, tous vivent un choc entre leur métier représenté et leur métier réel. Si ce fait apparaît peu surprenant pour les policiers qui n'expérimentent pas de véritables stages avant la fin de leur formation, du moins au Québec, il en est tout autrement pour les infirmières et les enseignants. Il faut donc croire qu'au-delà du contact avec le milieu professionnel, c'est peut-être la perte des modèles et des repères du milieu de formation qui est en cause dans la désillusion. Ou, comme l'avance Alain (2011), c'est peut-être la désirabilité sociale qui est plus forte lors du processus de formation, alors que les individus sont plus conscients des pratiques et des comportements attendus.

Buts de l'étude, hypothèses et questions de recherche

Le but de ce projet de mémoire est de poser les bases de l'étude de la socialisation professionnelle chez les psychoéducateurs. La première étape à réaliser est donc de mesurer comment les étudiants universitaires se représentent leur future pratique. En questionnant des étudiants de plusieurs programmes de formation et ayant des visées pratiques multiples, nous pourrions identifier certaines représentations propres à la profession dans son ensemble et d'autres relevant davantage des institutions d'enseignement ou de pratique.

Également, en interrogeant sur un même temps de mesure plusieurs cohortes qui en sont rendues à des étapes différentes de leur formation initiale, nous pourrions cerner les attentes de départ des étudiants et vérifier si elles diffèrent de celles de groupes plus avancés dans leur formation. Il sera donc possible de commencer à cerner de quelle façon

s'effectue le passage de la formation initiale vers la pratique, à savoir si les contacts avec les milieux via les stages ou les emplois dans le domaine amorcent déjà un changement de perception significatif, et si oui sur quels aspects. Est-ce que les étudiants en psychoéducation ont des attentes réalistes face aux différents milieux de travail? Vivent-ils également un processus de désillusion?

Enfin, sur le plan de l'éthique, il sera pertinent de vérifier quels sont les positionnements initiaux des psychoéducateurs sur des sujets comme la confidentialité, la dénonciation de collègues fautifs, le travail multidisciplinaire et la relation thérapeutique, notamment en contexte d'autorité.

Dans le cas des psychoéducateurs et le processus de socialisation professionnelle, il est difficile de baser des hypothèses sur d'autres domaines de l'intervention psychosociale puisque ces études sont inexistantes à l'heure actuelle, du moins assurément dans le contexte québécois. Pour les éléments sur la désillusion, les études chez les enseignants, les policiers et les infirmières serviront néanmoins à établir les hypothèses de départ, considérant qu'elles ont toutes un certain lien avec les clientèles que côtoieront les psychoéducateurs.

Ensuite, en considérant le contexte de l'étude actuelle, soit une comparaison de cohortes différentes, toutes en formation initiale et à un même temps de mesure, les hypothèses suivantes peuvent être formulées :

- Il n'y aura pas de variance entre les milieux universitaires sur les attentes face aux milieux de pratique ou au niveau de la désillusion. Il se peut toutefois que

les choix de milieux et de clientèles diffèrent selon les expertises des institutions.

- La désillusion sera plus grande dans les groupes de maîtrise, particulièrement si les candidats ont une expérience préalable et/ou une formation technique dans un domaine connexe.
- Il ne devrait pas y avoir de différences significatives des positionnements éthiques selon les divers niveaux d'avancement de la formation, considérant qu'ils sont toujours sous supervision, les écarts de conduite étant plus facilement détectés et corrigés et la désirabilité sociale plus grande.

Rapport-Gratuit.com

Méthode

Enjeux méthodologiques de l'étude de la socialisation professionnelle

Il est évident que la diversité des approches sur la socialisation rend son opérationnalisation beaucoup plus difficile. Ainsi, si les courants théoriques retrouvés en sociologie des professions sont multiples, il en est de même des méthodologies employées pour son étude :

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. En ce sens, il n'existe pas *une* sociologie (même « anglo-saxonne ») des professions, mais *des* approches sociologiques de groupes professionnels, dans des acceptions très variables. (Dubar, Tripier et Boussard, 2011, p. 342)

Conséquemment, il existe plusieurs façons d'étudier le processus de la socialisation professionnelle, d'abord par le type d'indicateurs retenus. Trois grandes catégories ressortent de la littérature : les conséquences de la socialisation chez les acteurs en cause, la maîtrise des enjeux de la socialisation et le processus dynamique de la socialisation professionnelle (Martineau, Portelance et Presseau, 2009).

Dans le premier cas, les chercheurs mesurent différents indicateurs qui sont des conséquences du processus de socialisation professionnelle, c'est-à-dire des variables de résultats. La satisfaction au travail, le fait de vouloir quitter son emploi et le rôle professionnel en sont des exemples. Par contre, bien que la grande majorité des études utilisent ce type d'indicateurs, leur validité est tout de même remise en question (Fabre, 2005), principalement en raison du fait qu'il est difficile de dire que l'insertion

professionnelle est uniquement reliée à la socialisation professionnelle. Ils peuvent être utiles pour établir un certain degré de réussite de la socialisation professionnelle, sans toutefois pouvoir l'expliquer ou établir des liens de causalité (Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein et Gardner, 1994). Il y a donc un problème en termes de validité puisque nous ne pouvons pas affirmer qu'il y a un lien direct entre ces variables (Fabre, 2005 et Martineau, Portelance et Presseau, 2009).

Le second regroupement concerne quant à lui la mesure des domaines de socialisation, c'est-à-dire où l'on vérifie la maîtrise de certaines dimensions par les acteurs en cause. Six dimensions indépendantes ont été élaborées par Chao et al. (1994) dans une tentative de construit théorique de la socialisation professionnelle. Ces dernières sont 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. Selon Fabre (2005), cette échelle mesurerait plus finement la socialisation professionnelle et aurait une bonne validité ainsi qu'une bonne fidélité. Par contre, alors que la socialisation professionnelle est fortement associée à l'identité professionnelle (Bauer, Morrison et Callister, 1998), cette échelle n'inclut pas du tout ce volet. Nous pouvons également ajouter que ce genre d'indicateurs ne s'applique pas à l'étape de la formation ou de la socialisation anticipée, ce qui diminue leur pertinence pour cette recherche.

Enfin, le dernier type d'indicateurs se centre sur le processus de socialisation professionnelle pendant qu'il se déroule. Dans cette catégorie, on retrouve des variables

comme les attentes envers le milieu professionnel, la vision réaliste du milieu de travail, les conflits d'identité, la perception de l'information, l'adaptation à de nouvelles valeurs, etc. Selon Fabre (2005) ainsi que Martineau, Portelance et Presseau (2009), il s'agit des indicateurs les plus intéressants pour réellement décrire le processus. Nous retiendrons donc ce genre de variables dans cette étude, comme en témoigneront les lignes suivantes.

Dans l'optique de ce choix, différentes approches peuvent être adoptées. Alors que certaines se centrent sur une approche plutôt qualitative en invitant des individus à faire un retour sur leur début de carrière par exemple, d'autres prennent une orientation davantage quantitative en portant leur regard sur des cohortes entières. Les travaux sur la police de Monjardet-Gorgeon (1992, 1993, 1996, 1999) en France et ceux de Alain, Rousseau et DesRosiers (2013) sur les policiers québécois s'inscrivent dans cette lignée. Dans les deux cas, ils s'agissaient d'études longitudinales jumelant une cueillette de données quantitatives avec des données qualitatives permettant de teinter l'interprétation des chiffres obtenus.

Cependant ce type d'études pose également quelques difficultés sur le plan de la validité. Dans son étude sur les policiers, Chan (2004) rapporte quelques problématiques particulières aux études longitudinales de la socialisation professionnelle. Il y a d'abord la désirabilité sociale qui est importante dans le cas des policiers, considérant que la culture du secret fait partie intégrante du modèle à l'étude, ce qui n'empêche pas que le phénomène de désirabilité sociale se pose, peu importe les sujets. Concernant la validité interne, quatre facteurs principaux peuvent l'affecter, soit les changements environnementaux pouvant affecter les pratiques (par exemple, l'application du projet de loi 21 pour les

psychoéducateurs), la mortalité de l'échantillon dans les études longitudinales, l'élaboration inadéquate des questionnaires et la maturation des sujets évalués.

Pour remédier à ces différentes atteintes à la validité, Chan (2004) suggère de varier tant les sources que les types de données. Il est en effet possible d'utiliser des questionnaires dans une optique quantitative, d'utiliser des outils qualitatifs tels que faire des entrevues avec les professionnels, des observations directes dans le milieu ou encore des discussions de groupe avec des cadres et des gestionnaires. De cette façon, les résultats contradictoires peuvent être nuancés, et ceux qui vont dans le même sens s'en retrouvent alors renforcés.

Fabre (2005) abonde dans le même sens en proposant diverses méthodes qualitatives. En plus de l'observation, elle rapporte les échantillons d'expériences (Larson et Csikszentmihalyi, 1983), les échantillons d'événements contingents (Reis et Wheeler, 1991) et les techniques sociométriques. Les échantillons d'expériences sont la compilation de bilan des impressions d'un individu à qui l'on demande de faire cet exercice une fois par semaine, à un temps quelconque. Les échantillons d'événements contingents s'inscrivent dans le même esprit, mais plus à la manière d'un journal de bord où le sujet note ce qu'il veut au moment où il le souhaite. Finalement, les techniques sociométriques permettent de varier les points de vue en questionnant à la fois la nouvelle recrue, son équipe de travail et ses supérieurs hiérarchiques.

Les contraintes de temps et de moyens inhérentes à un mémoire de maîtrise empêchent toutefois la réplique complète de ces démarches dans le cas de la socialisation

professionnelle des psychoéducateurs, du moins à ce moment-ci. Nous ne pouvons donc utiliser toutes ces sources de données et, par ailleurs, l'infime quantité de données disponibles sur le sujet actuellement aurait rendu cet exercice fort périlleux. Néanmoins, le but principal de cette recherche étant de poser les bases de l'étude de la socialisation professionnelle chez les psychoéducateurs, nous sommes tout de même moins vulnérables à ces enjeux de validité si l'interprétation des résultats est faite en connaissance de cause, ce qui explique pourquoi nous en avons fait la revue.

La méthodologie adoptée se centrera donc sur l'identification des représentations les plus fréquentes et la vérification de la présence potentielle de processus semblables aux autres professions présentées précédemment, telles que la désillusion et le glissement éthique. Ainsi, le suivi longitudinal de cohortes a été remplacé par une étude transversale avec la passation d'un questionnaire sur les représentations face à la profession de psychoéducateur. Il a été distribué sur un même temps de mesure à des étudiants du baccalauréat et de la maîtrise qui en sont rendus à des moments différents de leur formation.

La comparaison se fera alors davantage entre les représentations des groupes en début de formation et en fin de formation. De plus, différentes voies peuvent permettre aux étudiants d'être en contact avec les milieux de pratique, ce qui devrait également avoir un effet sur leurs représentations. L'occupation d'un emploi en intervention ou en relation d'aide avant ou pendant les études, une formation préalable dans un domaine d'intervention connexe (travail social, éducation spécialisée, intervention en délinquance, etc.) et la complétion d'un stage en psychoéducation (fin du baccalauréat ou maîtrise) sont des

exemples de variables prises en compte pour mesurer le contact avec les milieux de pratique et elles serviront de facteurs de comparaison entre les différents groupes.

Cueillette de données, instruments de mesure et variables à l'étude

Le questionnaire est une adaptation de celui soumis aux policiers québécois de la recherche d'Alain et Grégoire (2007), lui-même inspiré de la démarche de Monjardet et Gorgeon. L'intérêt de partir de cette démarche émanait essentiellement de deux avantages principaux : s'inspirer d'un questionnaire reconnu concernant l'étude du processus de socialisation professionnelle et avoir un potentiel de comparaison entre deux corps professionnels qui ont des fonctions d'intervention distinctes et complémentaires. Les questions concernant davantage la psychoéducation, principalement sur l'éthique, ont été élaborées par deux professeures cliniciennes du département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, et ce à partir du code de déontologie.

Le questionnaire comporte trois sections : une première sur les renseignements généraux permettant d'identifier les variables à l'étude (sexe, cycle d'études, formation collégiale, expériences antérieures en intervention et relation d'aide, université fréquentée), une seconde sur les perceptions du métier de psychoéducateur¹ et une dernière sur l'éthique². Il fut précédemment soumis à des étudiants à l'hiver 2008 afin de s'assurer de la

¹ Exemple de questions : « Quelle est la mission première du psychoéducateur? », « Conseilleriez-vous à des parents ou amis de devenir psychoéducateur? » et « Quelle doit être selon vous la principale qualité de votre supérieur? ».

² Exemple de questions : « Un collègue commet des fautes graves pendant le service ; à votre avis, il faut appliquer le règlement et le sanctionner » et « Il peut arriver que je m'occupe de quelques appels téléphoniques personnels sur les heures de travail. ».

bonne compréhension des questions. Le questionnaire utilisé suite à leurs commentaires est présenté en Appendice A.

La passation s'est déroulée entièrement en ligne, via le portail *SurveyMonkey*, dans le cas de l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke ainsi que pour les étudiants à la maîtrise de l'UQTR. Les étudiants ont été invités à participer à la recherche par courriel via le secrétariat de leur département ainsi que par le biais de leur association étudiante. Dans le cas des étudiants au baccalauréat en psychoéducation à l'UQTR, ils ont d'abord été sollicités en classe par une passation papier du questionnaire. Un cours obligatoire et offert uniquement en psychoéducation avait été ciblé pour chaque année de formation. Une fois la tournée des classes complétée, ils ont reçu une invitation par courriel afin de rejoindre ceux qui n'étaient pas inscrits dans ces cours ou simplement absents le jour de la passation. L'échantillon total regroupe donc 541 répondants, à raison de 270 par internet et 271 en version papier.

La passation s'est déroulée du 29 mars au 26 avril 2013 en ligne et du 3 au 15 avril 2013 en classe. Bien que cette période de passation complique la tâche pour ce qui est de favoriser un haut taux de réponse, en raison du stress et du manque de temps d'une fin de session universitaire, il permettait néanmoins de rejoindre les étudiants à une période plus intéressante. En effet, bien que ce temps de mesure ne permette pas de mesurer les représentations avant leur entrée en formation initiale, elle nous assure d'avoir un plus grand nombre de répondants ayant un contact significatif avec la profession ou les milieux de pratique. Par exemple, selon les cas, ils ont au moins complété une année d'étude en

psychoéducation, ils viennent de terminer un stage ou encore ils ont eu un premier contact avec les études de cycles supérieurs.

Variables à l'étude et traitement des données

Les données seront traitées à deux niveaux différents. D'abord, nous chercherons à identifier les perceptions propres au processus de formation et celles qui semblent appartenir à la profession dans son ensemble. Nous utiliserons des statistiques essentiellement descriptives, notamment le test du χ^2 . Pour ce faire, nous comparerons les réponses à certaines questions sur la base de l'université de provenance, des expériences de travail et du cycle d'études. Si les perceptions diffèrent entre les différents groupes, l'hypothèse qu'il s'agit d'une perception davantage reliée au processus de formation, du moins pour l'instant, pourra être retenue.

Dans un deuxième temps, nous chercherons à identifier s'il existe des différences au niveau de la désillusion et du positionnement éthique selon le degré d'avancement dans le parcours académique des répondants. Les statistiques ciblées ici seront plutôt des comparaisons de moyennes et nous pourrions valider les résultats obtenus à ceux des autres groupes professionnels ayant fait l'objet de la recension des écrits, particulièrement les policiers. Pour y parvenir, nous utiliserons plusieurs variables indépendantes : le cycle d'études, la réalisation d'un stage, les expériences de stage ou de travail avant l'entrée à l'université, la formation collégiale dans un programme technique connexe et l'occupation d'un emploi dans le domaine durant les études. Ce groupe de variables représente différents niveaux de contact avec la profession et elles permettront de vérifier l'effet séparé ou concomitant qu'elles peuvent avoir sur deux variables dépendantes principales, soit la

désillusion et l'éthique. Ces deux variables ont été construites en additionnant les réponses à certaines questions précises.³

D'abord, dans le cas de la désillusion, nous prenons en compte les questions qui portent sur la perception des étudiants quant à la suffisance des moyens – financiers, matériels et humains, qu'ils ont pour bien remplir leur mission ainsi que leur relation face aux supérieurs.

À cela s'ajoutent des questions sur les difficultés que peuvent rencontrer les psychoéducateurs en lien avec un rôle d'autorité ou l'hostilité démontrée par la clientèle. Ces dernières ne sont pas uniquement associées au processus de désillusion, un professionnel pouvant être inconfortable dans un rôle d'autorité de son entrée en formation initiale jusqu'à la fin de sa carrière, mais si les étudiants identifient plus d'inconfort en fin de formation, l'hypothèse d'une désillusion est alors très plausible. L'ensemble des questions retenues est présenté dans le Tableau 1.

Les réponses à ces questions sont ensuite recodées en une valeur de 1 pour le premier choix et en une valeur de 2 pour le second et inversement pour les questions 36 à 38. Ceci donne donc un indice de désillusion variant entre 10 et 20 inclusivement, un score de 20 étant associé aux répondants les plus pessimistes.

³ Il est important ici de préciser que les variables ainsi construites ne s'inscrivent pas ici dans l'optique d'une validation d'un outil psychométrique. Nous ne prétendons donc pas ici mesurer la désillusion ou le positionnement éthique réel des étudiants. L'utilité de ces scores est plutôt d'obtenir des valeurs nous permettant de mieux comparer les perceptions des différents groupes d'étudiants.

Tableau 1
 Questions utilisées pour définir la variable dépendante *Désillusion*

Diriez-vous aujourd'hui que pour réaliser efficacement leur mandat :	
Q.26	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les psychoéducateurs disposent des moyens matériels et financiers nécessaires 2. Les psychoéducateurs ne disposent pas des moyens matériels et financiers nécessaires
Q.27	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les psychoéducateurs sont en nombre suffisant dans les institutions 2. Il n'y a pas assez de psychoéducateurs dans les institutions
Q.28	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les psychoéducateurs sont reconnus pour leur approche spécifique 2. On ne reconnaît pas l'approche spécifique des psychoéducateurs
Q.29	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les psychoéducateurs sont bien motivés 2. Les psychoéducateurs manquent de motivation
Q.30	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les psychoéducateurs sont bien formés 2. La formation des psychoéducateurs laisse à désirer
Q.31	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les institutions où les psychoéducateurs travaillent sont efficaces 2. Les institutions où les psychoéducateurs travaillent sont mal organisées
Diriez-vous que l'exercice d'appliquer une ordonnance de la Cour (mandat légal délivré en vertu de la LSJPA, de la LPJ ou de la Loi sur la curatelle publique)...	
Q.36	<ol style="list-style-type: none"> 1. me pèse et me déplaît 2. ne me cause aucun souci
Diriez-vous que le rôle d'autorité et la forme de contrôle qu'on me demande d'exercer en milieu scolaire...	
Q.37	<ol style="list-style-type: none"> 1. me pèsent et me déplaisent 2. ne me causent aucun souci
Diriez-vous que...	
Q.38	<ol style="list-style-type: none"> 1. l'hostilité parfois démontrée par les gens auprès de qui on a à intervenir me cause des soucis 2. je comprends cette hostilité, mais on travaille pour le mieux-être des gens
Q.40	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les supérieurs hiérarchiques facilitent la bonne marche de l'institution 2. S'il y avait moins de 'petits chefs', l'institution fonctionnerait mieux

Pour ce qui est de l'éthique, elle est composée de quatre sous-échelles, soit la confidentialité, la dénonciation de pairs fautifs, la relation thérapeutique et l'ouverture aux autres professionnels. L'ensemble de ces résultats additionnés constitue le score de l'éthique total et les questions utilisées sont présentées dans le Tableau 2 et le Tableau 3.

Tableau 2
 Questions utilisées pour définir les variables dépendantes associées à l'éthique pour les
 sous-échelles *confidentialité* et *dénonciation de pairs fautifs*

Confidentialité	
Q.71	Lorsque votre journée de travail est terminée, vous avez l'habitude de raconter en détail les événements que vous venez de passer à un de vos proches afin de vous libérer.
Q.74	Une de vos patientes âgées de 15 ans vient vous annoncer qu'elle est enceinte, elle veut le garder et elle ne veut pas l'annoncer à ses parents. Vous informez ceux-ci sans hésiter puisqu'elle n'est qu'une enfant.
Q.75	Votre collègue de travail vous tient au courant de chaque petit détail des faits qui arrivent à un de ses clients. Vous l'encouragez à continuer car vous vous sentez privilégié par l'information détaillée concernant ce client.
Q.77	Lorsque vous passez devant le bureau de votre collègue, vous apercevez qu'elle laisse tous ses dossiers dans son classeur qui n'est pas barré en plus d'être ouvert. Vous laissez faire étant donné que cela ne vous regarde pas.
Q.79	Une de vos collègues et amie de travail vous demande de l'information au sujet de son élève. Vous savez que l'information qu'elle demande est confidentielle, mais vous avez grandement confiance en cette amie. Vous lui donnez l'information désirée.
Dénonciation de pairs fautifs	
Q.72	Vous dénoncez votre collègue qui entre sous l'effet de l'alcool à chaque matin de travail.
Q.78	Vous devez maîtriser physiquement un jeune avec l'aide de son enseignante. Vous vous rendez compte qu'elle utilise plus que la force nécessaire pour stabiliser le jeune en crise. Vous allez dénoncer l'attitude de l'enseignante auprès de la direction tout de suite après l'intervention.
Q.83	Un collègue commet des fautes graves pendant le service ; à votre avis, il faut appliquer le règlement et le faire sanctionner.
Q.89	La plupart des supérieurs acceptent que les règles soient contournées afin que vous arriviez à terminer le travail demandé à temps.

Tableau 3

Questions utilisées pour définir les variables dépendantes associées à l'éthique pour les sous-échelles *relation thérapeutique* et *ouverture aux autres professionnels*

Relation thérapeutique	
Q.73	Vous apercevez votre client dans un bar en train de prendre une bière alors qu'il n'a pas le droit de consommer d'alcool selon une ordonnance de la cour. Vous changez d'établissement en ignorant le client puisque vous n'êtes pas au travail.
Q.80	Votre dernière rencontre de la journée est Mme Tremblay, une personne âgée atteinte d'Alzheimer, mais vous êtes en retard et votre fils vous attend à la garderie. Vous laissez tomber votre rencontre en vous disant que tout ça passera incognito et qu'une fois n'est pas coutume.
Q.81	Lors du plan d'intervention de Jessica avec l'équipe du CRDI, un de vos collègues vous informe que Jessica réussit sans difficulté l'exercice de motricité fine demandé. Par contre, elle ne l'a pas atteint avec vous, vous exigez donc qu'elle continue à le travailler.
Q.85	Vous êtes en train de tomber en amour avec votre client. Vous continuez tout de même les séances de relation d'aide puisque vous êtes persuadé que vous pouvez faire une coupure entre vos sentiments personnels et votre relation professionnelle avec lui.
Q.87	La famille d'un jeune en grande difficulté avec qui vous travaillez vous demande un petit service qui pourrait aider ce dernier. Pour vous remercier, elle vous offre un petit cadeau. Vous acceptez en appréciant leur reconnaissance.
Q.88	Il est parfois essentiel d'utiliser un langage irrespectueux ou des insultes envers le client puisque c'est de cette façon dont il vous parle et c'est sûrement la seule manière de s'exprimer qu'il connaît.
Ouverture aux autres professionnels	
Q.76	Vous travaillez avec la psychologue de l'école et sa façon d'intervenir auprès d'un élève en particulier vous semble aller à l'encontre de vos propres interventions. Vous continuez puisque votre approche est la meilleure.
Q.82	Vous voulez implanter un programme d'intervention concernant l'intimidation que vivent certains élèves dans la classe de Mme Suzanne. Vous savez que Mme Suzanne est une enseignante d'expérience qui n'aime pas les changements. Un de vos collègues qui connaît votre intention vous dit : « ne fais pas de vague, c'est la meilleure façon de ne pas être embêté », vous suivez son conseil et, finalement, vous n'implantez pas le programme.
Q.84	Si, lors d'un stage ou dans votre travail, on vous demande de faire quelque chose contraire à ce que l'on vous a appris lors de votre formation, vous allez vous adapter sans faire de commentaires.
Q.86	Vous travaillez dans une école primaire spécialisée avec les élèves « codés » (i.e., élèves en grande difficulté). La directrice de l'école vous demande une tâche supplémentaire: celle d'animer le plan d'intervention de Marco, un élève du régulier. Les raisons qu'elle vous donne sont multiples et bien souvent superficielles, mais ça vous fait plaisir d'aider Marco et sa famille avec un plan d'intervention adéquat.



Les étudiants pouvaient indiquer qu'ils étaient en désaccord, partiellement en désaccord, neutre, partiellement en accord ou en accord. Les réponses à chacune de ces questions ont ensuite été recodées, accordant une valeur de 5 à la réponse la plus éthique et de 1 à la moins éthique. Nous obtenons donc cinq indices de mesure de l'éthique où les scores élevés sont considérés les plus éthiques et dont les valeurs possibles sont les suivantes :

- Éthique – confidentialité : 5 à 25 inclusivement
- Éthique – dénonciation de pairs fautifs: 4 à 20 inclusivement
- Éthique – relation thérapeutique : 6 à 30 inclusivement
- Éthique – ouverture aux autres professionnels : 4 à 20 inclusivement
- Éthique – total : 19 à 95 inclusivement

Évidemment, pour certaines situations, différentes réponses pourraient être jugées éthiques selon la justification apportée. Rappelons toutefois que nous ne cherchons pas ici à identifier si les étudiants en psychoéducation ont une bonne éthique professionnelle, mais si l'on peut observer des variations sur leur position éthique durant le processus de formation initiale. Les chiffres obtenus pour construire les indicateurs ne sont donc pas considérés pour leur valeur en soi – nous ne pourrions pas établir de seuil qui indiquerait qu'un répondant a une bonne éthique professionnelle –, mais dans une volonté de comparaison entre les différents groupes.

Échantillon

Avant de présenter de façon plus approfondie les caractéristiques des répondants, mentionnons que nous avons retenu une méthode d'échantillonnage de convenance, plus précisément un échantillon de volontaires (Ouellet et Saint-Jacques, 2000) et stratifié. En effet, quatre centres de cours représentant trois universités, soit l'Université de Sherbrooke, l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Trois-Rivières ont d'abord été sélectionnés afin de diminuer l'influence de la diversité des formations offertes. Par la suite, tous les étudiants inscrits au sein de ces programmes avaient la chance de répondre au questionnaire en ligne. Toutefois, afin de s'assurer d'un seuil minimal de réponse, les étudiants au baccalauréat des campus de Québec et de Trois-Rivières de l'UQTR ont été sollicités directement en classe à l'aide d'un questionnaire papier.

Deux biais principaux découlent de cette façon de faire. Tout d'abord, ayant été sollicités de deux manières distinctes, et donc de façon plus soutenue, les étudiants de premier cycle de l'UQTR avaient plus de chance de faire partie de l'échantillon et nous devons donc vérifier qu'ils n'ont pas de caractéristiques distinctes prédominantes pouvant influencer l'analyse de nos résultats. Ensuite, les autres répondants ayant été invités à participer par courriel, il se peut que les étudiants qui ont répondu au sondage soient parmi les plus engagés au sein de leur programme de formation. En effet, un étudiant s'appêtant à quitter la psychoéducation ou étant globalement peu intéressé par ses études pourrait être moins porté à répondre à ce type de sondage. C'est pour diminuer ce biais que les étudiants étaient informés qu'ils pouvaient gagner une tablette électronique, afin de susciter la

participation de tous, peu importe leur engagement face à la profession de psychoéducateur. Le Tableau 4 présente donc la répartition de ceux qui ont accepté de répondre au sondage.

Tableau 4
Répartition des répondants selon le sexe, l'institution universitaire et le cycle d'études

	Premier cycle	Cycles supérieurs	Total
Université de Montréal	62	35***	97
Université de Sherbrooke	63	26***	89
UQTR - Québec	138	22	160
UQTR - Trois-Rivières	166	29	195
Total	429	112	541

*** $\chi^2(3, N = 541) = 26,65, p < 0,001$

Notre échantillon comporte une proportion plus grande de répondants de cycles supérieurs à l'Université de Montréal et de Sherbrooke. Tel que prévu, ceci est grandement expliqué par la méthode de collecte de données et l'intérêt probablement plus grand des étudiants de cycles supérieurs envers un projet de recherche.

Afin de vérifier si cet échantillon est représentatif de la population totale de ces universités, nous avons demandé aux universités visées par l'étude de nous indiquer le nombre d'étudiants inscrits à la session d'hiver 2013, soit le moment de passation du questionnaire. Le Tableau 5 recense les chiffres recueillis auprès des responsables des différents programmes de formation.

Tableau 5
 Nombre d'inscrits selon le sexe, l'université et le cycle d'études à l'hiver 2013

		Premier cycle	Cycles supérieurs	Total
Université de Montréal	Homme	9	10 ^b	19
	Femme	128	174 ^b	302
Université de Sherbrooke ^a		208	163 ^b	371
UQTR - Campus de Québec	Homme	23	3	26
	Femme	230	51	281
UQTR - Campus de Trois-Rivières	Homme	19	10	29
	Femme	198	93	291
Total		815	504	1319

^aDonnées non disponible selon le sexe.

^bInclut le campus de Laval et de Longueuil.

Pour calculer si l'échantillon est de taille suffisante, nous nous appuyons sur l'équation de Sudman (1976) :

$$n = \frac{N}{1 + N(e)^2}$$

où n est la taille de l'échantillon que l'on cherche à obtenir, N est la taille de la population de départ et e la marge d'erreur tolérée qui est de 0,05 dans notre cas. Une fois le calcul effectué, nous obtenons pour notre étude un échantillon minimal de $n = 307$. La taille de notre échantillon est donc largement suffisante, ce qui est également confirmé par la table de Krejcie et Morgan (1970) qui estimait la taille de l'échantillon à entre 291 et 306 sujets, à un niveau de confiance de 95% et à une précision de $\pm 5\%$. À noter toutefois qu'il s'agit ici simplement d'indicateurs nous permettant d'apprécier l'échantillonnage, sans être complets et exhaustifs puisqu'il s'agit d'un échantillon de convenance.

De plus, la proportion obtenue de répondants hommes/femmes de 6,7% dans l'échantillon apparaît être sensiblement la même que dans la population, qui est de 7,8%, en supposant toutefois que l'Université de Sherbrooke s'inscrit dans le même rapport à ce niveau. Également, les répondants sont inscrits à temps plein dans une proportion de 87,4% au baccalauréat et de 71,4% aux cycles supérieurs. L'âge des répondants est présenté à l'aide des années de naissance indiquées dans le formulaire et compilées dans le Tableau 6.

Enfin, il importe de vérifier si nous avons rejoint des étudiants qui en sont vraiment rendus à différents moments dans leur formation. Si c'est le cas, en prenant en considération le temps de passation, nous devrions avoir pour les baccalauréats de 90 crédits une moyenne de 60 crédits complétés avec un écart-type de 30 crédits. Dans le cas des cycles supérieurs avec une maîtrise de 45 crédits, la moyenne devrait tourner autour de 30 crédits et l'écart-type entre 15 et 20 crédits, considérant que les étudiants sont considérés à temps plein à raison de 9 crédits par session, qu'ils sont davantage à être inscrits à temps partiel et qu'ils doivent s'inscrire aux sessions d'été. Le Tableau 7 démontre que nous sommes dans les zones ciblées, à l'exception de l'écart-type pour les cycles supérieurs à l'Université de Sherbrooke et de la moyenne pour les cycles supérieurs au campus de Québec de l'UQTR. Nous pouvons néanmoins affirmer que nous avons une répartition très intéressante de répondants par rapport au nombre de crédits complétés, ce qui nous permettra de bien faire état de l'évolution des représentations durant la formation, si tel est le cas.

Tableau 6
Année de naissance selon le cycle d'études

	Moyenne	Écart-type
Premier cycle	1988,4	5,4
Cycles supérieurs	1985,6	4,2
Total des répondants	1987,8	5,3

Tableau 7
Nombre de crédits complétés selon l'institution universitaire

Université	Cycle	Moyenne	Écart-type
Université de Montréal	Premier cycle	58,5	29,7
	Cycles supérieurs	32,9	21,1
Université de Sherbrooke	Premier cycle	60,2	27,6
	Cycles supérieurs	29,7	12,0
UQTR - Campus de Québec	Premier cycle	58,1	22,8
	Cycles supérieurs	22,5	16,6
UQTR - Campus de Trois-Rivières	Premier cycle	58,4	24,1
	Cycles supérieurs	30,2	14,0
Total	Premier cycle	58,6	25,0
	Cycles supérieurs	29,4	16,9

Résultats

La présentation des résultats suivra autant que possible le processus linéaire de la socialisation professionnelle des étudiants en psychoéducation, même si cette séquence logique n'est pas nécessairement ce qui se produit dans la réalité. Il est à noter que les facteurs sont reliés à plusieurs périodes, l'éthique étant par exemple tout aussi importante durant la formation que lors de l'insertion sur le marché du travail, mais qu'ils sont présentés ainsi pour faciliter la compréhension.

Nous débuterons donc avec les facteurs présents avant même l'entrée à l'université, soit essentiellement les facteurs entourant le choix du programme universitaire. Nous poursuivrons avec deux autres principaux groupes de variables qui ont leur importance durant le processus de formation. D'abord, le rapport avec les milieux d'intervention et l'emploi en général nous permettront de vérifier le niveau de contact des étudiants avec l'aspect pratique de la profession, pour ensuite présenter la pratique souhaitée par les étudiants. Ensuite, les représentations face aux rôles du psychoéducateur ainsi que l'image de ce dernier dans la société seront explorées. Enfin, nous porterons notre regard sur les processus de désillusion et le rapport à l'éthique, principaux facteurs en jeu lors de l'insertion sur le marché du travail.

Mentionnons également avant de présenter concrètement les résultats que nous sommes conscients de l'imposante quantité de tableaux et de données qui sont rapportés, quitte à parfois donner un portrait diffus ou redondant. C'est toutefois avec ce regard très

large et multifactoriel que nous serons en mesure de bien apprécier la socialisation professionnelle des répondants et de mieux cerner les principaux éléments en cause.

Facteurs précédents la formation initiale : choix de carrière et d'université

Le premier volet concerne donc les différents facteurs de socialisation qui surviennent avant même le début de la formation initiale. Toutefois, puisque notre échantillon est uniquement constitué d'étudiants actifs, nous ne pouvons vérifier les valeurs en jeu ou encore les premières représentations qu'ils se font de la profession de psychoéducateur avant même leur inscription. Tout l'aspect des valeurs personnelles et familiales en cause dans le développement identitaire est donc évacué, malgré son importance documentée dans le processus de socialisation professionnelle.

Nous cherchons plutôt à savoir essentiellement si le choix d'aller en psychoéducation semble déjà confirmé ou s'il est plutôt exploratoire, ainsi que les facteurs pouvant influencer le lieu d'étude.

Dans le cas du choix de l'institution universitaire, les tableaux suivants indiquent que les principaux facteurs en cause semblent être la région géographique d'origine et la formation collégiale. Dans le cas du Tableau 8, on remarque clairement que les universités attirent davantage les étudiants de la région dans laquelle elles sont implantées et dans les régions avoisinantes, bien que ce ne soit évidemment pas exclusif. Le facteur de proximité géographique pourrait donc largement expliquer le choix de l'université pour les étudiants en psychoéducation.

Tableau 8
Choix de l'institution universitaire selon la région d'origine

	Université de Montréal		Université de Sherbrooke		UQTR – Québec		UQTR - Trois-Rivières	
Non répondu	1	1,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%
Bas Saint-Laurent	1	1,0%	2	2,2%	15	9,4%	6	3,1%
Saguenay	1	1,0%	6	6,7%	12	7,5%	7	3,6%
Capitale-Nationale	2	2,1%	2	2,2%	69	43,1%	3	1,5%
Mauricie	1	1,0%	0	0,0%	1	0,6%	69	35,4%
Estrie	0	0,0%	28	31,5%	1	0,6%	7	3,6%
Montréal	33	34,0%	6	6,7%	2	1,3%	6	3,1%
Outaouais	2	2,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Abitibi-Témiscamingue	0	0,0%	1	1,1%	1	0,6%	0	0,0%
Côte Nord	1	1,0%	1	1,1%	6	3,8%	1	0,5%
Nord du Québec	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,5%
Gaspésie-Îles de la Madeleine	0	0,0%	0	0,0%	5	3,1%	2	1,0%
Chaudières-Appalaches	2	2,1%	5	5,6%	29	18,1%	3	1,5%
Laval	8	8,2%	2	2,2%	0	0,0%	3	1,5%
Lanaudière	5	5,2%	2	2,2%	1	0,6%	27	13,8%
Laurentides	11	11,3%	3	3,4%	1	0,6%	3	1,5%
Montérégie	25	25,8%	28	31,5%	4	2,5%	28	14,4%
Centre-du-Québec	1	1,0%	3	3,4%	8	5,0%	27	13,8%
Canada-Europe	3	3,1%	0	0,0%	4	2,5%	2	1,0%
Total	97	100%	89	100%	160	100%	195	100%

Le Tableau 9 précise quant à lui un second facteur possiblement en cause, du moins pour les étudiants de l'UQTR qui proviennent d'autres régions. On remarque en effet que les étudiants qui ont complété une technique en éducation spécialisée migrent davantage vers l'UQTR. La présence d'une passerelle qui permet aux étudiants ayant réalisé une technique au sein de certaines institutions d'enseignement collégiales de compléter leur formation de baccalauréat en deux ans pourrait fort bien justifier cette préférence.

En somme, pour la majorité des étudiants en psychoéducation, il ne semble donc pas y avoir de considérations particulièrement importantes sur le plan du contenu distinctif des différents programmes universitaires pour justifier une grande mobilité des étudiants en dehors de leur région d'origine, à l'exception d'une passerelle qui réduit le temps de formation pour certains candidats.

Pour ce qui est du second facteur à l'étude qui précède l'entrée à l'université, à savoir si les étudiants en psychoéducation font de ce domaine leur premier choix lors de la demande d'admission, il apparaît dans le Tableau 10 que la psychoéducation vient évidemment majoritairement en tête de liste. Également, le taux d'admission est légèrement inférieur en psychoéducation qu'il ne l'est dans d'autres domaines, plus de demandes dans un domaine connexe à la psychoéducation ayant été acceptées en tête de liste par rapport aux demandes d'admission. À noter qu'un deuxième choix pouvait devenir le premier si ce dernier était refusé lors de la demande d'admission.

Tableau 9
Répartition des répondants selon le domaine d'études collégiales et l'institution universitaire

	Pré- universitaire	Techniques en intervention ^a	Autres	Total
Université de Montréal	79 (22,2%)	8 (5,6%)	8 (22,9%)	95 (17,8%)
Université de Sherbrooke	71 (19,9%)	12 (8,3%)	6 (17,1%)	89 (16,6%)
UQTR- Québec	89 (25,0%)	58 (40,3%)	10 (28,6%)	157 (29,3%)
UQTR – Trois-Rivières	117 (32,9%)	66 (45,8%)	11 (31,4%)	194 (36,3%)
Total	356 (100%)	144 (100%)	35 (100%)	535 (100%)

^aLes données indiquent une proportion significativement plus grande de répondants provenant des techniques en intervention psychosociale au sein de l'UQTR ($\chi^2(6, N = 535) = 38,00, p < 0,001$).

Tableau 10
Programmes d'études des répondants lors de leur première demande d'admission à l'université

	Lors de la demande		
	Premier choix	Deuxième choix	Troisième choix
Psychoéducation	400 (74,2%)	176 (46,4%)	51 (25,4%)
Domaine connexe	105 (19,5%)	178 (47,0%)	123 (61,2%)
Autres – sciences humaines	25 (4,6%)	14 (3,7%)	18 (9,0%)
Autres – sciences de la nature et santé	9 (1,7%)	11 (2,9%)	9 (4,5%)
Total	539 (100%)	379 (100%)	201 (100%)

	Selon les réponses d'admission positive		
	Premier choix	Deuxième choix	Troisième choix
Psychoéducation	381 (70,9%)	133 (45,7%)	31 (25,6%)
Domaine connexe	122 (22,7%)	140 (48,1%)	71 (58,7%)
Autres – sciences humaines	27 (5,0%)	10 (3,4%)	12 (9,9%)
Autres – sciences de la nature et santé	5 (0,9%)	8 (2,7%)	7 (5,8%)
Aucun	2 (0,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Total	537 (100%)	291 (100%)	121 (100%)

On remarque de plus un nombre important de répondants, près de 20% des étudiants, qui ont d'abord souhaité étudier dans un domaine connexe – le service social, la psychologie et la criminologie étant les principaux domaines – alors qu'un nombre plus marginal avait identifié des champs d'études autres que l'intervention psychosociale. De plus, que près du tiers des répondants mentionne un domaine connexe comme second choix indique qu'une part importante des étudiants, quoique minoritaires s'est d'abord orientée vers l'intervention psychosociale pour ensuite choisir plus précisément en psychoéducation.

Les données sur le choix final des étudiants semblent d'ailleurs indiquer la même chose. Dans le Tableau 11, nous pouvons observer que la partie somme toute importante de 20% d'étudiants qui avaient d'abord identifié un domaine connexe comme premier choix a également maintenu cette orientation lors de l'inscription. Leur première vocation en intervention psychosociale se traduisait donc *a priori* dans un autre domaine et ce n'est que plus tard qu'ils ont modifié ce choix pour se diriger en psychoéducation.

Contact avec les milieux de pratique et le marché de l'emploi

La seconde partie des résultats présente les façons selon lesquelles les étudiants en psychoéducation sont en contact avec les milieux de pratique. Le Tableau 12 identifie le nombre d'étudiants qui sont en emploi selon le cycle d'études, en général et dans le domaine de l'intervention psychosociale, ainsi que la prévalence d'expériences antérieures à la formation. Le taux d'emploi apparaît être de 85,1% au baccalauréat et de 95,5% pour les étudiants de cycles supérieurs. Si l'on compare ces données à celles de

Tableau 11
Choix final de programme des répondants lors de leur première
demande d'admission à l'université

Choix final	Nombre
Psychoéducation	406 (75,3%)
Domaine connexe	107 (19,9%)
Autres – sciences humaines	20 (3,7%)
Autres – sciences de la nature et santé	3 (0,6%)
Aucun	3 (0,6%)
Total	539 (100%)

Tableau 12
Taux d'emploi durant les études et prévalence des expériences antérieures selon le cycle
d'études

	Premier cycle	Cycles supérieurs	Total	$\chi^2(1, N=541)$
En emploi	85,1%	95,5%	87,2%	8,72**
En emploi relié à la psychoéducation	35,0%	66,1%	41,4%	35,42***
Expériences antérieures	48,7%	64,3%	51,9%	8,62**

p < 0,01. *p < 0,001

Statistiques Canada pour l'ensemble des étudiants canadiens, on remarque que ces chiffres sont largement supérieurs aux taux d'emploi durant l'année scolaire en 2009-2010 qui étaient de 50,0% chez les femmes étudiantes et de 46,6% et chez les étudiants de 20 à 24 ans (Marshall, 2010). Nous remarquons également, sans surprise, que le taux d'emploi est significativement plus élevé durant les études de cycles supérieurs, tout en précisant que l'écart n'est toutefois plus significatif si l'on prend seulement les candidats hommes en considération.

Les taux d'emploi dans le domaine sont de 35,0% pour les étudiants au baccalauréat et de 66,1% pour ceux inscrits aux cycles supérieurs. La formation de premier cycle donnant accès à des postes d'éducateurs spécialisés, il est donc également normal que le taux soit significativement plus élevé pour les cycles supérieurs.

Évidemment, lorsque nous recoupons ces chiffres avec la formation collégiale, nous obtenons une proportion beaucoup plus grande d'étudiants travaillant dans le domaine de l'intervention psychosociale pour ceux qui ont une formation technique pertinente, tant pour les étudiants de premier cycle ($\chi^2(2, N = 428) = 66,80, p < 0,001$) que pour l'échantillon total ($\chi^2(2, N = 538) = 53,66, p < 0,001$). Les étudiants aux cycles supérieurs, avec un baccalauréat donnant accès au marché du travail comme les techniciens en éducation spécialisée, ne sont donc pas affectés par cette variable, sauf pour le milieu scolaire où nous obtenons aussi des résultats significatifs pour les étudiants de cycles supérieurs ($\chi^2(2, N = 110) = 17,65, p < 0,05$). Précisons également que les taux d'emploi étant comparables, les techniciens ne travaillent donc pas plus, ils le font simplement davantage dans des milieux associés à l'intervention psychosociale.

En ajout aux contacts avec les milieux de pratique durant le processus de formation, nous pouvons également remarquer que plusieurs étudiants ont eu des expériences antérieures significatives avant d'entreprendre leurs études. À noter toutefois qu'il apparaît surprenant que près de 40% des répondants de cycles supérieurs aient indiqué ne pas avoir d'expérience antérieure, alors qu'ils ont pour la presque totalité suivi un stage durant leur baccalauréat. Il s'agit probablement d'étudiants qui ont

fait leur passage du baccalauréat à la maîtrise sans prendre de pause et ils ont alors répondu en pensant à la période précédant leur parcours de premier cycle, ce qui laisse croire que la proportion de répondants ayant une expérience antérieure pertinente à la poursuite de leur programme actuel est probablement plus grande que ce que nous indiquent les résultats. Il s'agirait donc essentiellement d'un problème de compréhension de la question.

En vérifiant plus précisément dans quels milieux ces expériences antérieures se déploient, nous remarquons que 42,0% des répondants ayant identifiés avoir une ou des expériences antérieures ont œuvré dans un milieu communautaire, 29,8% dans un milieu scolaire au niveau primaire, 27,8% dans un centre jeunesse, 20,0% dans un milieu scolaire au niveau secondaire, 16,4% dans un CRDI, 14,6% dans un CPE et 10,4% dans un CSSS.

C'est lorsque nous recoupons l'expérience antérieure avec le fait d'occuper un emploi dans le domaine que nous pouvons vérifier le nombre d'étudiants en contact avec les milieux de pratique, avant même la fin de leur formation initiale. En ajoutant ces chiffres avec le cycle d'études et le fait d'avoir complété au moins un stage au baccalauréat nous sommes en mesure de séparer notre échantillon selon le niveau de contact avec l'aspect pratique de la profession. Le tableau 13 présente le tout selon les différentes institutions universitaires.

Il apparaît que seulement 133 étudiants, soit sensiblement le quart des répondants, n'ont aucun contact avec la profession via les milieux de pratique. Bien que nous n'ayons aucun chiffre précis pour comparer, nous pouvons affirmer que ces taux

Tableau 13
Type de contact avec les milieux de pratique selon l'institution universitaire

Groupe	Montréal	Sherbrooke	UQTR/ Québec	UQTR	Total
1	17 (17,5%)	23 (28,8%)	45 (28,1%)	48 (24,6%)	133 (24,6%)
2	28 (28,9%)	21 (23,6%)	66 (41,3%)	72 (36,9%)	187 (34,6%)
3	5 (5,2%)	12 (13,5%)	13 (8,1%)	23 (11,8%)	53 (9,8%)
4	11 (11,3%)	8 (9,0%)	14 (8,8%)	23 (11,8%)	56 (10,4%)
5	6 (6,2%)	2 (2,2%)	3 (1,9%)	2 (1,0%)	13 (2,4%)
6	30 (30,9%)	23 (25,8%)	19 (11,9%)	27 (13,8%)	99 (18,3%)
Total	97	89	160	195	541

Groupe 1 = Baccalauréat sans stage ni expérience pratique.

Groupe 2 = Baccalauréat sans stage, mais avec autre expérience pratique.

Groupe 3 = Baccalauréat avec stage sans autre expérience pratique.

Groupe 4 = Baccalauréat avec stage et autre expérience pratique.

Groupe 5 = Cycles supérieurs sans autre expérience pratique.

Groupe 6 = Cycles supérieurs avec autre expérience pratique.

sont plus élevés que ceux des infirmières et des policiers qui étaient parmi les sujets de la recension des écrits. Ceci est particulièrement plausible dans le cas des policiers qui n'ont aucun stage directement au sein des corps policiers avant leur entrée à l'École nationale de police du Québec (Alain et Grégoire, 2007). C'est d'ailleurs en se basant sur ces différents groupes que nous vérifierons l'évolution des processus de désillusion et les changements au niveau éthique.

Facteurs en cause durant le processus de formation

Les choix de pratique

La prochaine section se concentre davantage sur les différentes représentations que les étudiants se font de leur profession et de leur future pratique. À ce titre, nous débutons avec les différents choix de pratique que souhaitent faire les répondants, soit respectivement selon la clientèle avec le Tableau 14, la problématique avec le Tableau 15 et le milieu de pratique avec le Tableau 16.

Dans une lecture d'abord essentiellement descriptive, les psychoéducateurs semblent clairement orienter leurs intérêts autour de l'enfance et de la famille, environ 80% des répondants ayant ciblé les enfants de 0 à 17 ans ou les familles comme premier choix au niveau de la clientèle. Quant aux choix de problématiques, l'intervention familiale, les troubles envahissants du développement, les troubles du déficit de l'attention et la santé mentale sont les options les plus fréquemment retenues. Les choix de milieux de pratique sont alors conséquents avec ces différents choix, le CSSS, le milieu scolaire, les centres jeunesse et les centres de réadaptation en déficience intellectuelle étant choisis par une part importante des répondants.

Il demeure intéressant de constater que les milieux de pratique où les étudiants souhaitent travailler sont choisis sensiblement dans les mêmes proportions que la répartition des membres de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. En effet, dans le rapport annuel 2012-2013, les principaux milieux de pratique des psychoéducateurs étaient les CSSS (20,0%), le milieu scolaire primaire (16,6%), les

Tableau 14
Choix de pratique des étudiants en psychoéducation selon la clientèle

	Premier choix	Deuxième choix	Troisième choix	Total ^a
Enfance 0-5 ans	127 (23,6%)	82 (15,2%)	70 (13,2%)	52,0%
Enfance 6-12 ans	117 (21,7%)	144 (26,8%)	95 (17,9%)	66,4%
Adolescence 13-17 ans	116(21,5%)	104 (19,3%)	92 (17,4%)	58,2%
Adultes	77 (14,3%)	68 (12,6%)	43 (8,1%)	35,0%
Groupes	3 (0,6%)	10 (1,9%)	31 (5,8%)	8,3%
Familles	76 (14,1%)	91 (16,9%)	128 (24,2%)	55,2%
Hommes	3 (0,6%)	20 (3,7%)	24 (4,5%)	8,8%
Femmes	8 (1,5%)	10 (1,9%)	15 (2,8%)	6,2%
Personnes âgées	8 (1,5%)	7 (1,3%)	29 (5,5%)	8,3%
Autres	4 (0,7%)	2 (0,4%)	3 (0,6%)	1,7%
Total	539 (100,0%)	538 (100,0%)	530 (100,0%)	300,0%

^aLe pourcentage total est calculé en additionnant la prévalence de répondants qui ont identifié cette réponse dans l'un de leur trois choix de pratique. C'est pour cette raison que nous obtenons un total de 300,0%.

Tableau 15
Choix de pratique des étudiants en psychoéducation selon la problématique

	Premier choix	Deuxième choix	Troisième choix	Total ^a
Abus sexuels	15 (2,8%)	18 (3,4%)	26 (4,9%)	11,1%
Déficit de l'attention/hyperactivité	66 (12,3%)	52 (9,8%)	48 (9,2%)	31,3%
Itinérance	3 (0,6%)	10 (1,9%)	9 (1,7%)	4,2%
Libération conditionnelle	17 (3,2%)	21 (3,9%)	31 (6,0%)	13,1%
Troubles alimentaires	10 (1,9%)	21 (3,9%)	20 (3,9%)	9,7%
Violence (auteurs)	8 (1,5%)	18 (3,4%)	17 (3,2%)	8,1%
Alcoolisme/drogues/jeu pathologique	41 (7,6%)	48 (9,0%)	39 (7,5%)	24,1%
Intervention familiale	144 (26,9%)	94 (17,6%)	81 (15,6%)	60,1%
Santé mentale	64 (11,9%)	75 (14,1%)	80 (15,4%)	41,4%
TED	69 (12,9%)	53 (9,9%)	52 (10,0%)	32,8%
Déficiência intellectuelle	33 (6,2%)	41 (7,7%)	25 (4,7%)	18,6%
Trouble du langage/apprentissage	6 (1,1%)	13(2,4%)	21 (4,1%)	7,6%
Handicap moteur - auditif - visuel	3 (0,6%)	13 (2,4%)	23 (4,5%)	7,5%
Suicide	3 (0,6%)	9 (1,7%)	15 (2,8%)	5,1%
Victimes d'actes criminels	10 (1,9%)	16 (3,0%)	22 (4,3%)	9,2%
Troubles du comportement/délinquance juvénile	19 (3,5%)	12 (2,3%)	7 (1,3%)	7,1%
Autres	25 (4,6%)	19 (3,6%)	4 (0,8%)	9,0%
Total	536 (100,0%)	533 (100,0%)	532 (100,0%)	300,0%

^aLe pourcentage total est calculé en additionnant la prévalence de répondants qui ont identifié cette réponse dans l'un de leur trois choix de pratique. C'est pour cette raison que nous obtenons un total de 300,0%.

Tableau 16
Choix de pratique des étudiants en psychoéducation selon le milieu

	Premier choix	Deuxième choix	Troisième choix	Total ^a
Scolaire - maternelle et primaire	96 (17,8%)	77 (14,3%)	62 (11,6%)	43,7%
Scolaire - Secondaire	39 (7,2%)	65 (12,1%)	48 (9,0%)	28,3%
Scolaire - collégial	5 (0,9%)	10 (1,9%)	18 (3,4%)	6,2%
CJ - Jeunes contrevenants	24 (4,5%)	39 (7,3%)	33 (6,2%)	18,0%
CJ - Protection	68 (12,6%)	67 (12,5%)	72 (13,5%)	38,6%
CRDI/TED	64 (11,9%)	43 (8,0%)	44 (8,2%)	28,1%
Centre d'hébergement pour personnes âgées	3 (0,6%)	6 (1,1%)	12 (2,2%)	3,9%
CSSS	136 (25,3%)	118 (22,0%)	79 (14,8%)	62,1%
Centre hospitalier	24 (4,5%)	43 (8,0%)	45 (8,4%)	20,9%
Milieu communautaire	30 (5,6%)	39 (7,3%)	62 (11,6%)	24,5%
Milieu carcéral	21 (3,9%)	20 (3,7%)	41 (7,7%)	15,3%
Privé	10 (1,9%)	2 (0,4%)	8 (1,5%)	3,8%
Réadaptation toxicomanie	6 (1,1%)	3 (0,6%)	2 (0,4%)	2,1%
CRDP	1 (0,2%)	2 (0,4%)	3 (0,6%)	1,2%
CPE	5 (0,9%)	1 (0,2%)	3 (0,6%)	1,7%
École aux adultes	1 (0,2%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0,2%
Autres	5 (0,9%)	2 (0,4%)	2 (0,4%)	1,7%
Total	538 100,0%	537 100,0%	534 100,0%	300,0%

^aLe pourcentage total est calculé en additionnant la prévalence de répondants qui ont identifié cette réponse dans l'un de leur trois choix de pratique. C'est pour cette raison que nous obtenons un total de 300,0%.

centres jeunesse (15,0%), le milieu scolaire secondaire (10,3%), les centres de réadaptation en déficience intellectuelle (10,2%), les centres hospitaliers (5,5%) et les milieux communautaires (4,0%). Ainsi, à l'exception du CSSS qui est légèrement surreprésenté dans le choix des étudiants, il risque d'y avoir peu de déceptions quant aux attentes des étudiants face à leur choix de milieu de travail.

En procédant à certaines analyses statistiques, d'autres données révélatrices ressortent des précédents tableaux. D'abord, sur la base de la comparaison des premiers choix des étudiants selon leur cycle d'études, on remarque des différences significatives, pour les problématiques au premier choix ($\chi^2 (25, N = 536) = 39,25, p < 0,01$) et au second ($\chi^2 (25, N = 532) = 36,83, p < 0,01$) pour le second.

Ceci pourrait peut-être indiquer que le « magasinage » chez les étudiants au baccalauréat se fait dans un champ beaucoup plus large que la pratique réelle des psychoéducateurs et que dans le cas des étudiants aux cycles supérieurs, ils se tournent vers des problématiques pour lesquelles ils auront concrètement un emploi. On remarque en effet que ce sont les choix plus marginaux qui sont peu ou pas sélectionnés aux cycles supérieurs, comme si les étudiants davantage en contact avec la profession psychoéducative sont plus pragmatique face à leur future pratique.

Représentations et images de la profession

Après les choix de pratique des étudiants, c'est aux représentations de la profession de psychoéducateur sous un aspect plus symbolique que nous nous intéressons. D'abord, le Tableau 17 présente quelle est la mission première du

Tableau 17
Mission première du psychoéducateur selon le cycle d'études

	Aider les personnes en difficultés d'adaptation	Protéger les personnes démunies	Améliorer la société	Écouter les gens	Élaborer des PI
Premier cycle (n = 427)	97,0%	0,9%	0,7%	0,9%	0,5%
Cycles supérieurs (n = 112)	98,2%	0	0,9%	0	0,9%
Total (n = 539)	97,2%	0,7%	0,7%	0,7%	0,6%

psychoéducateur selon les répondants. Les réponses sont présentées selon le cycle d'études, démontrant clairement que les psychoéducateurs voient principalement leur mandat auprès des personnes en difficulté d'adaptation, plutôt que dans une perspective plus globale d'amélioration de la société ou de protection des gens plus démunis. Il faut dire que l'utilisation du vocabulaire de difficultés d'adaptation, très proche de l'identité professionnelle en psychoéducation, a probablement orienté le choix de plusieurs personnes.

Ensuite, lorsque l'on demande plus directement aux étudiants à quel titre d'emploi ils s'identifient, nous pouvons voir que la principale réponse est psychoéducateur. Nous pouvons également noter une différence entre les étudiants des différents cycles d'études et que cette réponse est même presque unanime chez les répondants des cycles supérieurs, telle que présentée dans le Tableau 18. Seul le

Tableau 18
Titre d'emploi utilisé par les étudiants selon le cycle d'études

	Agent de relations humaines	Intervenant social	Psychoéducateur	Réponse non précise
Premier cycle (n = 428)	2,1%	6,9%	86,7%	4,3%
Cycles supérieurs (n = 101)	0	0,9%	98,2%	0,9%
Total (n = 529)	1,7%	5,7%	89,0%	3,6%

programme de maîtrise donnant accès au titre délivré par l'ordre professionnel, il est normal de noter cette différence. De plus, les quelques répondants du baccalauréat qui ont sélectionné « Réponse non précise » laissent croire qu'un étudiant de premier cycle a possiblement plus de difficultés à expliquer ce qu'est un psychoéducateur, la profession étant moins connue que plusieurs autres métiers plus traditionnels. À noter qu'aucun répondant n'a employé les termes fonctionnaires ou psychothérapeute pour se décrire, malgré le fait qu'ils étaient parmi les choix de réponses proposés.

En poursuivant sur le plan de l'image de la profession auprès des personnes externes, nous pouvons regarder principalement deux variables, soit l'image des intervenants psychosociaux renvoyée par les médias et la perception du public face aux psychoéducateurs, selon les étudiants et leur progression dans le processus de formation, présentés dans le Tableau 19 et le Tableau 20. On remarque que les répondants sont relativement divisés entre les trois points de vue, et ce sans changement significatif durant leur formation.

Tableau 19
Image des intervenants psychosociaux renvoyée par les médias selon la progression dans le processus de formation

	Plutôt favorable	Plutôt défavorable	Plutôt objective
Baccalauréat sans stage (n = 317)	36,0%	34,7%	29,3%
Baccalauréat avec stage (n = 108)	38,9%	34,3%	26,9%
Cycles supérieurs (n = 112)	39,3%	33,9%	26,8%
Total (n = 537)	37,2%	34,5%	28,3%

Tableau 20
Perception du public face aux psychoéducateurs selon la progression dans le processus de formation

	Plutôt favorable	Plutôt défavorable	Plutôt indifférente	Public ne connaît pas
Baccalauréat sans stage (n = 318)	28,0%	1,6%	3,8%	66,7%
Baccalauréat avec stage (n = 109)	28,4%	1,8%	4,6%	65,1%
Cycles supérieurs (n = 112)	35,7%	n.a.	2,7%	61,6%
Total (n = 539)	29,7%	1,3%	3,7%	65,3%

Lorsque l'on se centre plutôt sur la perception du public, le portrait change grandement alors qu'une importante portion des répondants considère que le public ne connaît pas les psychoéducateurs. Autrement, pour ceux qui les connaissent, l'opinion serait favorable puisqu'une infime minorité a répondu que l'opinion était plutôt défavorable. Par ailleurs, bien que les étudiants estiment que leur profession est

méconnue du public, ils sont 78,0% à estimer qu'être psychoéducateur n'est pas un métier d'intervention comme les autres.

Sur le plan de la perception du rôle de l'ordre professionnel présenté dans le Tableau 21, elle est plutôt diffuse chez les étudiants au baccalauréat, où il y a moins de la moitié des répondants qui ont identifié le vrai premier rôle d'un ordre professionnel selon la loi, soit la protection du public. On atteint toutefois près du trois quarts des répondants aux cycles supérieurs qui identifient d'abord la protection du public.

Deux interprétations distinctes sont possibles pour justifier qu'autant d'étudiants associent une multitude d'autres rôles à l'ordre professionnel. La première serait qu'ils croient effectivement que, par son volet de promotion de la psychoéducation et le travail effectué dans le cadre du projet de loi 21, l'OPPQ sert d'abord à clarifier les actes professionnels et à protéger la profession. Le second pourrait en fait contenir une critique du corporatisme des ordres professionnels, à savoir que les professionnels sont davantage protégés que le public. La différence significative selon le cycle d'études nous indique toutefois que soit cette critique s'atténue durant le processus de formation, soit les étudiants sont mieux informés sur le rôle premier d'un ordre professionnel.

Le Tableau 22 présente ensuite vers qui les étudiants se tourneraient en cas de problèmes dans le milieu de travail, la principale réponse pointant vers les collègues, et ce dans une proportion de 60,7% pour l'ensemble des répondants. Il est intéressant de constater une différence significative selon le cycle d'études ($\chi^2(8, N = 517) = 26,70, p < 0,01$, alors que le nombre de répondants ayant identifié la famille ou la hiérarchie est

Tableau 21
Perception du rôle premier de l'ordre professionnel selon le cycle d'étude, en incluant la complétion d'un stage au baccalauréat

	Instance ou moyen de contrôle	Protège le public	Protège la profession	Clarifie les actes spécifiques	χ^2 (dl=6)
Baccalauréat sans stage (n = 306)	7,2%	46,9%	27,9%	18,6%	
Baccalauréat avec stage (n = 104)	7,6%	48,6%	21,9%	21,9%	27,99***
Cycles supérieurs (n = 109)	3,7%	73,4%	14,7%	8,3%	
Total (n = 519)	6,6%	52,7%	24,0%	16,7%	

*** p < 0,001

Tableau 22
Prévalence (%) des personnes vers qui se tourner en cas de problèmes

	Baccalauréat sans stage (n = 304)	Baccalauréat avec stage (n = 104)	Cycles supérieurs (n = 109)	Total (n = 517)
Collègues	64,1	51,9	63,3	60,7
Famille	19,5	19,2	11,9	17,6
Hierarchie	5,7	4,8	2,8	4,9
Amis	7,4	18,3	7,3	9,5
Professeur/superviseur	3,4	5,8	14,7	7,4

plus petit aux cycles supérieurs alors qu'il est plus grand au niveau de se tourner vers un professeur ou un superviseur. Ainsi, bien que la proportion d'étudiants se tournant vers un collègue demeure sensiblement la même, il semble tout de même y avoir un certain délaissement des personnes extérieures à la psychoéducation afin d'apporter un soutien dans le groupe des cycles supérieurs.

Cette lecture de professionnels tournés vers eux-mêmes est toutefois contredite d'une certaine manière dans le Tableau 23 lorsque l'on porte notre regard sur les professionnels avec qui les futurs psychoéducateurs croient le plus collaborer. Ainsi, les principales personnes identifiées sont les éducateurs spécialisés ainsi que les parents, les psychoéducateurs étant choisis dans une moindre proportion. Les étudiants ont donc une vision multidisciplinaire de leur futur métier. Il serait néanmoins intéressant de vérifier ultérieurement leur rapport aux éducateurs spécialisés qui sont leur principale réponse, à savoir s'ils se voient dans une position hiérarchique par rapport à ceux-ci.

La très grande majorité des étudiants, soit 93,4% de tous les répondants, mentionnent travailler essentiellement en équipe, ce qui renforce cette idée du travail multidisciplinaire. Toutefois, on remarque que lorsque les étudiants ont complété au moins un stage au baccalauréat ou qu'ils en sont rendus aux cycles supérieurs, la proportion de répondants qui identifient travailler plutôt seul dans les milieux est légèrement plus grande, mais significative ($\chi^2(2, N = 532) = 14,62, p < 0,001$).

Projection dans la pratique : l'insertion sur le marché du travail

La dernière grande catégorie de résultats concerne les différentes attentes et appréhensions que les futurs psychoéducateurs ont par rapport au marché du travail. Nous vérifions d'abord si les étudiants perçoivent leur formation comme étant suffisante pour leur permettre de bien intervenir sur le terrain. Il y a tout de même un peu plus du tiers des répondants, soit 36,2% plus précisément, qui considèrent que leur formation ne les prépare pas de façon adéquate à comprendre les différents contextes d'intervention

Tableau 23
Personnes avec lesquelles on collabore le plus selon l'institution universitaire

	Montréal	Sherbrooke	UQTR/ Québec	UQTR	Total
Psychoéducateurs	2 (2,1%)	4 (4,6%)	7 (4,9%)	19 (10,6%)	32 (6,3%)
Agents de relations humaines	3 (3,2%)	5 (5,7%)	3 (2,1%)	16 (8,9%)	27 (5,4%)
Éducateurs spécialisés	36 (38,3%)	29 (33,3%)	78 (54,5%)	79 (43,9%)	222 (44,0%)
Enseignants	5 (5,3%)	3 (3,4%)	8 (5,6%)	8 (4,4%)	24 (4,8%)
Gestionnaires et chefs	3 (3,2%)	2 (2,3%)	13 (9,1%)	4 (2,2%)	22 (4,4%)
Milieu communautaire	0 (0,0%)	3 (3,4%)	1 (0,7%)	0 (0,0%)	4 (0,8%)
Parents des jeunes	34 (36,2%)	26 (29,9%)	17 (11,9%)	32 (17,8%)	109 (21,6%)
Procureurs	0 (0,0%)	1 (1,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (0,2%)
Psychologues	1 (1,1%)	2 (2,3%)	4 (2,8%)	2 (1,1%)	9 (1,8%)
Travailleurs sociaux	10 (10,6%)	12 (13,8%)	12 (8,4%)	20 (11,1%)	54 (10,7%)

auxquels ils auront à faire face ainsi que les différents publics qu'ils rencontreront dans leur pratique. On note une différence selon l'université ($\chi^2(2, N = 53) = 8,61, p < 0,05$) et le sexe ($\chi^2(1, N = 53) = 4,67, p < 0,05$), indiquant que les répondants des deux campus l'UQTR et les hommes s'estiment en plus grande proportion bien préparés à faire face au marché du travail en psychoéducation.

Dans le cas des universités, on pourrait croire que cette différence est attribuable à la plus grande proportion d'étudiants du baccalauréat en psychoéducation. Par contre, bien que le taux de répondants estimant ne pas avoir toute la formation nécessaire est le

plus haut à 44,9% dans le groupe ayant complété un stage au baccalauréat, il n'y a pas de différence significative selon le moment où ils en sont dans le processus de formation. Il y a donc globalement une part significative de répondants qui appréhendent leur entrée sur le marché du travail, et ce peu importe où ils en sont dans leur formation.

Par contre, lorsqu'on leur demande de poser un regard sur la qualité de la formation de l'ensemble des psychoéducateurs plutôt que sur leurs propres études, ils sont 84,6% à estimer que les psychoéducateurs sont bien formés, les étudiants du baccalauréat qui n'ont pas complété de stage étant légèrement plus nombreux à considérer que les psychoéducateurs sont bien formés ($\chi^2(2, N = 539) = 7,28, p < 0,05$).

Le Tableau 24 présente quant à lui plus précisément sur quels aspects les étudiants estiment être le mieux préparés et à l'opposé, en quoi ils considèrent être le moins bien formé. Au niveau des lacunes identifiées, les trois principaux éléments sont l'application des mandats légaux, pouvoir faire face à la détresse et savoir intervenir dans différentes situations. Paradoxalement, ce dernier point est aussi identifié comme étant une force, tout comme les connaissances de la clientèle ainsi qu'écouter et aider.

De petites variations significatives sont observées entre les différentes universités, uniquement sur l'aspect où la formation a le mieux préparé, alors que plus d'étudiants de l'Université de Montréal estiment être bien formés à la préparation de rapports d'évaluation, étant même la principale réponse chez cette partie des répondants, et que les étudiants des deux campus de l'UQTR sont plus nombreux à considérer qu'écouter et aider est leur principale force ($\chi^2(24, N = 523) = 80,01, p < 0,001$).

Tableau 24
Perceptions face à ce que la formation a le moins bien et le mieux préparé

	Moins bien préparé	Mieux préparé
Écouter et aider	11 (2,1%)	83 (15,9%)
Appliquer les mandats légaux	106 (20,3%)	4 (0,8%)
Préparer rapports d'évaluation	54 (10,3%)	61 (11,7%)
Faire évoluer les gens	19 (3,6%)	45 (8,6%)
Faire face à la détresse	108 (20,7%)	7 (1,3%)
Connaissance clientèle	15 (2,9%)	125 (23,9%)
Connaissance intervention	32 (6,1%)	64 (12,2%)
Savoir intervenir dans différentes situations	138 (26,4%)	114 (21,8%)
Appliquer instruments d'évaluation	40 (7,6%)	20 (3,8%)
Total	523 (100,0%)	523 (100,0%)

Une fois ce regard critique posé sur la formation, il importe de vérifier si les étudiants désirent encore poursuivre dans le domaine de la psychoéducation, ou si la formation et le contact avec les milieux de pratique ont altéré leur vocation. Le Tableau 25 est plutôt clair à l'effet que l'évolution de la perception que les étudiants se font de la psychoéducation a évolué positivement ou, dans une moindre mesure, n'a pas changé. Par ailleurs, 92,8% des répondants affirment qu'ils recommenceraient des études en psychoéducation si c'était à refaire, cette satisfaction face à la formation étant observé dans les mêmes proportions, peu importe le cycles d'études.

Tableau 25
Évolution de l'idée de la psychoéducation que se font les étudiants selon la progression dans le processus de formation

	Évolution positive	Évolution négative	N'a pas changé
Baccalauréat sans stage (n = 314)	71,7%	5,4%	22,9%
Baccalauréat avec stage (n = 106)	77,4%	6,6%	16,0%
Cycles supérieurs (n = 109)	66,1%	10,1%	23,9%
Total (n = 529)	71,6%	6,6%	21,7%

Les précédents chiffres permettent donc de relativiser le fait que, dès le départ et tel que présenté dans le Tableau 26, plusieurs étudiants considèrent qu'il pourrait faire autre chose en cours de carrière. Nous pourrions donc dire qu'il ne s'agit pas de l'expression d'une insatisfaction face à la profession, les proportions étant aussi importantes dans les groupes de baccalauréat, mais plutôt d'une curiosité face au fait de vouloir jouer différents rôles. Notre questionnaire ne permettait pas de le préciser, mais des recherches ultérieures pourraient vérifier si ce désir de faire autre chose amène donc les psychoéducateurs complètement dans un autre champ de pratique, ou s'ils s'attendent simplement à devenir, par exemple, gestionnaires ou enseignants dans le domaine de l'intervention psychosociale.

Dès lors, bien que nous n'observions pas de modification en cours de formation au niveau de l'appréciation de la profession psychoéducative et le souhait de poursuivre dans le domaine, il est important de vérifier si des variations plus subtiles sont tout de même présentes, tant sur le plan de la désillusion que de l'éthique. C'est ici que les indices construits précédemment dans la section méthodologie deviennent utiles et

Tableau 26
Projection jusqu'à la retraite selon la progression dans le processus de formation

	Psychoéducateur jusqu'à la retraite	Pourrait faire autre chose
Baccalauréat sans stage (n = 313)	62,3%	37,7%
Baccalauréat avec stage (n = 106)	67,0%	33,0%
Cycles supérieurs (n = 109)	59,6%	40,4%
Total (n = 528)	62,7%	37,3%

intéressants. Le Tableau 27 présente d'abord les moyennes à ces différentes échelles, tout en identifiant celles qui ont un écart significatif entre elles. Nous remarquons à cet effet que seulement deux échelles varient de façon significative, soit la sous-échelle dénonciation au niveau éthique et l'échelle de désillusion. C'est également uniquement au sein de cette dernière que nous sommes en mesure d'identifier entre quels groupes ces différences sont significatives, soit entre les étudiants du baccalauréat sans stage et ceux de cycles supérieurs. La différence entre ceux du baccalauréat qui n'ont pas d'expérience actuelle ou antérieure n'est toutefois pas significative avec ceux de cycles supérieurs qui ont une expérience actuelle ou antérieure.

Voyant peu de variations lorsque toutes les variables – soit le cycle d'études et les différentes expériences pratiques – sont intégrées dans un même modèle pour composer les six groupes, nous avons procédé à des comparaisons de moyenne sur la base de chacun de ces facteurs séparément. Nous trouvons alors que le principal facteur en cause au niveau de la désillusion est la progression dans le processus de formation.

Tableau 27
 Comparaison de moyennes sur les échelles d'éthique et de désillusion pour les différents groupes

	Baccalauréat sans expérience		Baccalauréat avec expérience		Baccalauréat avec stage, sans expérience		Baccalauréat avec stage et expérience		Cycles supérieurs sans expérience		Cycles supérieurs avec expérience		F
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	
Éthique confidentialité	21,6	2,4	21,9	2,5	21,9	2,4	21,9	2,1	22,0	1,8	21,8	2,1	< 1
Éthique dénonciation	16,3	2,2	16,6	2,1	15,7	2,4	15,9	2,0	15,3	2,7	16,3	2,1	2,6*
Éthique relation	24,2	2,6	24,9	2,4	25,2	2,3	25,2	2,5	25,0	2,4	24,7	2,2	2,2
Éthique multidisciplinarité	15,8	2,2	16,3	1,9	16,1	2,0	15,9	2,1	16,5	2,0	16,5	1,5	1,9
Éthique total	78,0	5,9	79,8	6,1	78,8	5,8	78,9	5,3	78,7	4,9	79,2	5,0	1,5
Désillusion	13,6 ^{ab}	1,4	13,5 ^a	1,4	13,6 ^{abc}	1,6	13,9 ^{abc}	1,6	14,9 ^c	1,3	14,2 ^{bc}	1,5	4,4***

^{abc}Note : Les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles au test Bonferroni ($p < 0,05$)

* $p < 0,05$. *** $p < 0,001$.

En effet, dans les Tableaux 28, 29 et 30, c'est uniquement lorsque l'on compare les répondants de premier cycle et de cycles supérieurs que la différence est significative.

En ce qui a trait à l'éthique, des différences significatives sont à souligner au niveau de la sous-échelle de la relation thérapeutique sur la base de l'emploi dans le domaine durant les études et des expériences antérieures pertinentes. C'est également le cas pour le score d'éthique total, mais seulement selon les expériences antérieures. Fait intéressant à noter, les scores sont sensiblement plus élevés pour les répondants qui ont eu un contact avec le milieu de pratique, que ce soit avant ou après le début du programme de formation.

Sommairement à ce moment-ci, nous pourrions donc dire que dans l'ensemble le contact avec les milieux affecte le score éthique alors que le cycle d'études influence plutôt le processus de désillusion.

Une fois les différences significatives identifiées, il est intéressant de regarder de plus près chacune des dimensions. Il est possible de le faire par rapport à la désillusion où nous pouvons voir qu'en plus de la différence significative entre les étudiants du premier cycle et ceux des cycles supérieurs au niveau du score total, il y en a également sur certaines réponses de l'échelle. Le Tableau 31 présente des différences significatives sur 6 des 10 items de l'échelle, soit la formation des psychoéducateurs, l'efficacité des institutions, les soucis face à l'application d'une ordonnance de la Cour, l'application d'un rôle d'autorité en milieu scolaire, les soucis liés à l'hostilité démontrée par certaines clientèles et enfin la perception des supérieurs hiérarchiques. Dans tous les cas,

Tableau 28
 Comparaison des moyennes des scores éthiques et de désillusion selon l'occupation d'un emploi dans le domaine durant les études

	Sans travail en lien avec les études		Avec travail en lien avec les études		t
	M	ET	M	ET	
Éthique confidentialité	21,8 (n = 307)	2,3	21,8 (n = 218)	2,4	0,04
Éthique dénonciation	16,2 (n = 307)	2,2	16,4 (n = 218)	2,0	1,12
Éthique relation	24,6 (n = 306)	2,4	25,0 (n = 218)	2,4	1,98*
Éthique multidisciplinarité	16,1 (n = 307)	2,1	16,3 (n = 218)	1,8	1,48
Éthique totale	78,7 (n = 306)	5,7	79,5 (n = 218)	5,7	1,71
Désillusion	13,7 (n = 311)	1,5	13,7 (n = 216)	1,5	0,14

*p < 0,05.

Tableau 29
 Comparaison des moyennes des scores éthiques et de désillusion selon le fait d'avoir une expérience pertinente antérieure au programme de formation

	Sans expérience antérieure		Avec expériences antérieures		t
	M	ET	M	ET	
Éthique confidentialité	21,8 (n = 254)	2,4	21,9 (n = 271)	2,2	0,49
Éthique dénonciation	16,2 (n = 254)	2,2	16,4 (n = 271)	2,1	1,06
Éthique relation	24,5 (n = 254)	2,5	25,0 (n = 270)	2,3	2,24*
Éthique multidisciplinarité	16,0 (n = 254)	2,0	16,3 (n = 271)	1,9	1,36
Éthique totale	78,5 (n = 254)	5,9	79,5 (n = 270)	5,6	2,06*
Désillusion	13,7 (n = 256)	1,5	13,8 (n = 271)	1,5	0,74

*p < 0,05.

Tableau 30
 Comparaison des moyennes des scores éthiques et de désillusion selon le cycle d'études

	Premier cycle		Cycles supérieurs		t
	M	ET	M	ET	
Éthique confidentialité	21,8 (n = 419)	2,4	21,8 (n = 106)	2,1	0,19
Éthique dénonciation	16,3 (n = 419)	2,2	16,1 (n = 106)	2,2	0,71
Éthique relation	24,8 (n = 418)	2,5	24,7 (n = 106)	2,2	0,24
Éthique multidisciplinarité	16,1 (n = 419)	2,0	16,5 (n = 106)	1,6	1,86
Éthique totale	79,0 (n = 418)	5,9	79,2 (n = 106)	4,9	0,31
Désillusion	13,6 (n = 415)	1,5	14,2 (n = 112)	1,5	4,10***

***p < 0,001.

Tableau 31
Prévalence (%) des choix négatifs aux items de l'échelle de désillusion selon la progression dans le processus de formation

Items	N	Baccalauréat sans stage	Baccalauréat avec stage	Cycles supérieurs	χ^2 (dl = 2)
Moyens matériels et financiers nécessaires	537	76,3	74,4	82,1	2,217
Psychoéducateurs en nombre suffisant	539	96,2	96,3	95,5	0,124
Reconnaissance de l'approche des psychoéducateurs	539	52,2	51,3	58,6	1,325
Motivation des psychoéducateurs	538	2,8	2,8	1,8	0,374
Formation des psychoéducateurs	539	11,9	19,3	21,4	7,281*
Efficacité des institutions	531	27,8	40,2	43,8	12,360**
Application d'une ordonnance de la Cour	537	18,0	18,5	32,1	10,508**
Rôle d'autorité en milieu scolaire	538	17,4	25,7	28,5	7,713*
Hostilité démontrée par la clientèle	539	16,7	6,4	10,7	8,215*
Perception des supérieurs hiérarchiques	538	33,8	41,3	49,1	8,697*

*p < 0,05. **p < 0,01.

les répondants plus avancés dans le processus de formation sont les plus négatifs, à l'exception de l'hostilité démontrée par certaines clientèles où ce sont les étudiants du baccalauréat sans stage qui affirment avoir plus de soucis. Il s'agirait donc dans ce dernier cas davantage d'une appréhension qu'on ne retrouve pas chez les étudiants en fin de formation, qu'une dimension participant au processus de désillusion.

Il est par ailleurs intéressant de constater les très hauts taux de réponse négative sur deux échelles particulières dès le début de la formation, à savoir que selon les étudiants les psychoéducateurs ne disposent clairement pas des moyens matériels et financiers pour bien faire leur travail tout comme ils semblent être en nombre insuffisant selon eux, les réponses étant presque unanimes sur ce dernier point. Le manque de reconnaissance de l'approche des psychoéducateurs est également une perception partagée par un grand nombre de répondants.

Discussion et limites de la recherche

Un regard passablement exhaustif ayant été posé dans la section des résultats et orienté autour des facteurs de façon indépendante, nous tenterons de circonscrire notre discussion autour d'une réflexion plus globale. À ce titre, nous analyserons les différences des représentations selon le niveau d'avancement dans le processus de formation, ou selon le contact avec les milieux pratique, pour ensuite émettre quelques hypothèses sur les éléments de désillusion et finalement faire certaines comparaisons avec l'étude québécoise sur la socialisation professionnelle des policiers. Toutes ces analyses seront ensuite relativisées à la lumière des limites de notre recherche.

Des représentations déjà bien ancrées

Le premier sujet de cette discussion est donc une synthèse des facteurs qui diffèrent selon le cycle d'études, ou selon les expériences pratiques, par rapport à ceux qui ne changent pas. En fait, nous pouvons remarquer que tous les éléments autour de l'identité professionnelle ne changent pas vraiment entre les différents répondants, peu importe où ils en sont rendus dans leurs études. Les seuls facteurs avec des différences significatives sont majoritairement liés au processus de désillusion.

Il est d'abord intéressant de constater qu'il n'existe presque aucune différence significative entre les différentes universités sondées et nous pouvons donc croire qu'il y a une certaine homogénéité entre les différents programmes de formation universitaire.

Un problème de validité se pose toutefois si cette homogénéité est essentiellement expliquée par le processus d'échantillonnage de convenance, alors qu'un certain profil d'étudiants était peut-être plus porté à répondre au questionnaire. Lorsqu'une différence significative était répertoriée, il s'avérait que le facteur explicatif était souvent la différence entre les étudiants de premier cycle et ceux de cycles supérieurs, ces derniers étant proportionnellement plus nombreux dans l'échantillon de l'Université de Montréal et de l'Université de Sherbrooke. Un autre élément avec une différence significative, sans que cela ne puisse être attribué aux programmes de formation, concerne les professionnels avec qui les psychoéducateurs collaborent le plus. Dans ce cas-ci, il se pourrait très bien que la principale explication relève de différences géographiques particulières au sein des milieux d'intervention plutôt que d'identité particulière de formation.

Ainsi, la seule représentation qui avait une différence significative uniquement sur la base du programme de formation et qui semblait expliquée uniquement par celui-ci est l'aspect selon lequel les étudiants se sentent le mieux et le moins bien préparé. On remarquait en effet une légère différence alors que les étudiants de l'UQTR se sentaient mieux outillés pour écouter et aider et que ceux de l'Université de Montréal identifiaient plus de forces en lien avec le processus d'évaluation psychoéducative.

Certains points de vue sur la formation ressortaient tout de même dans l'ensemble des programmes universitaires. Les connaissances sur les différentes clientèles est apparu une force significative dans toutes les universités, alors que la

capacité de faire face à la détresse s'est plutôt avérée être une faiblesse. Le fait de savoir intervenir est quant à lui apparu plutôt ambigu, alors que presque autant de répondants l'ont identifié comme une force que d'autres comme une faiblesse.

Néanmoins, on peut dire que les psychoéducateurs s'estiment bien formés, tout en ayant quand même des appréhensions sur le plan personnel, ce qui nous rapproche davantage de la désillusion présentée dans la section suivante et des processus documenté chez les infirmières et les enseignants (Mackintosh, 2005; Martineau et Presseau, 2003).

Sur le plan de l'identité professionnelle en général, elle semble plus attachée à la notion d'intervention et d'accompagnement que d'être psychoéducateur en tant que tel. Le fait que les psychoéducateurs ne soient pas connus par la population renforce également cette impression de faible charge symbolique associée au métier de psychoéducateur. Les statistiques sur les choix de demandes d'admission qui incluent beaucoup de domaines connexes et le fait de vouloir faire autre chose dans la vie d'ici la retraite dès l'entrée dans le programme témoignent également de cette vocation plus orientée vers les sciences sociales ou l'intervention que la psychoéducation précisément. Nous sommes donc ici précisément dans les enjeux d'intégration de l'identité personnelle au sein du « ce que nous sommes » de Legault (2003). Nous pourrions croire que les étudiants en psychoéducation arrivent avec une idée relativement confuse de l'identité de leur future profession, étant plutôt investis d'un désir d'explorer le champ de l'intervention psychosociale.

Cette vocation d'aide semble par ailleurs particulièrement orientée vers les personnes qui éprouvent des difficultés d'adaptation, plutôt que le mieux-être de la population en général. Bien que ceci s'explique en matière d'intérêts de pratique, c'est-à-dire que les étudiants en psychoéducation y sont évidemment pour travailler avec des personnes qui éprouvent des difficultés particulières, il est pertinent de se demander si cela reflète également les centrations de leur pratique. Le travailleur social est traditionnellement plus reconnu pour aborder les enjeux d'intervention dans une perspective sociale et structurelle et il se pourrait donc qu'à l'opposé, le psychoéducateur se centre d'abord sur le développement de nouvelles capacités adaptatives des personnes en difficultés. Bien que ces deux angles de prise aient un intérêt, cette posture potentielle des psychoéducateurs comporte tout de même certains risques, notamment au niveau de certains effets iatrogènes comme la double victimisation, qui est de rendre des personnes totalement responsables d'une situation sur laquelle elles n'ont pas tout le contrôle nécessaire pour agir (Le Bossé, 2009).

Processus de désillusion et enjeux éthiques

En lien avec les processus de désillusion, les résultats indiquent globalement que les futurs psychoéducateurs ne sont pas ou peu à risque de vivre un processus de désillusion en lien avec une représentation trop idéalisée de leur fonction, à l'exception peut-être de mandats en contexte d'autorité, mais qu'il y a toutefois une possibilité de désillusion face à l'efficacité de leur pratique et à leur capacité à créer un changement significatif. Le fait d'identifier dès le début de la formation que le public connaît peu les

psychoéducateurs et que les médias n'idéalisent pas les intervenants psychosociaux abondent en ce sens.

Il est normal de constater cela en considérant la charge symbolique plutôt faible du métier de psychoéducateur. Nous ne sommes pas ici devant un métier qui fait souvent l'objet de représentations aussi fortes au sein de la population en général que les policiers ou les médecins par exemple. Il est plutôt rare d'entendre chez un très jeune enfant le souhait de devenir psychoéducateur lorsqu'il sera grand!

Ce qui peut apparaître toutefois quelque peu surprenant, c'est que les différences significatives sur la désillusion face à l'efficacité de la pratique et des milieux d'intervention sont observées selon le cycle d'études et non selon le contact avec les milieux de pratique. Ainsi, au contraire de la plupart des autres professions étudiées, le contact avec les milieux de pratique n'est pas l'élément prédominant pour opérer un changement de perception. Il faut dire que les étudiants sont largement en contact avec les milieux d'intervention, beaucoup plus que dans d'autres champs de pratique, et que c'est possiblement l'avancement dans le processus de formation initiale qui consolide peu à peu la vision plus désillusionnée, ou plus réaliste, des enjeux d'intervention pour les psychoéducateurs.

Néanmoins, il y a lieu de se demander si cette vision critique fait partie intégrante du discours universitaire, à savoir qu'il manque de psychoéducateurs, qu'ils sont peu connus du public et que leur approche spécifique est plus ou moins reconnue. Si tel était le cas, il serait important de valider si cette perception est fondée ou non, pour éviter de

tomber dans un discours corporatiste qui pourrait nuire au travail multidisciplinaire (OPQ, 2012) ou simplement générer des frustrations qui n'ont pas lieu d'être.

Il se pourrait par contre que les raisons entourant ce processus de désillusion soient variables d'un aspect à l'autre. D'abord, à la question sur la formation des psychoéducateurs où les étudiants avec un stage et ceux de cycles supérieurs sont plus nombreux à considérer que la formation n'est pas adéquate, il y a lieu de croire que ce n'est pas nécessairement les perceptions des étudiants qui changent. En effet, puisqu'ils posent ce regard alors qu'ils sont toujours sur les bancs d'école, ce serait plutôt le constat en fin de formation initiale que les cours qu'ils viennent de suivre n'ont pas répondu à toutes les attentes qu'ils avaient, participant tout de même à la désillusion.

Dans le cas de l'efficacité des institutions et de la perception face aux supérieurs hiérarchiques, il s'agirait plutôt de cas plus classiques de désillusions et de frustrations exogènes, la pratique ne ressemblant alors simplement pas à la représentation idéalisée en début de formation (Dubar, 2010). À noter tout de même la présence dès le début de certaines frustrations importantes qui vont se maintenir tout au long de la formation, comme le nombre insuffisant de psychoéducateurs dans les institutions, le manque de moyens matériels et financiers et finalement le manque de reconnaissance de l'approche des psychoéducateurs.

Les derniers éléments de l'indice de désillusion qui montrent des écarts significatifs, soit ceux en lien avec l'autorité en milieu scolaire, les ordonnances de la Cour et l'hostilité démontrée par la clientèle, nous amènent à nuancer notre hypothèse

que les psychoéducateurs sont peu à risque de vivre une désillusion sur la base de leur fonction. Ainsi, s'il ne semble pas y avoir de désillusion potentielle par rapport à une fonction idéalisée sur la base du prestige associée à celle-ci, il pourrait y en avoir une au niveau des rôles, les futurs psychoéducateurs ayant de la difficulté à s'approprier un rôle autoritaire alors que leur vocation initiale est d'abord centrée sur l'aide à apporter aux personnes en difficultés d'adaptation. La mission première qu'ils ont identifiée pour les psychoéducateurs était largement celle-ci, tout comme il est possible de voir qu'ils semblent délaisser quelque peu les milieux et les problématiques qui les amènent à se positionner dans un mandat d'autorité.

Enfin, par rapport aux glissements éthiques qui n'ont pas été remarqués, ils sont simplement conformes aux hypothèses à cette étape du processus de socialisation professionnelle. En fait, il aurait été surtout très inquiétant d'observer dès maintenant un glissement éthique alors que les répondants sont toujours en formation et qu'il est documenté dans ce type de recherche que la désirabilité sociale des candidats est souvent plus grande (Chan, 2004). Étant toujours en formation et sous supervision étroite, il est normal que les « vieux plis » des milieux de pratique ne soient pas déjà transmis. Il sera donc important de poursuivre l'investigation à ce niveau une fois l'insertion sur le marché du travail complétée, surtout que nous avons observé plus clairement un processus de désillusion et que ce dernier est corrélé, faiblement, mais de façon significative, avec la diminution de score à l'éthique.

La question sera alors de vérifier si devant une représentation réaliste du métier de psychoéducateur, mais tout de même à risque d'une désillusion sur le plan de l'efficacité et du fonctionnement des milieux d'intervention, les nouveaux psychoéducateurs se tournent alors vers une pratique plus instinctive et ritualisée, délaissant les enseignements reçus durant leur formation initiale au profit des manières de faire de leurs collègues.

Comparaison avec les policiers

Puisque nos démarches étaient similaires sur certains points, il est intéressant de comparer le processus de socialisation professionnelle chez les psychoéducateurs à celui des policiers québécois dans les études menées par Alain et Grégoire (2007) et Alain (2011). Cette comparaison se fera par rapport aux temps 1 et 3 de cette étude longitudinale, alors que les policiers en sont respectivement à leur huitième semaine de formation à l'École nationale de police du Québec et deux ans après la fin de leur formation.

Il est d'emblée intéressant de porter un regard global sur les processus de désillusion. Alors que dans le cas des policiers il se vivait à la fois un choc de la réalité par rapport à la représentation très idéalisée que les recrues se faisaient de leur métier et un constat qu'ils n'ont pas tous les moyens nécessaires sur les plans humains, financiers et matériels pour intervenir, il semble que les psychoéducateurs vivent essentiellement le deuxième type de désillusion.

D'abord, sur le plan de l'unicité accordée à leur profession, 15,4% des policiers disent faire un métier comme les autres alors que 22,0% des psychoéducateurs affirment que la psychoéducation est un métier d'intervention comme les autres. Cette faible différence apparaît plutôt surprenante pour un métier si peu connu par le public en comparaison avec celui des policiers. L'identité professionnelle étant souvent confuse avec celle des éducateurs spécialisés et des travailleurs sociaux (Filiault, 2007), nous aurions pu nous attendre à ce que les psychoéducateurs reconnaissent en plus grande proportion que la psychoéducation ne s'inscrit pas de manière si distinctive dans le champ de l'intervention psychosociale.

Il semble donc que le processus de reconnaissance professionnelle, amorcé avec l'intégration au système professionnel québécois au début des années 2000 et les travaux sur le projet de loi 21 concernant les actes réservés en santé mentale, amène les étudiants en psychoéducation à tout de même considérer qu'ils font un travail qui ne ressemble pas aux autres et qu'ils y cherchent une certaine valorisation identitaire.

On remarque également le même genre de positionnement entre les deux groupes à la question des personnes sollicitées en cas de problème au travail. Les proportions de la réponse « les collègues » sont relativement semblables au premier temps de mesure, soit 54,1% pour les policiers et 64,1% pour les psychoéducateurs. Le processus de se tourner davantage vers des personnes de la même culture professionnelle évolue essentiellement de la même façon. La différence est que les policiers se tournent de plus en plus vers le syndicat pendant le processus d'insertion, alors que les futurs

psychoéducateurs choisissent davantage les professeurs ou les superviseurs. À noter toutefois que ce dernier choix n'était pas offert dans le questionnaire des policiers.

Il est donc possible de voir dans les deux cas qu'il est plus facile d'être soutenu et compris par des personnes qui partagent le même système de valeurs et les mêmes paradigmes d'intervention. Si cette tendance peut sembler naturelle, elle comporte tout de même certains risques, puisqu'en cas de comportements problématiques au sein d'un corps professionnel, il est plus difficile de les remettre en question. Le débat entourant les enquêtes en déontologie policière menées uniquement par les policiers illustre plutôt bien les enjeux en cause.

Enfin, un dernier élément de comparaison intéressant est le regard déjà beaucoup plus critique que l'on retrouve chez les psychoéducateurs durant la formation. On observe en effet des taux de réponse négative comparables entre les psychoéducateurs en début de formation et les policiers après deux ans en exercice. Les exemples les plus frappants concernent le nombre suffisant de policiers ou de psychoéducateurs dans les milieux. Au temps 1, les policiers indiquent dans une proportion de 67% qu'il n'y a pas suffisamment de policiers, alors qu'avant même d'avoir complété un stage au baccalauréat, les psychoéducateurs sont 96,2% à affirmer la même chose, possiblement en raison des efforts d'implantation de la profession dans certains milieux ou certaines régions. Cette proportion est atteinte seulement après deux ans de pratique chez les policiers, alors qu'elle se maintient aux cycles supérieurs pour les psychoéducateurs.

Il y a lieu de se demander ce qui explique cette différence entre les deux groupes et la réponse nous semble multifactorielle. Il se peut que les psychoéducateurs soient plus critiques envers les institutions que les policiers pour qui le respect de celles-ci doit faire partie intégrante des valeurs professionnelles. Également, la charge symbolique associée à la fonction de policier étant plus grande, les recrues policières idéalisent aussi probablement beaucoup plus leur futur métier. Finalement, les psychoéducateurs ont une formation plus longue qui les amène à côtoyer davantage les milieux de pratique, donnant ainsi plus d'occasions de réviser les représentations initiales.

Limites de la recherche

La principale limite de notre recherche est particulièrement importante à prendre en considération lors de la lecture des résultats présentés. En effet, il importe de souligner que notre questionnaire et notre démarche scientifique ne nous permettent pas de postuler si les facteurs observés sont une évolution en cours de formation ou une simple comparaison des différents groupes étudiés, le devis étant transversal.

Une seconde limite à cette recherche provient du phénomène de désirabilité sociale qui n'a pas été contrôlé ou mesuré. Bien que l'analyse intègre ce facteur au sein des hypothèses pouvant expliquer les phénomènes observés, cette dimension peut influencer considérablement les résultats, particulièrement au niveau de l'éthique. Les répondants sont dans l'ensemble au fait de la « bonne » réponse et il est fort possible qu'ils sélectionnent celle-ci plutôt que ce qu'ils font ou feraient réellement.

Également, il est à noter que nous ne pouvons affirmer en soi si les répondants sont désillusionnés ou non et s'ils ont une pratique éthique, le même constat s'appliquant à toutes les données recueillies. En ce sens, nous ne pouvons pas réellement savoir si le portrait que font les étudiants des milieux de pratique (manque de psychoéducateurs, institutions peu efficaces, manque de moyens matériels et financiers, etc.) est parfaitement réaliste ou non. Ce n'était pas le sujet de notre étude de toute façon, ni notre intérêt à ce moment-ci, l'important étant de vérifier l'évolution des représentations.

Ensuite, d'autres éléments nous apparaissent limitatifs sur le plan de la validité en raison de l'échantillon recueilli et de la méthode de cueillette de données. Nous avons concentré nos efforts dans trois programmes universitaires représentant quatre centres de cours et il pourrait y avoir un problème de validité en tentant de généraliser ces résultats à l'ensemble des étudiants en psychoéducation. Ensuite, puisque nous avons sollicité de façon plus intensive les étudiants du baccalauréat des campus de Québec et de Trois-Rivières de l'UQTR, ils sont évidemment beaucoup plus représentés dans notre échantillon et, conséquemment, la proportion de répondants de cycles supérieurs s'est avérée significativement plus grande à l'Université de Montréal et à l'Université de Sherbrooke. Il y a donc certaines différences entre les programmes des universités que nous avons identifiées comme relevant davantage de la différence de cycles d'études, alors qu'elles étaient peut-être fondamentalement des différences sur la base de la formation offerte.

Finalement, le niveau de contact avec les milieux de pratique aurait mérité d'être mieux calibré. Une expérience pratique durant un été dans une maison de jeunes, bien que significative, n'a évidemment pas le même impact qu'une carrière de plusieurs années comme éducateur spécialisé dans un milieu institutionnel. Or, avec le questionnaire utilisé, ces deux expériences sont codées de la même façon dans nos données et certains effets auraient pu être discriminés autrement.

Conclusion et recommandations

Nous faisons ici le choix d'une conclusion à saveur plutôt éditoriale. D'entrée de jeu, il nous apparaît clair que le principal intérêt de cette étude se situe au niveau de la formation et de l'accueil des nouveaux psychoéducateurs dans les milieux de pratique. Bien que nous ayons besoin d'investigations complémentaires pour bien comprendre ce qui se passe au niveau de la désillusion des futurs psychoéducateurs et de leur rapport à l'éthique, il est évident qu'il y a là des enjeux importants. Comme pour presque tous les groupes professionnels, l'insertion dans les milieux de pratique apparaît être une période sensible dans la socialisation professionnelle des psychoéducateurs.

À notre humble avis, ces mécanismes d'accueil et d'insertion devraient donc recevoir davantage d'attention et d'énergie dans l'optique du développement professionnel en psychoéducation que l'emphase mise actuellement sur l'accroissement de certaines connaissances ciblées, notamment en évaluation psychoéducative. Nous n'affirmons pas ici que l'insertion professionnelle soit plus importante que le développement des compétences évaluatives, mais plutôt qu'un accompagnement des nouveaux praticiens alors qu'ils vivent le choc de la réalité est plus porteur au niveau du développement du professionnalisme qu'une tentative de démonstration de l'identité distinctive du psychoéducateur sur certains volets de sa pratique.

L'entrée dans le monde du travail, au moment où la supervision offerte dans les universités disparaît, pose en effet un défi important. Au-delà des connaissances et des

interventions basées sur des données probantes qui ont été transmises durant la formation initiale, la question du comment dois-je intervenir concrètement en est une de taille. Ainsi, si la nouvelle recrue n'arrive pas à bien articuler ses connaissances récentes avec les enjeux pratiques et à trouver son savoir efficace dans la réalité, le risque qu'elle fasse une scission entre l'école et « ce qui est vraiment utile sur le terrain » est grand. La qualité des pratiques peut alors s'en trouver compromise.

La formation devrait donc maximiser, comme elle le fait déjà somme toute très bien, le nombre de contacts avec les milieux de pratique et amener les étudiants à réfléchir à l'écart qu'ils observent entre les pratiques dans les milieux et ce qu'ils ont appris. Des approches plus expérientielles, où les étudiants doivent expérimenter des mises en situation réelle, nous semblent également pertinentes (Pruneau et Lapointe, 2002).

Nous ajoutons que de soutenir les étudiants et les nouveaux praticiens dans une approche de développement du pouvoir d'agir, voire une lecture plus sociale des enjeux, pourrait être aidante à ce niveau (Le Bossé, 2013). Nous avons inclus une question sur l'importance accordée aux différents enjeux – politiques, économiques, administratifs, scientifiques, d'intervention et des personnes concernées – par les psychoéducateurs. Bien que les résultats obtenus permettent d'identifier que les psychoéducateurs accordent d'abord de l'importance aux enjeux d'intervention et des personnes accompagnées pour mener leurs actions, nous ne sommes pas en mesure de dire si cela a un effet sur l'éthique ou la désillusion avec la méthodologie employée et c'est pourquoi

nous ne les avons pas présentés dans l'ensemble de nos résultats. Il s'agirait toutefois selon nous d'hypothèses plausibles et intéressantes à vérifier, à savoir si les praticiens qui ont une lecture plus sociopolitique de leur travail sont plus désillusionnés – ils sentent que leur intervention ne peut être suffisante pour créer un changement structurel et complet – ou moins désillusionnés – ils sont plus en mesure d'identifier les zones où ils peuvent avoir un pouvoir d'agir concret.

L'effet au niveau éthique serait également pertinent, pour vérifier si une lecture plus globale est plus éthique en permettant de mieux identifier les effets iatrogènes des systèmes d'intervention. Pour ce faire, il faudrait donc mesurer de façon plus explicite le positionnement face aux enjeux du développement du pouvoir d'agir, tout comme la pratique réelle en lien avec ces enjeux, et vérifier les corrélations significatives avec les processus de désillusion et le positionnement éthique.

D'autres recherches découlant de ce projet de mémoire nous semblent donc très pertinentes. D'abord, en restant sensiblement sur les mêmes enjeux, mais avec des variations sur le plan de la méthodologie, nous pourrions recommander de faire une démarche intégrant une dimension qualitative. De nombreux répondants ont indiqué dans la section des commentaires qu'ils n'aimaient pas catégoriser leur réponse et qu'ils auraient voulu préciser davantage leur propos, surtout dans la section sur l'éthique. Ceci permettrait une interprétation plus nuancée des résultats obtenus.

Toujours sur le plan des améliorations méthodologiques, les principales recherches à suivre sur le sujet devraient s'appuyer sur un devis longitudinal, ou à tout

de moins se centrer sur la période de l'entrée sur le marché du travail et les années subséquentes. C'est dans cette période que les sujets sont particulièrement à risque d'abandonner les pratiques probantes apprises sur les bancs d'école au profit de façons de faire plus ritualisées et instinctives. Nos résultats de recherche démontrent d'ailleurs que les psychoéducateurs y sont à risque, comme l'ensemble des groupes professionnels étudiés, d'où l'intérêt de poursuivre notre investigation.

Ensuite, en lien avec les limites identifiées pour notre recherche, il serait également intéressant de vérifier la qualité de pratique en lien avec le processus de socialisation professionnelle, puisque nous n'avons pas mesuré avec une validité suffisante l'éthique des répondants. À l'avenir, un travail de mesure des pratiques réelles sur le terrain et de leur évolution au fil de l'insertion sur le marché du travail serait particulièrement pertinent. Il serait possible de procéder avec différents moyens de collecte de données afin de s'assurer un regard croisé et cohérent : des entrevues avec les cadres, des journaux de bords et des questionnaires aux professionnels en exercice pouvant tous apporter un éclairage distinct.

Une autre question intéressante à investiguer pour le futur est de savoir si les processus d'insertion sont différents selon les milieux de travail, à savoir de quelle manière et dans quelle mesure la socialisation organisationnelle a un impact sur la socialisation professionnelle. Il y a fort à parier qu'un psychoéducateur qui débute sa pratique en centre jeunesse à l'application de mesures dans le cadre de la Loi sur la justice pénale pour les adolescents ne fera pas face aux mêmes enjeux qu'un autre qui

travaille en centre de la petite enfance à l'évaluation des retards de développement. Ces milieux offrent également des mesures de formation et d'encadrement qui peuvent différer, tout comme le psychoéducateur ne serait pas en contact avec le même nombre et la même variété de professionnels. Y a-t-il donc des milieux plus susceptibles d'accroître la désillusion des professionnels ou de modifier la qualité de leur pratique?

En somme, nous pouvons donc voir que les réflexions à tenir sur le développement identitaire et professionnel des psychoéducateurs sont encore nombreuses. Espérons simplement que celles-ci serviront d'abord la qualité des pratiques et l'amélioration du bien-être des personnes en difficultés plutôt que de simples intérêts corporatistes.

Références

- Adler, P.A. & Adler, P. (2005). *The identity career of the graduate student: Professional socialization to academic sociology*. New Brunswick, NJ: Transaction Periodicals Consortium links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 33, 847-858.
- Alain, M., (2011). Les facteurs de perméabilité aux valeurs traditionnelles du métier de policier : Bilan et leçons d'une expérience de six années de suivi de socialisation professionnelle d'une cohorte de recrues au Québec. *Déviance et société*, 35 (3), 385-413.
- Alain, M., & 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. & DesRosiers, D. (2013). Regards croisés sur les processus de construction d'une identité professionnelle policière en France et au Québec. *Criminologie*, 46 (2), 43-67.
- Allen, N.J. & 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.
- Andersson, E. P. (1993). The perspective of student nurses and their perceptions of professional nursing during the nursetraining programme. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 808-815.
- Apesoa-Varano, EC. (2007) Educated caring: The emergence of professional identity among nurses. *Qualitative Sociology*. 30 (3), 249–274
- Ashford, S.J. & Saks A.M. (1996). Socialization tactics: Longitudinal effects on newcomers adjustment. *Academy of Management Journal*, 39(1), 149-178.
- Ashworth, P., & Morrison, P. (1989). Some ambiguities of the student role in undergraduate nurse training. *Journal of Advanced Nursing*, 14, 1009-1015.
- Bauer, T.N., Morrison E.W. & Callister, R.R. (1998). Organizational Organization : A Review and Directions for Future Research, *Research in Personnel and Human Resource Management*, 16, 149-214.
- Baron, A., Sekel, A. C. & Stott, F. W. (1984). Early career issues for counseling center psychologists: The first six years. *The Counseling Psychologist*, 12 (1), 121-125.

- Bradby, M.B., (1989). Self esteem and status passages: a longitudinal study of the self perceptions of nurses during their first year of training. Thèse de doctorat, University of Exeter.
- Brichaux, J. (2000). Éducateur, une profession? Inventaire et prospective. *Revue de psychoéducation*, 29 (1), 1-16.
- Bridges, E.M. (1993). *The incompetent teacher. Managerial responses*. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Carr-Saunders, A. M., & Wilson, P. A. (Éds.). (1933). *The professions*. London: Oxford University Press.
- Chan, J. (2004) *Fair cop: The art of policing*, University of Toronto Press, Toronto, pp. 42-61
- Chao, G.T., O'Leary-Kelly, A.M., Wolf, S., Klein, H.K., & Gardner, P.D. (1994). Organizational Socialization: Its Content and Consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79, 730-743.
- Cherniss, C. (Éd.). (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Coulangeon, P., Pruvost, G. & Roharik, I. (2012). « *Les idéologies professionnelles* » Une analyse en classes latentes des opinions policières sur le rôle de la police, *Revue française de sociologie*, 2012/3 Vol. 53, p. 493-527
- Danic, I. (2006). La notion de représentation pour les sociologues. Premier aperçu. *ESO*, 25, Université Rennes II, 29-32.
- Day, R. A., Field, P. A., Campbell, I. E., & Reutter, L. (1995). Students evolving beliefs about nursing: from entry to graduation in a four-year baccalaureate programme. *Nurse Education Today*, 15, 357-364.
- 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. Minneapolis: Capella University.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4e éd. rev. ed.). Paris: A. Colin.
- Dubar C., (2000). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.

- Dubar, C., Tripier, P. & Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions*, Paris: A. Colin.
- DUBAR, C. (1991) *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Feldman, D.C. (1976). A Contingency Theory of Socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-452.
- Fabre, C. (2005). *Décentralisation à la Française. Critique et contribution à la mesure de la socialisation organisationnelle en recherche de gestion*. Toulouse : Les notes du LIRHE [<http://www.univ-tlse1.fr/LIRHE/>]
- Filiault, M. (2009). *Distinction du rôle du psychoéducateur de celui du travailleur social dans un contexte de travail en équipe collaborative*. Université de Sherbrooke.
- Goldenberg, D., & Iwasiw., C. (1993). Professional socialisation of nursing students as an outcome of a senior clinical preceptor ship experience. *Nurse Education Today*, 13, 3-15.
- Hébrard, P. (2004). Discussion et socialisation professionnelle. In M. Tozzi, & R. Etienne (Ed.), *La discussion en éducation et en formation: un nouveau champ de recherches*. Paris : L'Harmattan, 167-192.
- Huberman, A.M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé.
- Hugues E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- KREJCIE R.V. & MORGAN D.W., (1970). Determining Sample Size for Research Activities, *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-623.
- Larson, R. & Csikszentmihalyi, M., (1983) *The experience sampling method*. Dans H.T.Reis (Ed.) *Naturalistic approaches to studying social interaction*, San Francisco: Jossey-Bass, 41-56.
- 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 (2), 289-304.

- Le Bossé Y., (2011). *Psychosociologie des sciences de l'orientation : un point de vue interactionniste et stratégique*. Éditions ARDIS, Québec.
- Le Bossé, Y., Bilodeau, A., Chamberland, M. & Martineau, S. (2009). Développer le pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : quelques enjeux relatifs à l'identité professionnelle et à la formation des praticiens du social. *Nouvelles pratiques sociales*, 21 (2), 174-190.
- Le Bossé, Y. (2013). *Sortir de l'impuissance : Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Tome 1 : Fondements et cadres conceptuels. Éditions ARDIS, Québec.
- Le Bossé, Y. (2009). Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, une alternative pour l'intervention sociale?, *Revue française du service social*, 234, 15-22.
- Legault, G. A. (Éd.). (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Le Petit Robert 1*. (2011). Paris : Le Robert.
- Louis, M.R. (1980). Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings. *Administrative Science Quarterly*, 25, 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.
- Malochet V., 2011, *La socialisation professionnelle des policiers municipaux en France*, *Déviance et Société*, 2011/3 Vol. 35, p. 415-438.
- 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. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants débutants et le soutien à l'insertion professionnelle : phénomènes de système et logiques d'acteurs. Dans *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes*, N. Delobbe, G. Karnas, C. Vandenberghe (Éds.), Actes 12e Congrès de psychologie du travail et des organisations, tome 1, Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain. p. 359-368.

- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A. (2010). *La socialisation des finissants en enseignement : analyse de leurs représentations*. Symposium La socialisation professionnelle des enseignants débutants au secondaire (P. Guibert, dir.). Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), 14 septembre 2010, Université de Genève, Suisse.
- Martineau, S., Portelance, L. & Presseau, A. (2009). L'identité professionnelle comme indicateur de la socialisation professionnelle : tour d'horizon des recherches. 21^e Colloque ADMEE-Europe, *Évaluation et développement professionnel*, Belgique, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 21-22-23 janvier 2009, p. 48.
- Martineau, S., Portelance, L. & Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure, *Questions vives, 11*, Québec, 243-258.
- Marshall, K., (2010). Profil d'emploi des étudiants postsecondaires. *Perspective, 75-001*, Statistique Canada.
- Meddings, S. & Perkins, R. (1999). Service user perspectives on the 'rehabilitation team' and roles of professionals within it. *Journal of Mental Health, 8(1)*, 87- 94.
- Monjardet, D., & Gorgeon, C. (1992). La socialisation professionnelle: 1167 recrues - description de la 121^e promotion des élèves-gardiens de la paix de la police nationale. *Paris, Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure*.
- Monjardet, D., & Gorgeon, C. (1993). La socialisation professionnelle des policiers: étude longitudinale de la 121^e promotion des élèves gardiens de la paix - la formation initiale. *Paris, Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure* (Tome I).
- Monjardet, D., & Gorgeon, C. (1996). La socialisation professionnelle des policiers: étude longitudinale de la 121^e promotion des élèves gardiens de la paix - la titularisation. *Paris, Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure* (Tome II).
- Monjardet, D., & Gorgeon, C. (1999). La socialisation professionnelle des policiers: étude longitudinale de la 121^e promotion des élèves gardiens de la paix - la formation initiale. *Paris, Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure* (Tome III).
- Mukamurera, J. (2006). *Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme* : texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec Mme Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke, disponible en ligne au <http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2035,0,html>, consulté le 13 novembre 2013.

- Mukamurera, J. (2004). *L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale*, présentation au Colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : PASSONS À L'ACTION! » 20-21 mai 2004.
- Mukamurera, J. et Bouthiette, M. (2008) *Rester dans l'enseignement ou quitter? Portrait de la situation et motivations des enseignants*, présentation à la demi-journée Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec? Résultats de recherche et pistes d'action, Sherbrooke.
- Ndoreraho, J-P. & Martineau, S. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement, *Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE)*.
- Olson, S. K., Heppner, P. P., Downing, N. E., & Pinkney, J. (1986). Is There Life After Graduate School? Coping With the Transition to Postdoctoral Employment. *Professional Psychology; Research and Practice*, 17 (5), 415-419.
- Office des professions du Québec. (2012). *Le rôle de surveillance de l'Office des professions : un tournant guidé par l'actualisation de la notion de protection du public*, Québec, 23 pages.
- 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, 87 pages.
- OPQ (2012). *Rapport annuel 2011-2012*. Montréal : OPQ.
- OPPQ (2010). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs* (pp. 6). Montréal.
- OPPQ (2013). *Rapport annuel 2012-2013*. Montréal : OPPQ.
- OPTSQ (1999). *Les travailleurs sociaux à l'aube du troisième millénaire*. Rapport final. Montréal: OPTSQ.
- OPTSQ (2013). *Rapport annuel 2012-2013*. Montréal : OPTSQ.
- PAOLINE E.A., (2003). Taking Stock: Toward a Richer Understanding of Police Culture, *Journal of Criminal Justice*, 31, 199-214.
- PAOLINE E.A., (2004). Shedding light on Police Culture : An Examination of Officers' occupational Attitudes, *Police Quarterly*, 7, 2, 205-236.

- Piaget J. (1967), *Biologie et connaissance*, Éditions de la Pléiade, Paris.
- Pruneau, D. et Lapointe, C. (2002). *L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement*. *Éducation et francophonie*, 30(2).
- Reis, H.T. & Wheeler, L. (1991). Studying social interactions with the Rochester Interactions Record, Dans *Advances in experimental social Psychology*, 24 San Diego: Academic Press.
- Renou, M. (2007). *D'aujourd'hui à demain*. Texte inédit de la conférence d'ouverture du colloque. Colloque 2007 de l'OCCOPPPQ secteur psychoéducation. Laval, Québec.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal: Sciences et culture.
- Rojo, Sébastien. (2009). *Les éléments stressants identifiés par les jeunes enseignants du secondaire susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi
- Schein, E.H. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*, Addison-Wesley Publishing Co., 112-127.
- Shamatov, D. A. (2005). *Beginning teachers' professional socialization in post-soviet Kyrgyzstan: challengers and coping strategies*, Thèse de doctorat. Toronto: University of Toronto.
- Solheim, K., McElmurry, B. J. et Kim, M. J. (2007). Multidisciplinary teamwork in US primary health care. *Social Science and Medicine*, 65(3), 622-634.
- Stevens, J., & Crouch, M. (1997). Who cares about care in nursing education? *International Journal of Nursing Studies*, 32 (3), 233-242.
- SUDMAN S., (1976). *Applied Sampling*, New York, Academic Press.
- Van Maanen, J., (1976). Breaking in : Socialization at Work. Dans R. Dubin (Ed.), *Handbook of work, organization and society*. Chicago : Rand McNally College Pub. Co. 67-130.
- Vilbrod, A. (2003). *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*. Paris: L'Harmattan.
- Wachowiak, D., Bauer, B., & Simono, R. (1979). Passages: Career ladders for college counseling center psychologists. *Professional Psychology*, 10, 723-731.

Wilson, A., & Startup, R. (1991). Nurse socialisation: issues and problems. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 1478-1486.

Witz, A. (1992). *Professions and patriarchy*. London: Routledge.

Appendice A

Le questionnaire

Étude sur la socialisation professionnelle des psychoéducateurs (trices) Phase 1

Votre participation à cette recherche est extrêmement importante, il s'agit de la toute première étude sur ce sujet en Amérique du Nord. Toutes vos réponses demeureront anonymes. La publication des résultats, scientifiques ou autres, ne se fera que sous une forme statistique agrégée.

Instructions

- Veuillez répondre aux questions, en sélectionnant la réponse qui est la plus juste possible à vos yeux.
- Bien que vous soyez encore étudiants et étudiantes et que certaines des questions puissent vous sembler être loin de vos réalités actuelles, tentez de répondre en vous projetant dans ce que vous pensez que sera votre réalité d'intervention.
- Pour vous remercier du temps accordé à cette démarche, vous serez informés à la fin du questionnaire d'une adresse courriel vous permettant de participer à un concours pour gagner l'un des deux Ipad de notre tirage. Merci et bonne chance!

Je comprends que ma participation est volontaire et que je peux me retirer du processus à tout moment sans aucune crainte de préjudices ou de sanctions.

Oui _____ Non _____

Je comprends que cette démarche pourrait me causer des questionnements sur mon orientation professionnelle et que je peux joindre les responsables de l'étude par courriel (dave.desrosiers@uqtr.ca) afin d'être référé(e) à une ressource appropriée.

Oui _____ Non _____

Partie 1 : Renseignements généraux

Q1. À quel cycle d'études êtes-vous inscrit en ce moment ?

1. Premier cycle (baccalauréat)
2. Deuxième cycle (maîtrise)
3. Troisième cycle (Doctorat)

Q2. Vous êtes inscrits :

1. À temps plein
2. À temps partiel

Q3. À la fin de la session en cours, combien de crédits aurez-vous complété? (Ne pas compter les crédits du cycle précédent si vous êtes inscrits dans un programme de deuxième ou de troisième cycle)

Nombre de crédits : _____

Q4. Sur quel campus ? (ou à quelle université dans la version en ligne)

1. Québec
2. Trois-Rivières

Q5. Sexe

1. Masculin
2. Féminin

Q6. Année de naissance

19__ __

Q7. De quelle région du Québec provenez-vous?

1. Bas Saint-Laurent
2. Saguenay Lac-Saint-Jean
3. Capitale nationale (Québec)
4. Mauricie
5. Estrie
6. Montréal
7. Outaouais
8. Abitibi Témiscamingue
9. Côte Nord
10. Nord du Québec
11. Gaspésie Îles de la Madeleine
12. Chaudières-Appalaches
13. Laval
14. Lanaudières
15. Laurentides
16. Montérégie
17. Centre-du-Québec
18. Je ne proviens pas du Québec (spécifiez : _____)

Q8. À quelle institution collégiale avez-vous fait vos études préuniversitaires.

Institution collégiale : _____

Q9. Quel programme avez-vous complété lors de vos études collégiales?

1. Diplôme d'études collégiales (DEC) en sciences humaines
2. DEC en sciences pures
3. DEC professionnel en techniques d'éducation spécialisées
4. Autre programme (veuillez préciser : _____)

Q10. Lors de votre **première demande** d'admission à l'Université, quels étaient vos trois premiers choix de programmes et à quelle institution?

1. Premier choix et institution: _____
2. Deuxième choix et institution: _____
3. Troisième choix et institution: _____

Q11. À quelle(s) institution(s) et à quel(s) programme(s) avez-vous été accepté?

1. Institution et programme n.1 : _____
2. Institution et programme n.2 : _____
3. Institution et programme n.3 : _____

Q12. Qu'avez-vous finalement choisi?

Institution et programme : _____

Q13. Si vous avez effectué un retour aux études ou un changement de parcours académique, quel est l'élément principal de la psychoéducation qui vous a fait changer de parcours ? (si ce n'est pas le cas passez à la Q.14)

1. Le contenu de la formation académique
2. La reconnaissance du métier dans les milieux de travail
3. Le salaire et les avantages sociaux
4. La précarité d'emploi dans votre parcours antérieur
5. Autres éléments (Spécifiez _____)

Q14. Comment avez-vous appris l'existence de la psychoéducation (vous pouvez encrer plus d'un choix)?

1. Par un conseiller en orientation
2. Par des parents ou amis
3. Par de la publicité faite par les universités qui offrent le programme
4. À la suite d'une rencontre avec un psychoéducateur ou une psychoéducatrice
5. Durant ma formation collégiale (au cégep)
6. Dans mon milieu de travail
7. Autre (précisez : _____)

Q15. Pendant vos études, occupez-vous un emploi ?

1. Oui (passez à la question suivante)
2. Non (passez à la question 17)

Q16. De quel(s) type(s) d'emploi(s) s'agit-il ? (vous pouvez encrer plus d'un choix)

1. Emploi dans le domaine de l'intervention et de la relation d'aide
2. Emploi dans le domaine scolaire ou préscolaire (suppléance, garderie, CPE ou autre)
3. Emploi dans le domaine des services ou des loisirs (restaurant, bar, banque, magasin, service de sport ou de loisir, ou autre)
4. Emploi dans le domaine manufacturier ou de la construction
5. Emploi comme assistant de recherche au département et/ou auxiliaire d'enseignement
6. Autre type d'emploi (spécifiez : _____)

Q17. Avant d'entreprendre vos études actuelles en psychoéducation, avez-vous occupé un emploi (à temps plein ou partiel) en intervention ou relation d'aide ou fait des stages?

1. Oui (passez à la question suivante)
2. Non (passez à la question 17)

Q18. Si oui, auprès de quelle(s) clientèle(s) (vous pouvez encercler plus d'un choix)?

1. Enfance (0 - 5 ans)
2. Enfance (6 - 12 ans)
3. Adolescents (13 – 18 ans)
4. Adultes
5. Groupes
6. Familles
7. Femmes
8. Hommes
9. Personnes âgées
10. Autre (précisez : _____)

Q19. Pour quel(s) type(s) de problématique(s) ? (vous pouvez encercler plus d'un choix)

1. Abus sexuels/abus physiques
2. Déficit de l'attention/hyperactivité
3. Handicap moteur, visuel, auditif
4. Itinérance
5. Libération conditionnelle
6. Délinquance
7. Alcoolisme/drogues
8. Troubles d'apprentissage (suite autre page)
9. Troubles de conduite et de comportement
10. Santé mentale
11. Troubles envahissants du développement (TED)
12. Déficience intellectuelle
13. Dysphasie et troubles langagiers
14. Jeu pathologique et dépendance
15. Suicide
16. Victimes d'actes criminels
17. Autre (précisez : _____)

Q20. Dans quel(s) milieu(x) ? (vous pouvez encercler plus d'un choix)

1. Scolaire – maternelle et primaire
2. Scolaire – secondaire
3. Scolaire – collégial
4. Centres jeunesse – jeunes contrevenants
5. Centres jeunesse – protection de la jeunesse
6. Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et TED
7. Centre d'hébergement pour personnes âgées
8. C.S.S.S.
9. Centre hospitalier
10. Pré-scolaire (CPE)
11. CHSLD
12. Milieu communautaire
13. Milieu carcéral
14. Autre (précisez : _____)

Partie 2 : Vos perceptions du métier de psychoéducateur

Q21. Veuillez indiquer, par ordre de préférence, les trois types de **clientèles** avec lesquelles vous souhaiteriez le plus travailler une fois vos études terminées (inscrivez le chiffre qui correspond à votre premier choix sur la ligne « premier choix », situé sous les choix de réponses. Poursuivez avec le deuxième et troisième choix.)

1. Enfance (0 - 5 ans)
2. Enfance (6 - 12 ans)
3. Adolescents (13 – 18 ans)
4. Adultes
5. Groupes
6. Familles
7. Femmes
8. Hommes
9. Personnes âgées
10. Autre (précisez : _____)

Premier choix _____ Deuxième choix _____ Troisième choix _____

Q22. Veuillez indiquer, par ordre de préférence, les trois types de **problématiques** pour lesquelles vous souhaiteriez intervenir une fois vos études terminées (inscrivez le chiffre qui correspond à votre premier choix sur la ligne « premier choix », situé sous les choix de réponses. Poursuivez avec le deuxième et troisième choix.)

1. Abus sexuels
2. Déficit de l'attention/hyperactivité
3. Handicap moteur
4. Itinérance
5. Libération conditionnelle
6. Troubles alimentaires
7. Violence (auteurs)
8. Alcoolisme/drogues
9. Dyslexie
10. Handicap visuel
11. Intervention familiale
12. Santé mentale
13. Troubles envahissants du développement (TED)
14. Déficience intellectuelle
15. Dysphasie
16. Handicap auditif
17. Jeu pathologique
18. Suicide
19. Victimes d'actes criminels
20. Autre (précisez : _____)

Premier choix _____ Deuxième choix _____ Troisième choix _____

Q23. Veuillez indiquer, par ordre de préférence, les trois **milieux de pratique** dans lesquels vous souhaiteriez travailler une fois vos études terminées (inscrivez le chiffre qui correspond à votre premier choix sur la ligne « premier choix », situé sous les choix de réponses. Poursuivez avec le deuxième et troisième choix.)

1. Scolaire – maternelle et primaire
2. Scolaire – secondaire
3. Scolaire – collégial
4. Centres jeunesse – jeunes contrevenants
5. Centres jeunesse – protection de la jeunesse
6. Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et TED
7. Centre d'hébergement pour personnes âgées
8. C.S.S.S.
9. Centre hospitalier
10. Milieu communautaire
11. Milieu carcéral
12. Autre (précisez : _____)

Premier choix _____ Deuxième choix _____ Troisième choix _____

Q24. Diriez-vous que vous avez choisi la psychoéducation surtout:

1. Parce qu'on y a la sécurité d'emploi
2. Parce qu'on contribue au mieux-être de la population en général
3. Parce qu'on contribue au mieux-être des personnes qui éprouvent des difficultés d'adaptation psychosociales
4. Par hasard
5. Pour la progression du cheminement professionnel
6. Autre (précisez : _____)

Q25. Selon vous, l'augmentation des problèmes psychosociaux est essentiellement due :

1. À la détérioration de la situation économique et sociale
2. À la crise des institutions (école, église, etc.)
3. À l'indifférence des gouvernements
4. À l'indifférence du public
5. Il n'y a pas d'augmentation des problèmes psychosociaux

Q26 à Q31 Diriez-vous aujourd'hui que pour réaliser efficacement leur mandat :

Q26.

1. Les psychoéducateurs disposent des moyens matériels et financiers nécessaires
2. Les psychoéducateurs ne disposent pas des moyens matériels et financiers nécessaires

Q27.

1. Les psychoéducateurs sont en nombre suffisant dans les institutions
2. Il n'y a pas assez de psychoéducateurs dans les institutions

Q28.

1. Les psychoéducateurs sont reconnus pour leur approche spécifique
2. On ne reconnaît pas l'approche spécifique des psychoéducateurs

Q29.

1. Les psychoéducateurs sont bien motivés
2. Les psychoéducateurs manquent de motivation

Q30.

1. Les psychoéducateurs sont bien formés
2. La formation des psychoéducateurs laisse à désirer

Q31.

1. Les institutions où les psychoéducateurs travaillent sont efficaces
2. Les institutions où les psychoéducateurs travaillent sont mal organisées

Q32. Diriez-vous qu'être psychoéducateur, c'est faire un métier d'intervention comme les autres?

1. Oui
2. Non

Q33. D'après l'expérience que vous avez de la psychoéducation, diriez-vous « Ce qui me plait le plus dans le métier, c'est qu'... »

1. on se trouve dans des situations variées
2. on travaille en équipe
3. on est reconnu pour notre expertise
4. on peut prendre des initiatives
5. on est bien payé
6. on a beaucoup de contacts humains
7. on a des responsabilités
8. on contribue à aider les autres

Q34. D'après l'expérience que vous avez de la psychoéducation, diriez-vous « Ce qui me déplait le plus dans le métier, c'est qu'... »

1. on s'ennuie, c'est monotone
2. on ne peut pas être assez efficace
3. on ne voit que le mauvais côté des gens
4. on s'use nerveusement
5. on n'a pas assez d'autonomie
6. on n'est pas reconnu pour mon expertise
7. on n'a pas de vie familiale
8. on a trop de responsabilités
9. on est isolé
10. on intervient souvent pour éteindre des feux
11. on a trop peu de temps à consacrer à la prévention
12. on est surchargé par la tâche

Q35. Selon vous, quelle est la mission première du psychoéducateur?

1. Aider les personnes en difficulté d'adaptation
2. Appliquer les mandats légaux
3. Protéger les personnes démunies
4. D'améliorer la société
5. D'écouter les gens
6. D'élaborer des plans d'intervention

Q36. Diriez-vous que l'exercice d'appliquer une ordonnance de la Cour (mandat légal délivré en vertu de la LSJPA, de la LPJ ou de la Loi sur la curatelle publique)...

1. me pèse et me déplaît
2. ne me cause aucun souci

Q37. Diriez-vous que le rôle d'autorité et la forme de contrôle qu'on me demande d'exercer en milieu scolaire...

1. me pèse et me déplaît
2. ne me cause aucun souci

Q38. Diriez-vous que...

1. l'hostilité parfois démontrée par les gens auprès de qui on a à intervenir me cause des soucis
2. je comprends cette hostilité, mais on travaille pour le mieux-être des gens

Q39. Diriez-vous plutôt : « Quand on me confie un mandat... »

1. je m'en tiens strictement aux termes de ce mandat
2. je prends des initiatives

Q40. Diriez-vous plutôt :

1. Les supérieurs hiérarchiques facilitent la bonne marche de l'institution
2. S'il y avait moins de 'petits chefs', l'institution fonctionnerait mieux

Q41. Diriez-vous plutôt :

1. Je préfère travailler à partir de mon bureau
2. Je préfère travailler directement dans les milieux

Q42. Selon vous, l'opinion générale du public à l'égard des psychoéducateurs...

1. est plutôt favorable
2. est plutôt défavorable
3. est plutôt indifférente
4. Le public ne connaît pas les psychoéducateurs

Q43. Selon vous, quelle est la principale critique adressée par le public aux intervenants psychosociaux ?

1. Inefficacité
2. Manque de tolérance et de compréhension
3. Injustice, favoritisme
4. Interventions autoritaires non légitimes
5. Application trop pointilleuse des lois
6. Tendance à parler aux gens comme s'ils souffraient tous de problèmes
7. Intervention limitée

Q44. Selon vous, quelle est la principale qualité que le public reconnaît des intervenants psychosociaux ?

1. Empathie et compréhension
2. Patience
3. Faire en sorte que ce sont les gens et leurs problèmes qui priment, et non les lois
4. La compétence professionnelle
5. Le respect des gens
6. Le fait qu'ils appliquent les lois rigoureusement
7. Le fait qu'ils favorisent la mise en place de moyens concrets

Q45. Lorsque le public critique les intervenants psychosociaux, pensez-vous que la cause principale de ces critiques est :

1. le comportement de certains intervenants
2. les préjugés du public
3. les mandats officiels des intervenants
4. l'influence des médias
5. les difficultés administratives des organisations qui emploient les intervenants
6. la complexité reliée au milieu de violence et de négligence

Q46. Pensez-vous que les médias donnent une image des intervenants psychosociaux (y compris les psychoéducateurs) :

1. plutôt favorable
2. plutôt défavorable
3. plutôt objective

Q47. Conseilleriez-vous à des parents ou amis de devenir psychoéducateurs?

1. Oui
2. Non

Q48. Si dans une conversation on vous demande quel sera votre métier, vous répondez :

1. Fonctionnaire
2. Agent de relations humaines
3. Intervenant social
4. Psychothérapeute
5. Psychoéducateur
6. Vous ne répondez pas précisément

Q49. Pensez-vous que la psychoéducation vous permettra de réaliser vos souhaits de carrière professionnelle?

1. Oui
2. Non

Q50. Diriez-vous :

1. Je serai psychoéducateur jusqu'à la retraite
2. Si l'occasion se présente, je pourrais faire autre chose

Q51. S'il vous arrive un problème pendant votre travail, à qui pensez-vous surtout pouvoir faire confiance pour vous aider?

1. Les collègues
2. La famille
3. Les syndicats
4. La hiérarchie
5. Les amis
6. Un professeur ou un superviseur hors du milieu de travail

Q52. Attendez-vous de vos supérieurs :

1. Qu'ils vous associent à leurs décisions
2. Qu'ils vous laissent prendre des initiatives

- Q53. Quelle doit être selon vous, la principale qualité de votre supérieur?
1. Qu'il ait le sens du dialogue avec ses subordonnés
 2. Qu'il vous guide professionnellement
 3. Qu'il soit près des intervenants « sur le plancher »
- Q54. Un collègue commet des fautes graves pendant le service, à votre avis, il faut surtout :
1. Éviter que le public le sache
 2. Appliquer le règlement et le sanctionner
 3. Éviter que la hiérarchie le sache
- Q55. Diriez-vous : « Au cours des dernières années, les relations entre le public et les institutions chargées du soutien psychosocial se sont améliorées »...
1. Grâce à un meilleur recrutement et à une meilleure formation des intervenants
 2. Grâce à l'évolution générale des mentalités
 3. Elles n'ont pas changé
 4. Elles se sont détériorées
- Q56. Pour vous, l'Ordre professionnel des psychoéducateurs, c'est surtout :
1. Une instance professionnelle comme une autre
 2. Un moyen de contrôle supplémentaire
 3. Une instance qui protège le public
 4. Une instance qui protège la profession
 5. Un moyen de clarifier la question de nos actes spécifiques
- Q57. Depuis le début de votre formation, l'idée que vous vous faites de votre métier a-t-elle...
1. Évolué positivement
 2. Évolué négativement
 3. N'a pas changé
- Q58. Dans le milieu du travail de l'intervention psychosociale :
1. On devrait reconnaître la spécificité de l'approche psychoéducative
 2. On n'a pas à reconnaître la spécificité de l'approche psychoéducative
- Q59. Dans le milieu de travail...
1. On devrait nous attribuer des tâches et rôles liés à notre formation
 2. On nous donnera les rôles et les tâches en fonction des mandats du milieu
- Q60. Dans le milieu de travail, on collabore le plus avec...
1. les autres psychoéducateurs
 2. les agents de relations humaines
 3. les éducateurs spécialisés
 4. les professeurs d'école
 5. les gestionnaires et chefs d'équipe
 6. les représentants du milieu sociocommunautaire
 7. les parents des jeunes
 8. les procureurs
 9. les psychologues
 10. les travailleurs sociaux

Q61. Dans le milieu de travail, on travaille...

1. essentiellement seul
2. essentiellement en équipe

Q62. Dans le milieu de travail...

1. j'ai beaucoup d'autonomie
2. j'ai peu d'autonomie

Q63. Dans le milieu de travail...

1. le nombre de tâches à faire est ajusté au temps que je peux y consacrer
2. je n'ai pas assez de temps à consacrer à ce qu'on me demande de faire

Q64. Dans le milieu de travail...

1. on attribue les tâches aux différents intervenants en respectant les actes réservés et les actes partagés
2. on attribue les tâches aux divers intervenants sans respecter les actes réservés et les actes partagés

Q65. Pensez-vous que ce à quoi votre formation vous a le mieux préparé, c'est à :

1. Écouter et aider les gens
2. Appliquer les mandats légaux
3. Préparer des rapports d'évaluation
4. Faire évoluer les gens
5. Être en mesure de faire face à la détresse
6. La connaissance de la clientèle
7. La connaissance des types d'intervention
8. De savoir intervenir dans différentes situations
9. D'appliquer des instruments d'évaluation

Q66. Pensez-vous que ce à quoi votre formation vous a le moins préparé, c'est à :

1. Écouter et aider les gens
2. Appliquer les mandats légaux
3. Préparer des rapports d'évaluation
4. Faire évoluer les gens
5. Être en mesure de faire face à la détresse
6. La connaissance de la clientèle
7. La connaissance des types d'intervention
8. De savoir intervenir dans différentes situations
9. D'appliquer des instruments d'évaluation

Q67. Pensez-vous que votre formation vous prépare bien à comprendre les divers contextes dans lesquels vous allez avoir à intervenir et à comprendre les différents publics auxquels vous aurez à faire face?

1. Oui
2. Non

Q68. À votre avis, les promotions doivent-elles être...

1. Automatiques (par acquis d'ancienneté)
2. L'objet d'un processus de sélection sur critères professionnels

Q69. Si c'était à refaire, recommenceriez-vous aujourd'hui des études en psychoéducation?

1. Oui
2. Non

Q70. Veuillez identifier votre niveau d'accord avec les affirmations suivantes:

Pour bien faire son travail, un psychoéducateur doit être en mesure de bien gérer...

...les enjeux politiques

Totalement en accord	En accord	Partiellement en accord	Partiellement en désaccord	En désaccord	Totalement en désaccord	Ne sais pas

...les enjeux économiques

Totalement en accord	En accord	Partiellement en accord	Partiellement en désaccord	En désaccord	Totalement en désaccord	Ne sais pas

...les enjeux administratifs

Totalement en accord	En accord	Partiellement en accord	Partiellement en désaccord	En désaccord	Totalement en désaccord	Ne sais pas

...les enjeux scientifiques

Totalement en accord	En accord	Partiellement en accord	Partiellement en désaccord	En désaccord	Totalement en désaccord	Ne sais pas

...les enjeux des intervenants

Totalement en accord	En accord	Partiellement en accord	Partiellement en désaccord	En désaccord	Totalement en désaccord	Ne sais pas

...les enjeux des personnes visées par l'intervention

Totalement en accord	En accord	Partiellement en accord	Partiellement en désaccord	En désaccord	Totalement en désaccord	Ne sais pas

Partie 3 : L'éthique professionnelle

Pour ce qui est de cette section, nous vous demandons de vous mettre dans la peau d'un psychoéducateur ou d'une psychoéducatrice afin de répondre du meilleur de vos connaissances. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses.

Indiquez un « X » ou « √ » sous la réponse choisie.

Q71. Lorsque votre journée de travail est terminée, vous avez l'habitude de raconter en détail les événements que vous venez de passer à un de vos proches afin de vous libérer.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q72. Vous dénoncez votre collègue qui entre sous l'effet de l'alcool à chaque matin de travail.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q73. Vous apercevez votre client dans un bar en train de prendre une bière alors qu'il n'a pas le droit de consommer d'alcool selon une ordonnance de la cour. Vous changez d'établissement en ignorant le client puisque vous n'êtes pas dans vos heures de travail.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q74. Une de vos patientes âgées de 15 ans vient vous annoncer qu'elle est enceinte, elle veut le garder et elle ne veut pas l'annoncer à ses parents. Vous informez ceux-ci sans hésiter puisqu'elle n'est qu'une enfant.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q75. Votre collègue de travail vous tient au courant de chaque petit détail des faits qui arrivent à un de ses clients. Vous l'encouragez à continuer car vous vous sentez privilégié par l'information détaillée concernant ce client.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q76. Vous travaillez avec la psychologue de l'école et sa façon d'intervenir auprès d'un élève en particulier vous semble aller à l'encontre de vos propres interventions. Vous continuez malgré tout puisque vous êtes convaincu que votre approche est la meilleure.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q77. Lorsque vous passez devant le bureau de votre collègue, vous apercevez qu'elle laisse tous ses dossiers dans son classeur qui n'est pas barré en plus d'être ouvert. Vous laissez faire étant donné que cela ne vous regarde pas.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q78. Vous devez maîtriser physiquement un jeune avec l'aide de son enseignante. Vous vous rendez compte qu'elle utilise plus que la force nécessaire pour stabiliser le jeune en crise. Vous allez dénoncer l'attitude de l'enseignante auprès de la direction tout de suite après l'intervention.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q79. Une de vos collègues et amie de travail vous demande de l'information au sujet de son élève. Vous savez que l'information qu'elle demande est confidentielle, mais vous avez grandement confiance en cette amie. Vous lui donnez l'information désirée.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q80. Votre dernière rencontre de la journée est Mme Tremblay, une personne âgée atteinte d'Alzheimer, mais vous êtes en retard et votre fils vous attend à la garderie. Vous laissez tomber votre rencontre en vous disant que tout ça passera incognito et qu'une fois n'est pas coutume.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q81. Lors du plan d'intervention de Jessica avec l'équipe du CRDI, un de vos collègues vous informe que Jessica réussit sans difficulté l'exercice de motricité fine demandé. Par contre, elle ne l'a pas atteint avec vous, vous exigez donc qu'elle continue à le travailler.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q82. Vous voulez implanter un programme d'intervention concernant l'intimidation que vivent certains élèves dans la classe de Mme Suzanne. Vous savez que Mme Suzanne est une enseignante d'expérience qui n'aime pas les changements. Un de vos collègues qui connaît votre intention vous dit : « ne fais pas de vague, c'est la meilleure façon de ne pas être embêté », vous suivez son conseil et, finalement, vous n'implantez pas le programme.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q83. Un collègue commet des fautes graves pendant le service ; à votre avis, il faut appliquer le règlement et le faire sanctionner.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q84. Si, lors d'un stage ou dans votre travail, on vous demande de faire quelque chose contraire à ce que l'on vous a appris lors de votre formation, vous allez vous adapter sans faire de commentaires.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q85. Vous êtes en train de tomber en amour avec votre client. Vous continuez tout de même les séances de relation d'aide puisque vous êtes persuadé que vous pouvez faire une coupure entre vos sentiments personnels et votre relation professionnelle avec lui.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q86. Vous travaillez dans une école primaire spécialisée avec les élèves « codés » (i.e., élèves en grande difficulté). La directrice de l'école vous demande une tâche supplémentaire: celle d'animer le plan d'intervention de Marco, un élève du régulier. Les raisons qu'elle vous donne sont multiples et bien souvent superficielles, mais ça vous fait plaisir d'aider Marco et sa famille avec un plan d'intervention adéquat.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q87. La famille d'un jeune en grande difficulté avec qui vous travaillez vous demande un petit service qui pourrait aider ce dernier. Pour vous remercier, elle vous offre un petit cadeau. Vous acceptez en appréciant leur reconnaissance.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q88. Il est parfois essentiel d'utiliser un langage irrespectueux ou des insultes envers le client puisque c'est de cette façon dont il vous parle et c'est sûrement la seule manière de s'exprimer qu'il connaît.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q89. La plupart des supérieurs acceptent que les règles soient contournées afin que vous arriviez à terminer le travail demandé à temps.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q90. Je ne ferai jamais la grève, car je fais mon travail par passion et non pour les conditions de travail.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Q91. Il peut arriver que je m'occupe de quelques appels téléphoniques personnels sur mes heures de travail.

En accord	Partiellement en accord	Neutre	Partiellement en désaccord	En désaccord

Quels sont vos commentaires à propos du questionnaire ?

Il se peut que cette recherche se poursuive une fois vos études complétées. Si vous acceptez d'être relancé en temps et lieu, nous vous invitons à nous en faire part dans le courriel du tirage.

Merci encore et bonne suite dans vos études en psychoéducation.



Dave DesRosiers
Candidat à la maîtrise en psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières
dave.desrosiers@uqtr.ca



Marc Alain, Ph.D.
Professeur
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières
Marc.alain@uqtr.ca