

Besoins de formation continue des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec et besoins spécifiques des diplômés récents

Professional development needs of the members of the Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec and differences between new members and other members

Marc Tourigny, Dominique Trudel, Manon Bergeron, Jacques Joly, Renée Verville and Stéphanie Lemieux

Volume 45, Number 2, 2016

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1039049ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1039049ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)
2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Tourigny, M., Trudel, D., Bergeron, M., Joly, J., Verville, R. & Lemieux, S. (2016). Besoins de formation continue des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec et besoins spécifiques des diplômés récents. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 245–269. <https://doi.org/10.7202/1039049ar>

Article abstract

The aim of the study was to identify the continuing professional development (CPD) needs of the members of the Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) and to explore differences in this regard between new members (graduates of the past five years) and other members. To this end, an online survey was conducted from May 15 to August 15, 2014. Of the 1034 members that agreed to complete the questionnaire, 174 (16.8 %) were recent graduates. Results show that there is a need for CPD primarily regarding the competencies required to perform evaluations, provide counseling and support individuals and groups. Recent graduates differ from other members in two ways: 1) they are generally more interested in undergoing training for a large number of competencies; and 2) proportionally more are interested in intermediate-level training and proportionally fewer in basic- or advanced-level training.

Éditorial

Besoins de formation continue des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec et besoins spécifiques des diplômés récents

Professional development needs of the members of the Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec and differences between new members and other members

M. Tourigny¹
D. Trudel²
M. Bergeron³
J. Joly¹
R. Verville²
S. Lemieux¹

¹ Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke

² Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

³ Département de sexologie, Université du Québec à Montréal

Les auteurs souhaitent remercier les membres de l'OPPQ qui ont accepté généreusement de participer à cette évaluation des besoins.

Correspondance :

Marc Tourigny
Université de Sherbrooke
Département de psychoéducation
150 Place Charles Le Moyne,
bureau 200
12^e étage, local 12832
Longueuil J4K 0A8
Tél. :450-463-1835, p. 61722,
Télécopieur : 450-463-1839
marc.tourigny@usherbrooke.ca

Résumé

L'étude vise à identifier les besoins de formation continue des membres de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) et à explorer les différences entre les membres nouvellement diplômés (depuis moins de 5 ans) et les autres membres. Une enquête en ligne a été réalisée entre le 15 mai 2014 et le 15 août 2014. Mille trente-quatre (1034) membres ont accepté de répondre au questionnaire dont 174 (16,8 %) membres récemment diplômés. Les résultats montrent qu'il existe des besoins en formation continue, et ce, principalement pour les compétences liées à la démarche d'évaluation, à l'exercice du rôle-conseil et au soutien aux personnes ou aux groupes. Les diplômés récents se distinguent des autres membres : 1) en se montrant généralement plus intéressés à suivre une formation pour un bon nombre de compétences; et 2) concernant le niveau de formation souhaité où ils sont proportionnellement plus intéressés à suivre une formation de niveau intermédiaire et moins intéressés à suivre une formation de base ou avancée.

Mots-clés : formation continue, compétences professionnelles, psychoéducation, évaluation des besoins

Abstract

The aim of the study was to identify the continuing professional development (CPD) needs of the members of the Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) and to explore differences in this regard between new members (graduates of the past five years) and other members. To this end, an online survey was conducted from May 15 to August 15, 2014. Of the 1034 members that agreed to complete the questionnaire, 174 (16.8 %) were recent graduates. Results show that there is a need for CPD primarily regarding the competencies required to perform evaluations, provide counseling and support individuals and groups. Recent graduates differ from other members in two ways: 1) they are generally more

interested in undergoing training for a large number of competencies; and 2) proportionally more are interested in intermediate-level training and proportionally fewer in basic- or advanced-level training.

Keywords: continuing professional development, professional competencies, psychoeducation, training needs assessment

L'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) existe depuis le 8 décembre 2010. Auparavant, les psychoéducateurs ont fait partie d'un ordre commun avec les conseillers d'orientation; cette intégration des deux groupes de professionnels a eu cours de 2000 à 2010. Les psychoéducateurs sont donc légalement reconnus comme professionnels selon le Code des professions, depuis maintenant quinze ans.

Dès les premières années de leur insertion dans le système professionnel, les psychoéducateurs ont voulu préciser, dans un document officiel, les compétences qu'ils détiennent. Celles-ci, définies comme *des actions, observables et concrètes [...] qui supposent la maîtrise de connaissances et d'habiletés, de même que la présence d'attitudes susceptibles de qualifier ces actions et responsabilités* (OPPQ, 2010, p. 2), précisent les savoir-agir qui structurent la pratique des psychoéducateurs, considérant à la fois leur culture professionnelle et leurs fonctions. Le profil des compétences générales détaille six champs de compétence : 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 sa démarche d'adaptation à son environnement; 5) agir dans un rôle-conseil auprès d'autres acteurs. Un sixième champ traite des responsabilités professionnelles du psychoéducateur, soit celui de gérer sa pratique de manière à en assurer la rigueur et la pertinence en conformité avec les normes en vigueur. Ces champs de compétence et leurs énoncés devraient orienter aussi bien la formation initiale que la formation continue. Tout comme la majorité des professionnels de la santé et des services sociaux, les psychoéducateurs sont incités à poursuivre leur développement professionnel en choisissant des activités de formation continue qui concourent à hausser leurs compétences.

Récemment, l'importance de quelques-unes des compétences énumérées dans *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs* (OPPQ, 2010) s'est accentuée avec l'arrivée des activités réservées par le projet de loi 21¹. En vigueur depuis l'automne 2012, celui-ci énonce un certain nombre d'activités que seuls des professionnels membres d'un ordre peuvent effectuer. Ces activités sont considérées à risque de préjudice pour des clientèles vulnérables et plusieurs d'entre

¹ Gouvernement du Québec. (2009). *Projet de loi no 21 : Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Québec. Éditeur officiel du Québec.

elles concernent l'évaluation de ces clientèles. Les psychoéducateurs sont ainsi reconnus parmi les professionnels compétents du domaine de la santé mentale et des relations humaines pour réaliser cinq activités spécifiques d'évaluation (voir la description au Tableau 8). Deux autres activités réservées sont liées au deuxième champ de compétence qui concerne la détermination d'un plan d'intervention (voir la description au Tableau 8). Ces activités, réservées et partagées entre plusieurs professionnels, s'appliquent en fonction du champ d'exercice de chacun. Pour les psychoéducateurs, ce champ d'exercice se définit comme suit : 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.

Depuis l'intégration des psychoéducateurs au système professionnel, l'Ordre offre annuellement à ses membres un programme d'activités de formation continue. Ces sessions de formation portent sur divers sujets, choisis en fonction des besoins exprimés par les psychoéducateurs et des constats observés dans le cadre de la surveillance générale ou des enquêtes du syndicat. Des sondages réalisés auprès des psychoéducateurs de certains secteurs de pratique permettent également de relever l'intérêt des membres pour tel ou tel sujet de formation. Toutefois, l'Ordre n'a jamais sondé systématiquement l'ensemble des psychoéducateurs pour connaître leur avis sur les activités de formation continue pouvant les intéresser tant au plan des thèmes privilégiés qu'à celui de leur format. La décision d'entreprendre cette démarche a été motivée par plusieurs éléments. D'abord, en 2012, l'Ordre est passé d'une politique de formation continue à une norme d'exercice, exigeant des psychoéducateurs qu'ils consacrent 40 heures, par période de deux ans, à des activités de développement professionnel (OPPQ, 2016). Ensuite, l'arrivée des activités réservées et l'imputabilité associée à leur exercice commandent aux professionnels qu'ils assurent une mise à jour régulière de leurs compétences. Finalement, la diversité des lieux de pratique et les conditions d'exercice des psychoéducateurs ne sont pas sans exercer une certaine pression sur l'Ordre afin qu'il offre des formations diversifiées, pertinentes et accessibles au plus grand nombre. C'est dans ce contexte que l'Ordre a réalisé une vaste enquête visant à évaluer les besoins de formation continue de ses membres.

Cadre théorique de l'évaluation des besoins de formation continue

Dans le cadre de cette étude, la formation continue se définit :

« comme des initiatives de formation axées sur l'acquisition, l'approfondissement ou le recyclage de connaissances destinées aux professionnels ayant déjà quitté l'école et permettant le perfectionnement et l'avancement de ces professionnels dans leur pratique sans qu'ils aient à obtenir un nouveau degré ou diplôme. Les initiatives de formation peuvent être des cours crédités ou non, des programmes courts, des congrès, des conférences, des ateliers, et des cours de perfectionnement linguistique » (Consortium national de formation en santé, 2006, p. 47).

Cette définition rejoint celle de l'OPPQ (OPPQ, 2016).

Selon Labesse (2008), la formation continue a plusieurs finalités dont le développement d'une organisation et de son personnel, le perfectionnement dans le champ de la formation initiale, l'acquisition de nouvelles aptitudes, habiletés et compétences et la qualification en vue d'une nouvelle carrière (réorientation, réinsertion, recyclage, etc.). De plus, des études suggèrent que la formation continue est liée à une meilleure satisfaction au travail (Tovey et Adams, 1999) et qu'elle diminue le roulement et l'attrition du personnel (Department of Health, 2003 : dans Gould, Drey et Berridge, 2007; Shields et Ward, 2001).

L'analyse des besoins de formation représente une première étape dans l'organisation d'activités de formation parce qu'elle en augmente les chances de réussite. En effet, selon Labesse (2008), cette étape est cruciale dans la planification d'une offre de formation qui permettra de combler l'écart entre la situation actuelle et celle qui est désirée. Elle rend possible la transformation des besoins identifiés en objectifs d'apprentissage.

Il existe plusieurs approches pour déterminer les besoins de formation. Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour une analyse des besoins ressentis ou perçus par les professionnels eux-mêmes qui se définissent par « l'écart entre les compétences qu'un professionnel se reconnaît et celles qu'il souhaite détenir » (Labesse, 2008, p. 7). L'analyse des besoins a été réalisée à partir des compétences requises pour effectuer le travail du psychoéducateur et qui sont reconnues par l'OPPQ. Comme le souligne Labesse (2008), cette approche présente l'avantage de sonder les besoins de façon directe, les professionnels étant les principaux témoins de leurs besoins et, dans le cadre déontologique de leur profession, les premiers responsables de cette formation continue.

Objectifs de recherche

L'évaluation des besoins réalisée poursuivait trois objectifs. Premièrement, identifier les besoins de formation continue des psychoéducateurs à partir des besoins ressentis par eux et ce, en fonction des compétences générales attendues, notamment celles liées aux activités réservées afin d'aider à l'élaboration et la planification d'activités de formation. Un sous-objectif était de vérifier si ces besoins de formation pouvaient varier selon que les membres étaient des psychoéducateurs récemment diplômés (moins de 5 ans) ou non. Ce sous-objectif est justifié par le fait que les besoins de formation des membres récemment diplômés peuvent aider à orienter la formation initiale universitaire et aussi par le fait que quelques études ont déjà montré que les besoins de formation varient en fonction des années d'expériences des professionnels (Cassidy et al., 2005; Neff, Patterson, et Johnson, 2012). Deuxièmement, identifier les facteurs qui favorisent ou nuisent à la participation aux activités de formation continue. Troisièmement, identifier les préférences des psychoéducateurs au regard des modalités de formation continue. Dans le cadre de cet article, seuls les résultats concernant le premier objectif sont présentés.

Méthode

Échantillon

Le questionnaire sur les besoins de formation continue a été mis en ligne du 15 mai au 15 août 2014. Les 3701 membres actifs de l'OPPQ ont reçu un courriel le 15 mai, les invitant à compléter le questionnaire. Trois relances ont été faites durant la période de mise en ligne. Au total, 1194 (32,3 %) psychoéducateurs ont complété le questionnaire. L'examen des caractéristiques des répondants montre qu'ils sont significativement différents des membres de l'Ordre qui n'ont pas répondu en ce qui concerne le sexe ($\chi^2 (1) = 5,428, p < 0,05$) mais qu'ils ne diffèrent pas au niveau du groupe d'âge ($\chi^2 (4) = 7,867$, non significatif) et de la région ($\chi^2 (2) = 5,516$, non significatif) (Tableau 1). L'échantillon est légèrement surreprésenté par rapport aux membres qui n'ont pas répondu au niveau de la proportion de femmes (88 % vs 86 %). La majorité des répondants avaient entre 30-39 ans (39 %) et 40-49 ans (28 %) et plus de trois répondants sur quatre (78 %) travaillaient dans une région administrative où l'on retrouvait un campus universitaire offrant une formation en psychoéducation alors que 9 % provenaient d'une région éloignée et 13,6 % d'une région adjacente à une région universitaire.

Parmi les membres ayant répondu à la question du nombre d'années d'expériences depuis l'obtention de leur maîtrise ($n = 1034$), 174 (16,8 %) ont obtenu leur maîtrise en psychoéducation au cours des cinq années précédant le sondage alors que 860 répondants (83,2 %) sont membres depuis plus de cinq ans. Les deux groupes diffèrent quant aux caractéristiques socio-démographiques. Le groupe des diplômés récents présentent une proportion de femmes plus élevée ($\chi^2 (1) = 11,047, p < 0,001$) et ils sont nettement plus jeunes ($\chi^2 (4) = 624,628, p < 0,001$) (Tableau 1). Toutefois, il n'y a pas de différence au niveau de la région de provenance ($\chi^2 (2) = 0,009$, non significatif). Au moment de l'étude, les 174 membres diplômés récents ayant participé à l'étude représentent 19,4 % des 899 membres de l'OPPQ ayant obtenu leur maîtrise au cours des cinq dernières années.

Questionnaire

Le questionnaire utilisé dans le cadre de l'enquête a été élaboré par les auteurs du présent article². Préalablement à sa mise en ligne officielle, et tel que suggéré par Labesse (2008), le questionnaire avait été testé auprès d'une dizaine de membres de l'OPPQ afin de s'assurer de la clarté et de la pertinence des questions, de même que du bon fonctionnement du questionnaire en ligne. Une fois le questionnaire mis en ligne officiellement avec le logiciel de SurveyMonkey (<https://fr.surveymonkey.com/>), il était possible pour les répondants d'arrêter de compléter le questionnaire et de revenir à celui-ci pour le finaliser. Le temps de passation était d'environ 20 minutes. Le questionnaire était précédé d'une introduction présentant les directives. Par la suite, pour avoir accès au questionnaire les répondants devaient s'identifier par leur numéro de dossier à l'OPPQ. Le questionnaire comportait huit sections. Les cinq premières portaient sur les besoins de formation

² Le questionnaire est disponible sur demande auprès du premier auteur.

Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon et de l'ensemble des membres actifs de l'OPPQ

Caractéristiques des répondants	Membres de l'OPPQ N=3701 %	Échantillon à l'étude N=1194 (%)	Diplômés de moins de 5 ans N=174 (%)	Diplômés de plus de 5 ans N=860 (%)
Sexe				
Femme	86,2	88,1	95,4	86,4
Homme	13,8	11,9	4,6	13,6
Catégories d'âge				
20-29 ans	13,3	15,4	74,7	2,3
30-39 ans	40,6	38,5	23,0	41,9
40-49 ans	27,6	27,6	1,7	32,8
50-59 ans	16,2	16,1	0,6	20,1
60 ans et plus	2,3	2,4	0,0	2,9
Régions administratives				
Universitaire	79,6	77,5	77,6	77,3
Connexe	12,1	13,6	13,2	13,3
Éloignée	8,2	9,0	9,2	9,4

en fonction des six compétences générales du psychoéducateur et des activités réservées dans le cadre du PL 21 (Office des professions, 2013). Chacune des six compétences était déclinée en compétences plus spécifiques inspirées du *Profil des compétences générales des psychoéducateurs* (OPPQ, 2010) qui venaient en préciser le sens. Les activités réservées par le PL 21 étaient classées sous les compétences générales concernées (voir les Tableaux 2 à 8 pour une description détaillée des compétences spécifiques et des activités réservées).

Dans un premier temps, pour chacune des compétences spécifiques ou des activités réservées, le répondant devait identifier son niveau d'intérêt à suivre une formation reliée à cette compétence spécifique ou à cette activité réservée, et ce, sur une échelle en 4 points de type Likert : « pas du tout intéressé », « peu intéressé », « intéressé » et « tout à fait intéressé ». Dans un deuxième temps, seuls les répondants qui s'étaient montrés « intéressés » ou « tout à fait intéressés », devaient préciser le niveau de formation souhaité : un niveau de formation de base c'est-à-dire une mise à niveau des connaissances générales sur le thème, un niveau de formation intermédiaire permettant la maîtrise du thème ou un niveau avancé visant le développement d'une expertise. Enfin, s'appuyant sur les défis rencontrés dans leur pratique professionnelle récente, les répondants étaient invités, dans une question ouverte, à identifier des contenus spécifiques de formation, et ce, pour chacune des six compétences générales.

La section suivante du questionnaire portait sur l'importance, selon les répondants, des facteurs pouvant influencer la participation à de la formation

continue. Le psychoéducateur devait identifier, sur une échelle en 5 points de type Likert allant de « pas du tout important » à « tout à fait important », le niveau d'importance de chacun de ces facteurs dans sa décision de participer ou non à une activité de formation continue. Les deux dernières questions de cette sixième section concernaient plus spécifiquement l'offre de formation continue de l'Ordre.

Enfin, la section sept s'attardait aux préférences des psychoéducateurs sur le plan des modalités de formation alors que la dernière section permettait de relever diverses caractéristiques socio-professionnelles des répondants dont la catégorie d'âge, de sexe, du nombre d'années d'expérience, du milieu de travail et de la région.

Stratégies d'analyse

Afin de répondre au premier objectif de l'étude, les analyses consistent à présenter le niveau moyen d'intérêt à participer à la formation en fonction de chacune des compétences spécifiques et à présenter la fréquence des réponses quant au niveau de formation souhaité pour chacune des compétences spécifiques. Concernant le sous-objectif qui visait à comparer les diplômés récents aux autres membres de l'OPPQ, des tests *t* (dans le cas du niveau d'intérêt à participer à la formation) et des tests de Chi-carré (dans le cas du niveau de formation souhaité) ont été effectués. Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS version 17.0. Des analyses de contenus ont également été réalisées pour les données qualitatives. Les réponses aux questions ouvertes ont été classées sous la compétence *y* étant associée, et au besoin, de nouvelles catégories ont été créées.

Résultats

Principaux besoins de formation pressentis par les membres

Les Tableaux 2 à 8 montrent le niveau d'intérêt à participer à une formation continue ainsi que le niveau de formation souhaité pour chacune des compétences générales, des compétences spécifiques et des activités réservées aux membres de l'OPPQ, et ce, en comparant les diplômés récents aux autres membres. Les résultats suivants sont présentés en fonction de chacune des compétences générales et des activités réservées, par ordre d'importance du niveau d'intérêt en commençant par celles ayant le niveau d'intérêt le plus élevé jusqu'à la compétence générale ayant le niveau le plus faible. Une analyse de la variance à mesures répétées à un facteur a été effectuée afin de s'assurer que cet ordre d'importance était basé sur des différences réelles. Cette analyse étant significative, des contrastes de type répété montrent que chaque niveau moyen d'intérêt diffère de l'autre qui le suit dans l'ordre présenté dans le texte sauf pour le niveau moyen d'intérêt concernant les compétences liées au soutien aux personnes ou aux groupes qui ne diffère pas de celui des compétences liées à l'élaboration et la mise en œuvre du plan d'intervention. Par ailleurs, les principaux résultats issus des données qualitatives sont intégrés dans chaque section et apportent des précisions qui confirment ou complètent les résultats quantitatifs.

Compétences liées à la démarche d'évaluation

Pour l'ensemble des répondants, les compétences liées à la démarche d'évaluation sont celles qui ont fait l'objet du plus grand niveau d'intérêt à participer à une formation (niveau moyen de 2,85 sur 4) comparativement aux autres compétences générales. Le Tableau 2 montre que les niveaux d'intérêt pour les diverses compétences spécifiques varient de 2,64 à 3,21. La compétence spécifique « poser un jugement clinique sur les difficultés d'adaptation et les capacités d'adaptation de la personne » représente la compétence pour laquelle les répondants ont montré le plus d'intérêt, et ce, pour l'ensemble des compétences à l'étude. Rappelons que pour les répondants « intéressés » ou « tout à fait intéressés », nous demandions également le niveau de formation souhaité. L'examen du Tableau 2 montre que le niveau de formation souhaité pour l'ensemble des compétences spécifiques liées à la démarche d'évaluation est principalement de niveau intermédiaire (variant de 45 % à 49 % selon la compétence spécifique) ou avancé (18 % à 35 % selon la compétence spécifique).

Les analyses statistiques montrent que les diplômés récents diffèrent peu des autres membres. Ils ne démontrent un niveau d'intérêt plus élevé que pour deux compétences : « planifier une démarche d'évaluation » et « poser un jugement clinique sur les difficultés d'adaptation » (Tableau 2). Toutefois, des différences entre ces deux groupes apparaissent quant au niveau de formation souhaité sur quatre des six compétences (Tableau 2). En effet, pour ces quatre compétences, les diplômés récents sont plus nombreux à vouloir une formation intermédiaire et moins nombreux à vouloir une formation avancée ou de base.

Comme il a été mentionné précédemment, le questionnaire comportait une question ouverte pour chaque compétence générale invitant les participants à préciser des contenus spécifiques de formation. Près de 10 % des réponses associées à la démarche d'évaluation sont liées à la compétence spécifique de poser un jugement clinique. Ces réponses se résument par les énoncés suivants : développer une démarche d'analyse clinique, utiliser les résultats d'évaluation, identifier les capacités adaptatives, élaborer une hypothèse clinique et émettre des recommandations. Une proportion considérable de réponses concerne la façon de formuler une hypothèse clinique dans le respect du PL 21. D'autre part, la compétence spécifique qui obtient une plus grande fréquence de réponses à la question ouverte (23,7 % des réponses à cette question) est celle de la sélection des instruments ou des modalités d'évaluation (test, entrevue, observation, etc.). Les réponses obtenues traduisent un besoin de mieux connaître les outils d'évaluation, tant normatifs que formatifs, dans le but de choisir la modalité la plus appropriée en fonction de la clientèle.

Compétences liées à l'exercice du rôle-conseil

Les compétences liées à l'exercice du rôle-conseil (Tableau 3) sont deuxième en importance quant au niveau d'intérêt à participer à une formation (niveau moyen de 2,77 sur 4) : le niveau d'intérêt varie de 2,50 à 3,01 selon les compétences spécifiques. L'intérêt est particulièrement important pour la compétence « analyser une situation complexe » et « accompagner des intervenants dans un processus

Tableau 2. Niveau d'intérêt à participer à la formation et niveau de formation souhaité en fonction des compétences liées à la démarche d'évaluation : comparaisons entre les diplômés récents (moins de 5 ans) et les autres membres

Compétences liées à la démarche d'évaluation	Groupe	Niveau d'intérêt pour une formation				Niveau de formation souhaité				Test Chi ² (dl = 2)
		N	Moyenne	Écart-type	Test «t» (dl)	N	Mise à niveau	Intermédiaire	Avancé	
Pourcentage valide (%)										
1. Planifier une démarche d'évaluation en fonction de la problématique	plus 5 ans	850	2,81	0,821	-2,277*	579	30,9	44,7	24,4	7,237*
	moins 5 ans	173	2,95	0,717	(271,9)	130	24,6	57,7	17,7	
	Total	1179	2,82			806	30,1	46,3	23,6	
2. Choisir un test ou un questionnaire	plus 5 ans	848	2,65	0,868	,254	491	37,3	43,2	19,6	13,695**
	moins 5 ans	172	2,63	0,865	(1018)	96	21,9	63,5	14,6	
	Total	1177	2,64			667	35,1	47,1	17,8	
3. Savoir interpréter les résultats d'un test ou d'un questionnaire dans une démarche d'évaluation	plus 5 ans	845	2,90	0,828	-,034	609	28,7	45,8	25,5	12,842*
	moins 5 ans	173	2,90	0,840	(1016)	121	19,0	63,6	17,4	
	Total	1174	2,89			831	27,7	49,1	23,2	
4. Utiliser les résultats de l'évaluation dans la planification du plan d'intervention	plus 5 ans	848	2,72	0,842	-1,000	518	28,4	48,1	23,6	3,428
	moins 5 ans	173	2,79	0,774	(262,0)	116	27,6	56,0	16,4	
	Total	1175	2,74			728	28,6	48,9	22,5	
5. Poser un jugement clinique sur les difficultés d'adaptation et les capacités d'adaptation de la personne	plus 5 ans	856	3,20	0,785	-2,081*	705	20,6	42,7	36,7	12,144*
	moins 5 ans	174	3,34	0,741	(1028)	154	13,0	57,8	29,2	
	Total	1183	3,21			977	20,1	44,9	35,0	
6. Rédiger un rapport d'évaluation	plus 5 ans	849	2,81	0,882	-,097	555	26,5	43,6	29,9	3,577
	moins 5 ans	172	2,81	0,865	(1019)	115	23,5	53,0	23,5	
	Total	1175	2,80			766	27,0	44,6	28,3	
Niveau moyen pour les 6 compétences	plus 5 ans	857	2,85	0,595	-1,186					
	moins 5 ans	174	2,91	0,545	(1029)					
	Total	1190	2,85							

* p > 0,05. ** p > 0,01. *** p > 0,001.

Tableau 3. Niveau d'intérêt à participer à la formation et niveau de formation souhaité en fonction des compétences liées à l'exercice du rôle-conseil : comparaison entre les diplômés récents (moins de 5 ans) et les autres membres

Compétences	Niveau d'intérêt pour une formation					Niveau de formation souhaité				Test Chi ² (dl = 2)
	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	Test «t» (dl)	N	Mise à niveau	Intermédiaire	Avancé	
Pourcentage valide (%)										
1. Cerner les différentes facettes du rôle-conseil	plus 5 ans	846	2,76	0,944	-,478	520	31,9	35,4	32,7	3,928
	moins 5 ans	171	2,80	0,911	(1015)	104	38,5	38,5	23,1	
	Total	1040	2,76			636	33,3	35,8	30,8	
2. Faire l'analyse d'une situation complexe	plus 5 ans	847	2,97	0,907	-2,815*	613	25,0	38,0	37,0	14,448**
	moins 5 ans	173	3,18	0,721	(1018)	142	29,6	50,0	20,4	
	Total	1043	3,01			772	26,3	40,3	33,4	
3. Utiliser un processus de résolution de problèmes	plus 5 ans	841	2,66	0,898	-1,361	481	27,4	38,3	34,3	16,349**
	moins 5 ans	171	2,77	0,835	(1010)	107	44,9	37,4	17,8	
	Total	1035	2,69			602	30,9	38,0	31,1	
4. Accompagner des intervenants dans un processus de changement	plus 5 ans	845	2,89	0,988	,321	549	26,2	40,3	33,5	8,014*
	moins 5 ans	173	2,86	0,942	(1016)	110	33,6	46,4	20,0	
	Total	1042	2,88			670	27,6	41,6	30,7	
5. Animer un groupe de co-développement	plus 5 ans	841	2,51	1,003	,113	391	30,2	37,3	32,5	5,695
	moins 5 ans	173	2,50	0,974	(1012)	75	41,3	38,7	20,0	
	Total	1037	2,50			475	32,4	37,5	30,1	
6. Établir des relations de coopération et favoriser la participation de tous les acteurs en contexte d'interdisciplinarité	plus 5 ans	842	2,71	0,956	-2,347 *	471	29,1	37,8	33,1	12,283*
	moins 5 ans	172	2,88	0,897	(256,7)	110	39,1	44,5	16,4	
	Total	1038	2,73			589	30,7	39,6	29,7	
Niveau moyen pour les 6 compétences	plus 5 ans	853	2,76	0,746	-1,548					
	moins 5 ans	174	2,84	0,638	(278,453)					
	Total	1051	2,77							

* p > 0,05. ** p > 0,01. *** p > 0,001.

de changement ». Chez les répondants intéressés par les différentes compétences spécifiques associées au rôle-conseil, le niveau de formation souhaité se répartit pratiquement également : environ le tiers des répondants désirent un niveau de base (26 % à 33 %), un niveau intermédiaire (36 % à 42 %) ou un niveau avancé (30 % à 33 %).

Les diplômés récents se différencient peu des autres répondants quant à l'intérêt à participer à une formation (Tableau 3). Ils sont toutefois davantage intéressés par les compétences « analyser une situation complexe » et « établir des relations de coopération et favoriser la participation dans un contexte d'interdisciplinarité ». Quant au niveau de formation souhaité, les diplômés récents se différencient sur quatre des six compétences spécifiques. Pour ces quatre compétences, ils sont en proportion plus faible à vouloir une formation de niveau avancé alors qu'ils sont en plus grande proportion à vouloir une formation de base et, pour trois compétences, une formation intermédiaire. Par exemple, concernant la compétence d'analyser une situation complexe, les diplômés récents, comparativement aux autres membres, souhaitent dans une proportion plus grande une formation intermédiaire (50 % vs 38 % respectivement) et dans une proportion moins grande une formation avancée (20 % vs 37 %).

Pour cette compétence générale, les résultats qualitatifs traduisent un intérêt de mieux comprendre la fonction des tâches du rôle-conseil et mieux clarifier le mandat du psychoéducateur en regard de la demande exprimée par le milieu de pratique (cerner les différentes facettes du rôle-conseil : 33 %). Les réponses suggèrent également des contenus de formation abordant le soutien, l'accompagnement et la supervision à l'aide de différentes modalités du rôle-conseil (mentorat, coordination clinique, supervision des stagiaires, etc.).

Compétences liées au soutien aux personnes ou aux groupes

Les compétences liées au soutien aux personnes ou aux groupes arrivent au troisième rang des compétences pour lesquelles les répondants montrent le plus d'intérêt pour une formation (niveau moyen de 2,70). Le niveau d'intérêt varie de 2,30 à 3,06 selon les compétences spécifiques (Tableau 4). Parmi les compétences spécifiques, « mener un entretien auprès de personnes non volontaires ou non motivées » est celle pour qui les répondants manifestent le plus d'intérêt. Chez les personnes intéressées à la formation, le niveau de formation souhaité est principalement intermédiaire (37 % à 45 %) ou avancé (23 % à 42 %).

Pour ces compétences, les diplômés récents diffèrent de façon importante sur l'ensemble des compétences spécifiques (à l'exception de la 5^e compétence) des autres membres. En effet, quelle que soit la compétence spécifique considérée, leur niveau d'intérêt est plus élevé que les autres. Au niveau de la formation souhaitée, il n'existe aucune différence entre les deux groupes, à l'exception de la compétence « Soutenir les compétences parentales » où les diplômés récents souhaitent davantage une formation intermédiaire (49 % vs 36 % respectivement) et moins une formation avancée (34 % vs 45 % respectivement) comparativement aux autres membres.

Tableau 4. Niveau d'intérêt à participer à la formation et niveau de formation souhaité en fonction des compétences liées au soutien aux personnes ou aux groupes : comparaison entre les diplômés récents (moins de 5 ans) et les autres membres

Compétences	Niveau d'intérêt pour une formation					Niveau de formation souhaité				
	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	Test «t» (dl)	N	Mise à niveau	Intermédiaire	Avancé	Test Chi ² (dl = 2)
Pourcentage valide (%)										
1. Établir une relation d'aide en contexte d'autorité	plus 5 ans	843	2,26	0,901	-3,310**	291	22,7	39,2	38,1	2,760
	moins 5 ans	172	2,51	0,902	(1013)	81	19,8	49,4	30,9	
	Total	1047	2,30			382	22,3	41,4	36,4	
2. Gérer les situations de crise et d'urgence	plus 5 ans	845	2,81	0,884	-4,429**	549	22,2	36,4	41,3	1,095
	moins 5 ans	171	3,11	0,793	(262,9)	136	21,3	41,2	37,5	
	Total	1048	2,86			704	22,3	37,2	40,5	
3. Mener un entretien auprès de personnes non volontaires ou non motivées	plus 5 ans	847	3,02	0,915	-2,432*	617	19,8	42,5	37,8	2,369
	moins 5 ans	172	3,20	0,872	(1017)	135	25,2	42,2	32,6	
	Total	1051	3,06			775	20,8	42,7	36,5	
4. Soutenir les compétences parentales	plus 5 ans	848	2,86	0,943	-4,864**	563	18,5	36,2	45,3	7,809*
	moins 5 ans	172	3,24	0,849	(1018)	135	17,0	48,9	34,1	
	Total	1052	2,93			720	18,2	39,4	42,4	
5. Soutenir, conseiller ou assister la personne ou son entourage dans des conditions inhabituelles (à distance, avec un contact minimal, etc.)	plus 5 ans	843	2,32	0,953	-1,252	320	33,8	40,9	25,3	2,015
	moins 5 ans	171	2,42	0,853	(1012)	72	40,3	41,7	18,1	
	Total	1046	2,34			406	35,2	41,6	23,2	
6. Utiliser les activités de groupe à des fins de réadaptation	plus 5 ans	846	2,59	0,963	-4,010**	439	22,1	43,5	34,4	1,631
	moins 5 ans	173	2,90	0,909	(257,2)	113	25,7	46,0	28,3	
	Total	1051	2,63			567	22,8	44,6	32,6	
Niveau moyen pour les 6 compétences	plus 5 ans	856	2,65	0,608	-5,060**					
	moins 5 ans	174	2,90	0,536	(1028)					
	Total	1062	2,70							

* p > 0,05. ** p > 0,01. *** p > 0,001.

Les résultats qualitatifs vont dans le même sens que les résultats quantitatifs puisque la compétence spécifique qui récolte un plus grand nombre de réponses écrites à la question ouverte pour cette section est aussi celle de « mener un entretien » (19 % des réponses). Les répondants expriment ainsi un intérêt pour des formations qui leur permettent de mieux favoriser et soutenir la mobilisation d'une clientèle non volontaire ou résistante, notamment par le biais de l'approche motivationnelle.

Compétences liées à l'élaboration et la mise en œuvre du plan d'intervention

Quatrième en importance, quant à l'intérêt des répondants à participer à une formation, mais de niveau pratiquement égal aux compétences liées au soutien aux personnes et aux groupes, le niveau moyen d'intérêt pour les compétences liées à l'élaboration et la mise en œuvre du plan d'intervention varie de 2,43 à 2,98 selon les compétences spécifiques (Tableau 5). L'intérêt est particulièrement important pour la compétence « déterminer des modalités d'aide ou des stratégies d'intervention appropriées » alors qu'il est plus faible pour la sollicitation de la participation des acteurs concernés dans l'élaboration d'un plan d'intervention. Chez les répondants intéressés à la formation, le niveau de formation souhaité est principalement un niveau intermédiaire (40 % à 44 % selon les compétences spécifiques) ou avancé (27 % à 36 %).

Concernant l'intérêt pour une formation, les diplômés récents ne se différencient sur aucune des compétences spécifiques comparativement aux autres répondants (Tableau 5). Ils se distinguent toutefois quant au niveau de la formation souhaitée, et ce, pour trois compétences spécifiques. En effet, pour ces trois compétences spécifiques, les diplômés récents souhaitent en proportion plus grande une formation de niveau intermédiaire et dans une proportion moins importante une formation avancée. Par exemple, pour la compétence « établir des mécanismes de coordination et d'échanges efficaces », ils sont 56 % à vouloir une formation intermédiaire comparativement à 40 %. À l'inverse, 18 % d'entre eux souhaitent une formation avancée comparativement à 34 % des autres répondants.

Malgré un faible intérêt au niveau quantitatif, près de 12 % des réponses à la question ouverte classées dans cette compétence générale sont associées à la sollicitation des acteurs concernés et à l'établissement des mécanismes de coordination et d'échange. Ces réponses suggèrent une préoccupation pour la communication et la collaboration interprofessionnelle, de même que pour la mobilisation de la clientèle dans l'élaboration du plan d'intervention.

Compétences liées à la gestion de sa pratique

Le niveau d'intérêt pour les compétences spécifiques liées à la gestion de sa pratique varie de 2,48 à 2,78 (Tableau 6). L'intérêt étant particulièrement important pour la compétence « rédiger ses dossiers professionnels conformément aux règles de l'OPPQ » et l'intérêt le plus faible se situant pour la compétence « organiser son temps en fonction de ses responsabilités et des conditions du milieu ». Chez les personnes intéressées ou tout à fait intéressées à la formation,

Tableau 5. Niveau d'intérêt à participer à la formation et niveau de formation souhaité en fonction des compétences liées à une démarche d'élaboration et de mise en œuvre d'un plan d'intervention : comparaison entre les diplômés récents (moins de 5 ans) et les autres membres

Compétences	Niveau d'intérêt pour une formation					Niveau de formation souhaité					
	Groupe	N	Moyenne	Écart- type	Test «t» (dl)	N	Mise à niveau	Intermé- diaire	Avancé	Test Chi ² (dl = 2)	
							Pourcentage valide (%)				
1. À partir des résultats de l'évaluation, identifier les besoins et déterminer des objectifs d'intervention	plus 5 ans	843	2,66	0,852	-1,134 (1011)	508	23,8	38,2	38,0	3,621	
	moins 5 ans	170	2,74	0,802		106	23,6	47,2	29,2		
	Total	1085	2,67			651	23,8	40,1	36,1		
2. Déterminer des modalités d'aide/des stratégies d'intervention appropriées aux capacités adaptatives et aux difficultés d'adaptation de la personne, du groupe, de la famille	plus 5 ans	845	2,97	0,781	-1,767 (1016)	639	22,1	42,7	35,2	2,665	
	moins 5 ans	173	3,08	0,735		139	16,5	48,9	34,5		
	Total	1090	2,98			826	21,1	44,3	34,6		
3. Solliciter la participation des acteurs concernés dans l'élaboration du plan d'intervention et préciser la contribution de chacun d'eux	plus 5 ans	843	2,42	0,860	-1,318 (1014)	364	28,0	39,6	32,4	4,853	
	moins 5 ans	173	2,51	0,853		85	25,9	51,8	22,4		
	Total	1087	2,43			474	27,4	42,4	30,2		
4. Établir des mécanismes de coordination et d'échange efficaces et appropriés entre les acteurs concernés par le plan d'intervention	plus 5 ans	840	2,49	0,853	-1,010 (1012)	388	26,3	39,9	33,8	10,297*	
	moins 5 ans	174	2,56	0,857		89	25,8	56,2	18,0		
	Total	1086	2,49			507	27,2	42,6	30,2		
5. Déterminer des moyens d'évaluation en vue d'assurer l'implantation et le suivi du plan d'intervention et d'en mesurer les effets et les résultats à court et à long terme	plus 5 ans	849	2,77	0,829	-1,422 (1019)	547	25,2	41,1	33,6	7,590*	
	moins 5 ans	172	2,87	0,814		126	27,0	51,6	21,4		
	Total	1092	2,79			715	26,3	42,7	31,0		
6. Ajuster le plan d'intervention à la lumière de l'évaluation continue de ses effets et de ses résultats	plus 5 ans	844	2,65	0,820	-,895 (1014)	483	28,0	42,2	29,8	8,557*	
	moins 5 ans	172	2,71	0,807		101	30,7	53,5	15,8		
	Total	1086	2,65			615	28,8	43,9	27,3		
Niveau moyen pour les 6 compétences	plus 5 ans	852	2,66	0,646	-1,594 (1024)						
	moins 5 ans	174	2,75	0,614							
	Total	1098	2,67								

* p > 0,05. ** p > 0,01. *** p > 0,001.

Tableau 6. Niveau d'intérêt à participer à la formation et niveau de formation souhaité en fonction des compétences liées à la gestion de sa pratique : comparaison entre les diplômés récents (moins de 5 ans) et les autres membres

Compétences	Niveau d'intérêt pour une formation					Niveau de formation souhaité				
	Groupe	N	Moyenne	Écart- type	Test «t» (dl)	N	Mise à niveau	Intermé- diaire	Avancé	Test Chi ² (dl = 2)
	Pourcentage valide (%)									
1. Rédiger ses dossiers professionnels conformément aux règles de l'Ordre et en fonction du contexte	plus 5 ans	848	2,71	0,852	-5,293** (1019)	515	36,9	36,3	26,8	2,198
	moins 5 ans	173	3,09	0,875		132	31,8	43,2	25,0	
	Total	1038	2,78			659	36,3	37,8	25,9	
2. Appliquer les règles déontologiques dans des situations réelles	plus 5 ans	843	2,56	0,795	-2,461* (1012)	434	38,0	37,1	24,9	,355
	moins 5 ans	171	2,73	0,861		99	40,4	37,4	22,2	
	Total	1031	2,59			544	39,0	37,1	23,9	
3. Utiliser un processus de réflexion éthique lors de situations complexes ou de dilemmes d'action	plus 5 ans	843	2,65	0,826	-,694 (1014)	477	35,4	39,0	25,6	1,656
	moins 5 ans	173	2,69	0,872		102	39,2	41,2	19,6	
	Total	1033	2,65			586	36,5	39,2	24,2	
4. Prendre des décisions en lien avec son champ d'exercice et ses obligations déontologiques	plus 5 ans	845	2,51	0,781	-2,271* (1014)	414	34,5	39,6	25,8	4,874
	moins 5 ans	171	2,66	0,841		94	43,6	40,4	16,0	
	Total	1033	2,53			515	36,3	40,0	23,7	
5. Organiser son temps en fonction de ses responsabilités et des conditions du milieu	plus 5 ans	846	2,43	0,984	-3,287** (1016)	365	33,7	38,1	28,2	2,153
	moins 5 ans	172	2,70	1,043		91	35,2	44,0	20,9	
	Total	1035	2,48			462	34,6	39,0	26,4	
6. Prendre en compte les émotions vécues en cours d'intervention	plus 5 ans	846	2,57	0,915	-2,945* (271,4)	411	24,8	41,4	33,8	2,909
	moins 5 ans	172	2,77	0,795		109	30,3	44,0	25,7	
	Total	1035	2,60			525	25,7	42,5	31,8	
Niveau moyen pour les 6 compétences	plus 5 ans	856	2,58	0,620	-3,881** (1028)					
	moins 5 ans	174	2,78	0,636						
	Total	1047	2,61							

* p > 0,05. ** p > 0,01. *** p > 0,001.

le niveau de formation souhaité est principalement un niveau intermédiaire (37 % à 43 % selon les compétences spécifiques) ou de base (26 % à 39 %).

Pour ces compétences, les diplômés récents diffèrent des autres de façon importante sur l'ensemble des compétences spécifiques (à l'exception de la 3^e compétence). En effet, quelle que soit la compétence spécifique considérée, ils démontrent un niveau d'intérêt plus élevé que les autres membres. Concernant le niveau de formation souhaité, il n'existe aucune différence entre les deux groupes.

Dans les résultats qualitatifs, la rédaction des dossiers professionnels obtient également un plus grand nombre de réponses à la question ouverte de cette section (24 %) : les réponses incluent une formation générale sur ce contenu, mais aussi la tenue de dossier informatisé, la tenue de dossier pour des interventions individuelles et de groupes, la tenue de dossier en supervision ou encore dans le rôle-conseil. Par ailleurs, un grand nombre de réponses est associé à la compétence spécifique de l'organisation de son temps ayant pourtant obtenue le plus faible niveau d'intérêt. Ces données suggèrent donc un certain intérêt d'apprendre à mieux organiser son temps et à mieux gérer les priorités en fonction de ses responsabilités et des pressions ressenties du milieu pour une performance accrue.

Compétences liées à l'élaboration et la mise en oeuvre d'un programme d'intervention

L'intérêt pour une formation touchant les compétences liées à l'élaboration et la mise en oeuvre d'un programme d'intervention est le moins élevé parmi toutes les compétences explorées dans l'étude, à l'exception de l'intérêt pour les activités réservées. Selon les compétences spécifiques, le niveau d'intérêt varie peu soit entre 2,46 et 2,60 (Tableau 7). Parmi les compétences spécifiques, « évaluer l'implantation et les effets d'un programme d'intervention afin de l'améliorer » est celle pour laquelle les répondants montrent le plus d'intérêt alors que « déterminer la pertinence et la faisabilité d'un programme d'intervention pour un milieu » représente celle pour laquelle les répondants ont le moins d'intérêt. Chez les personnes intéressées, le niveau de formation souhaité est principalement un niveau intermédiaire (40 % à 46 %) alors que trois répondants sur dix environ souhaitent une formation de base (29 % à 31 %).

Pour ces compétences, les diplômés récents diffèrent des autres uniquement pour deux compétences où ils démontrent un niveau d'intérêt légèrement plus élevé. Toutefois, sur la moyenne globale des six compétences, ils diffèrent aussi dans la même direction. Au sujet du niveau de formation souhaité, nous retrouvons une différence significative sur cinq des six compétences entre les diplômés récents et les autres membres. En effet, le patron suivant est présent pour toutes les compétences à savoir que les diplômés récents se retrouvent en proportion plus importante à vouloir une formation intermédiaire, et en proportion moins importante à vouloir une formation avancée.

Tableau 7. Niveau d'intérêt à participer à la formation et niveau de formation souhaité en fonction des compétences liées à une démarche d'élaboration et de mise en œuvre d'un programme d'intervention : comparaison entre les diplômés récents (moins de 5 ans) et les autres membres

Compétences	Niveau d'intérêt pour une formation					Niveau de formation souhaité				
	Groupe	N	Moyenne	Écart- type	Test «t» (dl)	N	Mise à niveau	Intermé- diaire	Avancé	Test Chi ² (dl = 2)
	Pourcentage valide (%)									
1. Évaluer les besoins d'un milieu pour un programme d'intervention	plus 5 ans	842	2,46	0,911	-2,623*	406	29,8	41,9	28,3	5,153
	moins 5 ans	171	2,66	0,902	(1011)	92	26,1	54,3	19,6	
	Total	1065	2,49			524	29,2	44,3	26,5	
2. Identifier des programmes d'intervention basés sur des données probantes	plus 5 ans	836	2,57	0,915	-1,532	447	30,6	36,9	32,4	10,787*
	moins 5 ans	172	2,69	0,932	(1006)	102	28,4	52,9	18,6	
	Total	1061	2,60			575	30,6	39,8	29,6	
3. Déterminer la pertinence et la faisabilité d'un programme d'intervention pour un milieu	plus 5 ans	842	2,45	0,901	-1,127	394	30,5	42,4	27,2	8,166*
	moins 5 ans	171	2,53	0,856	(1011)	88	30,7	55,7	13,6	
	Total	1065	2,46			508	30,5	45,1	24,4	
4. Planifier la mise en œuvre d'un programme d'intervention	plus 5 ans	839	2,48	0,876	-1,472	411	29,0	43,1	28,0	11,580*
	moins 5 ans	171	2,58	0,810	(1008)	88	30,7	58,0	11,4	
	Total	1060	2,50			522	29,3	45,8	24,9	
5. Implanter un programme d'intervention	plus 5 ans	846	2,55	0,871	-2,186*	449	29,2	40,8	30,1	10,006*
	moins 5 ans	171	2,71	0,852	(1015)	98	25,5	57,1	17,3	
	Total	1068	2,58			575	28,7	43,7	27,7	
6. Évaluer l'implantation et les effets d'un programme d'intervention afin de l'améliorer	plus 5 ans	841	2,59	0,904	-,903	452	28,8	38,9	32,3	10,880*
	moins 5 ans	172	2,66	0,900	(1011)	96	33,3	51,0	15,6	
	Total	1063	2,60			576	30,2	40,8	29,0	
Niveau moyen pour les 6 compétences	plus 5 ans	849	2,52	0,762	-2,011*					
	moins 5 ans	174	2,65	0,718	(1021)					
	Total	1078	2,55							

* p > 0,05. ** p > 0,01. *** p > 0,001.

Les résultats qualitatifs corroborent un intérêt certain pour la compétence spécifique « identifier des programmes d'intervention basés sur des données probantes » qui obtient un plus grand nombre de réponses à la question ouverte (14 %). Les réponses permettent de préciser les contenus de formation spécifiques pour cette compétence, soit : une meilleure compréhension des notions relatives aux données probantes afin d'éclairer le choix d'un programme d'intervention, et une meilleure connaissance des programmes existants en fonction des problématiques et des clientèles.

Compétences liées aux activités réservées

Les compétences liées aux activités réservées représentent celles pour lesquelles l'intérêt à participer à une formation est le moins grand : le niveau d'intérêt variant entre 1,87 et 2,94 (Tableau 8). Malgré ce faible attrait, un besoin de formation ressort au sujet de l'activité « évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité », le niveau d'intérêt étant de 2,94. Chez les répondants intéressés à la formation, le niveau de formation souhaité est principalement un niveau intermédiaire (39 % à 47 %).

Les diplômés récents diffèrent de façon importante sur l'ensemble des activités réservées (à l'exception de la première) des autres membres. En effet, quelle que soit l'activité réservée considérée, ils démontrent un niveau d'intérêt plus élevé que les autres. Au niveau de la formation souhaitée, il n'existe aucune différence entre les deux groupes.

Autres besoins liées à la formation continue

Parmi les réponses colligées aux questions ouvertes du questionnaire, un bon nombre d'entre elles précisaient également un intérêt pour un problème particulier. L'analyse de contenu a également permis de répertorier les problèmes nommés dans ces réponses. Voici la liste des dix problèmes les plus fréquemment nommés, en ordre décroissant d'importance : problèmes de santé mentale (118 répondants), trouble de spectre de l'autisme/ déficience intellectuelle (93), troubles intériorisés (54), troubles extériorisés (37), troubles de la personnalité (36), TDAH / TDA (31), troubles et difficultés de l'attachement (31), dynamique familiale (29), contexte multiculturel (24) et toxicomanie (20).

Enfin, le Tableau 9 présente le niveau d'accord des répondants concernant deux énoncés ayant trait à l'offre de formation continue. Dans un premier temps, nous pouvons constater qu'au cours des deux dernières années, le tiers des répondants est d'accord (24 %) ou tout à fait d'accord (10 %) avec le fait que leur environnement professionnel a répondu à l'ensemble de leurs besoins de formation continue. De plus, 73 % des répondants sont d'accord (30 %) ou tout à fait d'accord (43 %) avec l'énoncé à l'effet que l'OPPQ organise un plus grand nombre de formations.

Discussion

Les besoins de formation continue

Un premier constat de l'enquête est qu'une grande majorité de répondants souhaiterait que l'OPPQ organise un plus grand nombre de formations. De plus, l'environnement professionnel des membres ne répond pas actuellement à l'ensemble des besoins de formation puisque seulement 34 % des membres soulignent que cet environnement a répondu à leurs besoins au cours des deux dernières années. Enfin, pour la majorité des compétences, plus de la moitié des répondants se sont montrés « intéressés » ou « tout à fait intéressés ».

À l'exception de l'activité « évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique... », les activités réservées suscitent un niveau d'intérêt nettement moins élevé que les autres compétences. Ce résultat est probablement lié au fait que certaines activités réservées concernent spécifiquement une minorité de membres comme par exemple ceux travaillant en Centre jeunesse. De plus, il est possible que des formations touchant ces activités réservées, spécialement dans les Centres jeunesse, soient directement offertes par les employeurs concernés étant donné leur nature, c'est-à-dire quelles sont régies par des lois spécifiques pour des organismes spécifiques. Une autre hypothèse serait que ces activités réservées pourraient ne pas être exercées ou effectuées par les membres dans le cadre de leur fonction actuelle et donc il y aurait moins de besoins à ce niveau. Enfin, il est possible que les membres se sentent suffisamment formés pour ces compétences.

Un second constat de l'enquête est qu'elle établit une certaine hiérarchisation des besoins de formation continue des membres selon les compétences considérées et surtout, qu'elle confirme un intérêt pour une offre de formation qui tienne compte du niveau de formation souhaité. En effet, chez les membres intéressés par la formation continue, des proportions assez similaires désirent des formations de base, des formations intermédiaires ou avancées. Il y aurait donc une adaptation importante de l'offre de formation puisque traditionnellement les formations continues offertes tant par l'OPPQ que par d'autres milieux privilégient plutôt des formations uniques s'adressant autant à des professionnels ayant peu de connaissances sur le thème de la formation qu'à des professionnels expérimentés. Une adaptation des formations continues en fonction du niveau de connaissances et d'expériences des professionnels est donc recommandée.

Un troisième constat concerne le fait qu'environ le tiers des répondants intéressés par une formation souligne un besoin de mise à niveau de leurs connaissances, et ce, pour l'ensemble des compétences de l'étude. Bien que cette proportion apparaisse non négligeable et qu'elle puisse paraître inquiétante pour des membres qui pratiquent depuis plusieurs années, ce constat peut représenter le besoin de mettre à jour leurs connaissances. Pour les diplômés plus récents, cela peut davantage refléter une lacune dans leur formation universitaire. Dans tous les cas, on peut se demander si les universités pourraient jouer un rôle dans la formation continue des membres puisque ce sont elles qui offrent la formation initiale.

Tableau 8. Niveau d'intérêt à participer à la formation et niveau de formation souhaité en fonction des compétences liées aux activités réservées prévues dans le projet de loi 21 : comparaison entre les diplômés récents (moins de 5 ans) et les autres membres

Compétences	Niveau d'intérêt pour une formation					Niveau de formation souhaité				
	Groupe	N	Moyenne	Écart-type	Test «t» (dl)	N	Mise à niveau	Intermédiaire	Avancé	Test Chi ² (dl = 2)
Pourcentage valide (%)										
1. Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité	plus 5 ans	848	2,95	0,940	-,604 (1020)	597	24,8	46,1	29,1	2,208
	moins 5 ans	174	3,00	0,931		124	26,6	50,8	22,6	
	Total	1151	2,94			802	25,2	46,5	28,3	
2. Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'une personne dans le cadre d'une décision du Directeur de la protection de la jeunesse ou du tribunal en application de la Loi sur la protection de la jeunesse	plus 5 ans	842	2,00	0,951	-2,742* (1013)	234	36,8	37,6	25,6	1,174
	moins 5 ans	173	2,22	0,969		62	32,3	45,2	22,6	
	Total	1143	2,04			338	36,4	38,8	24,9	
3. Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal en application de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents	plus 5 ans	840	1,82	0,869	-2,921* (1010)	171	46,2	38,0	15,8	2,559
	moins 5 ans	172	2,03	0,868		45	35,6	51,1	13,3	
	Total	1140	1,87			255	44,3	40,8	14,9	
4. Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique	plus 5 ans	841	2,36	1,090	-3,549** (1013)	370	24,6	44,1	31,4	2,053
	moins 5 ans	174	2,68	1,053		100	22,0	52,0	26,0	
	Total	1144	2,41			532	25,0	44,5	30,5	

5. Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement dans le but de déterminer des services de réadaptation et d'adaptation répondant à ses besoins	plus 5 ans	845	2,38	1,127	-6,256**	383	27,9	39,4	32,6	2,242
	moins 5 ans	172	2,94	1,044	(258,8)	115	23,5	36,5	40,0	
	Total	1145	2,48			562	27,9	38,8	33,3	
6. Déterminer le plan d'intervention pour une personne atteinte d'un trouble mental ou présentant un risque suicidaire qui est hébergée dans une installation d'un établissement qui exploite un centre de réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation	plus 5 ans	851	1,98	0,913	-4,640**	219	27,9	42,5	29,7	5,654
	moins 5 ans	173	2,36	0,976	(237,2)	77	40,3	41,6	18,2	
	Total	1122	2,06			328	31,7	41,5	26,8	
7. Décider de l'utilisation des mesures de contention ou d'isolement dans le cadre de l'application de la Loi sur les services de santé et les services sociaux et de la Loi sur les services de santé et les services sociaux pour les autochtones cris	plus 5 ans	850	1,91	0,965	-4,722**	217	38,2	36,9	24,9	,476
	moins 5 ans	171	2,32	1,032	(233,6)	74	33,8	39,2	27,0	
	Total	1118	1,99			318	36,5	37,4	26,1	
Niveau moyen pour les compétences liées aux sept activités réservées	plus 5 ans	858	2,21	0,571	-6,360**					
	moins 5 ans	174	2,51	0,588	(1030)					
	Total	1163	2,26							

* p > 0,05. ** p > 0,01. *** p > 0,001.

Tableau 9. Niveau d'accord concernant l'offre de formation continue disponible : comparaison entre les diplômés récents (moins de 5 ans) et les autres membres

Questions sur la formation continue	Diplômés	N	Pas du tout d'accord			Tout à fait d'accord			Moyenne	Écart-type
			1	2	3	4	5			
Pourcentage valide (%)										
1. Au cours des deux dernières années, les formations disponibles dans mon environnement professionnel (excluant l'OPPQ) ont répondu à l'ensemble de mes besoins de formation	plus 5 ans	846	12,5	19,9	32,9	24,1	10,6	3,00	1,170	
	moins 5 ans	173	11,0	24,9	35,8	22,0	6,4	2,88	1,074	
	Total	1036	12,2	20,7	33,5	23,8	9,8	2,99		
2. Pour mieux répondre à mes besoins de formation, je souhaiterais que l'OPPQ organise un plus grand nombre de formations	plus 5 ans	847	2,2	4,5	22,2	28,7	42,4	4,04	1,013	
	moins 5 ans	172	2,3	4,7	10,5	37,8	44,8	4,18	0,959	
	Total	1036	2,3	4,4	20,6	30,1	42,6	4,06		

Les besoins spécifiques des diplômés récents

Il existe des différences importantes en terme de besoins de formation entre les diplômés récents (moins de 5 ans) et ceux qui sont diplômés depuis 5 ans et plus. Une première différence concerne le fait que dans l'ensemble, les diplômés récents présentent toujours un niveau d'intérêt plus élevé, quelle que soit la compétence, et ce, bien que les différences ne soient pas toujours statistiquement significatives. Une seconde différence a trait au niveau de formation souhaité. Les membres récemment diplômés diffèrent des autres membres au sujet des compétences entourant le rôle-conseil, les programmes d'intervention, la démarche d'évaluation et le plan d'intervention. Pour ces compétences, ils se retrouvent en proportion plus importante à vouloir une formation intermédiaire et en proportion moins importante à vouloir une formation avancée ou de base.

Ces résultats sont semblables à ceux d'autres études ayant démontré cet intérêt plus grand pour la formation chez des professionnels ayant moins d'années d'expérience ou plus récemment diplômés (Cassidy et al., 2005; Neff, Patterson et Johnson, 2012). Par exemple, dans une étude réalisée auprès de professionnels oeuvrant auprès de victimes de crimes, Neff et al. (2012) constatent que les professionnels ayant moins de 10 ans d'expérience dans le domaine identifiaient avoir plus de besoins de formation, tant de base qu'avancée, pour intervenir directement auprès des victimes comparativement aux professionnels qui avaient plus de 10 ans d'expérience.

Concernant ces besoins plus grands d'une formation de niveau intermédiaire chez les membres récemment diplômés, une hypothèse est que ces besoins seraient liés à un désir de mettre en pratique les connaissances acquises lors de la formation initiale dans des contextes plus spécifiques. Alors que leur formation universitaire s'avèrerait plus générale, c'est-à-dire touchant une grande variabilité de problèmes, leur travail les amènerait possiblement à vouloir approfondir quelques-uns d'entre eux.

Malgré un intérêt plus grand chez les diplômés récents pour une formation de niveau intermédiaire, il faut noter que selon les compétences spécifiques considérées, de 13 % à 45 % des membres récemment diplômés intéressés par une formation souhaiteraient une formation de base. Nous pouvons penser que pour ces répondants, la formation universitaire terminée récemment n'a pas permis de répondre à ces besoins. Ceci étant particulièrement vrai pour les compétences liées au rôle-conseil, à la gestion de sa pratique et à l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme. Une attention spéciale pourrait donc être portée dans la formation initiale des étudiants en psychoéducation concernant ces aspects.

Enfin, une troisième et dernière différence entre les deux groupes se situe sur le plan du contenu des formations. Les membres récemment diplômés sont systématiquement plus intéressés par les compétences qui concernent les activités réservées, le soutien aux personnes et aux groupes et la gestion de leur pratique comparativement aux autres membres. Cet intérêt plus marqué pourrait provenir d'une couverture moins importante de ces compétences au cours de la formation

initiale. Encore ici, ces thèmes de formation devraient faire l'objet d'une attention particulière lors de la formation initiale des futurs membres de l'OPPQ.

Forces et limites méthodologiques

Bien que l'analyse des besoins ressentis soit une approche appropriée et que les répondants soient bien placés pour identifier leurs besoins, une limite de ce type d'analyse est liée au fait que nous n'avons accès qu'aux besoins conscients des répondants. Il est donc possible que certains besoins ne soient pas identifiés par eux. De plus, nous n'avons pas explicitement exploré les besoins de formation à l'extérieur des compétences générales des psychoéducateurs. En effet, il est possible que des besoins qui ne sont pas liés directement aux compétences générales n'aient pas été exprimés comme par exemple, des besoins pour aider à la gestion de conflits interpersonnels en milieu de travail ou encore des besoins de supervision clinique. Toutefois, l'utilisation d'une approche qualitative (question ouverte) a permis aux répondants de présenter d'autres besoins de formation comme ceux liés à des problèmes spécifiques (exemples : la santé mentale, le trouble du spectre de l'autisme, etc) et aussi de mieux préciser certains résultats quantitatifs.

Une autre limite concerne le taux de participation et la représentativité de l'échantillon à l'étude : à peine le tiers des membres (32,3 %) a répondu au sondage. Bien que nous n'observions pas de différence entre l'échantillon et l'ensemble des membres au niveau de l'âge et de la région géographique, il est possible que les répondants soient ceux qui sont les plus intéressés à la formation continue (Galvani, Dance et Hutchison, 2013). Le taux de participation de notre étude demeure cependant semblable à celui d'autres études sur la formation continue. Dans deux études visant à évaluer les besoins de formation continue d'infirmières, des taux de réponses similaires sont obtenus soit 35 % (Dyson, Hedgecock, Tomkins, et Cooke, 2009) et 34 % (Hicks et Tyler, 2002) pour des questionnaires envoyés par la poste. Deux autres études réalisées auprès de travailleurs sociaux à partir d'un questionnaire mis en ligne obtiennent des taux de réponses de 18 % (Galvani et al., 2013) et 28 % (Loughran, Hohman et Finnegan, 2010).

Conclusion

L'enquête a mis en lumière certains besoins de formation continue chez les membres de l'OPPQ et le fait que ces besoins sont variés tant sur le plan des contenus que celui du niveau d'approfondissement souhaité de ces contenus. À cet effet, l'OPPQ a mis sur pied un comité de la formation continue qui contribuera à la mise en place des plans annuels d'activités. Si les répondants ont nettement des attentes envers l'OPPQ en matière de formation continue, d'autres organisations sont également interpellées par ces besoins exprimés par les membres, dont les universités offrant les formations initiales (puisque nous retrouvons des différences dans les besoins de formation entre les diplômés récents et les autres membres de l'OPPQ) de même que les employeurs des psychoéducateurs.

Références

- Cassidy, E. L., Rosen, C., Cook, J., Greenbaum, M. A., Chow, H., Solano, N. et Sheikh, J. I. (2005). Assessment to intervention: Utilizing a staff needs assessment to improve care for behaviorally challenging residents in long term care (Part 1). *Clinical Gerontologist*, 28(4), 29-42.
- Consortium national de formation en santé (2006). Étude sur les besoins en formation clinique et en formation continue des professionnels de la santé des communautés francophones en situation minoritaire. Ottawa, On : Auteur.
- Dyson, L., Hedgecock B., Tomkins, S. et Cooke, G. (2009). Learning needs assessment for registered nurses in two large acute care hospitals in Urban New Zealand. *Nurse Education Today*, 29, 821-828.
- Galvani, S., Dance, C. et Hutchison, A. (2013). Substance use training experiences and needs: Findings from a national survey of social care professionals in England. *Social Work Education: The International Journal*, 32(7), 888-905.
- Gould, D., Drey, N. et Berridge, E-J. (2007). Nurses' experiences of continuing professional development. *Nurse Education Today*, 27, 602-609.
- Gouvernement du Québec (2009). Projet de loi no 21 : *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Québec, QC: Éditeur officiel du Québec.
- Hicks, C. et Tyler, C. (2002). Assessing the skills for family planning nurse prescribing: Development of a psychometrically sound training needs analysis instrument. *Journal of Advanced Nursing*, 37(6), 518-531.
- Labesse, M. E. (2008). *Cadre de référence sur l'analyse des besoins de formation : volet formation continue*. Québec, QC : Institut national de santé publique du Québec.
- Loughran, H., Hohman, M. et Finnegan, D. (2010). Predictors of role legitimacy and role adequacy of social workers working with substance-using clients. *British Journal of Social Work*, 40, 239-256.
- Neff, J. L. Patterson, M. D. et Johnson, S. (2012). Meeting the training needs of those who meet the needs of victims: Assessing service providers. *Violence and Victims*, 27(4), 609-632.
- Office des professions (dir.). (2013). *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, QC : Gouvernement du Québec.
- Ordre des psychoéducateurs et psycho-éducatrices du Québec – OPPQ (2010). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Montréal, QC : Auteur.
- Ordre des psychoéducateurs et psycho-éducatrices du Québec – OPPQ (2016). *Norme d'exercice sur la formation continue*. Montréal, QC : Auteur.
- Shields, M. A. et Ward, M. (2001). Improving nurse retention in the NHS in England. The impact of job satisfaction on intentions to quit. *Journal of Health Economics*, 20, 677-701.
- Tovey, E. J. et Adams, A. (1999). The changing nature of nurses' job satisfaction: An exploration of sources of satisfaction in the 1990s. *Journal of Advanced Nursing*, 30, 150-158.