

Le vécu partagé, une notion fondatrice qui appelle un consensus à actualiser

The shared psychoeducation experience, a founder notion which is requiring an updated consensus

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

Volume 47, Number 1, 2018

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1046774ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1046774ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. & Rousseau, M. (2018). Le vécu partagé, une notion fondatrice qui appelle un consensus à actualiser. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 111–133. <https://doi.org/10.7202/1046774ar>

Article abstract

Since the '90s, professionals working in the psychosocial field in Quebec have had to face the necessity to resolve a number of issues pertaining to the specificity of their professional contribution. Very little scientific research has been produced in relation to the interrelation between the psychoeducator's specific identity and shared experience, the latter being considered a foundational notion of this academic discipline and professional vocation. To what extent does the concept of shared experience consist the foundation of the psychoeducator's specific identity? To investigate this very question, a mixed sequential exploratory research design was employed. Semi-structured interviews were conducted with 21 members of the Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) and led to the development of a questionnaire addressing psychoeducation, filled by 462 members. Most of the participants consider that the future of their profession is tied to the recognition of its singularity, characterized by the importance of shared experience. The results indicate that the shared experience used by members of the OPPQ in the performance of their professional duties does not correspond to the constitutive elements of its initial definition. They reveal that the singularity of the psychoeducator's intervention does not solely depend on the notion of shared experience. In brief, the preceding consensus which regarded the notion of shared experience as vital to the psychoeducator's intervention now appears close to breaking point.

Le vécu partagé, une notion fondatrice qui appelle un consensus à actualiser

The shared psychoeducation experience, a founder notion which is requiring an updated consensus

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

¹ Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval

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

Note d'auteurs : Cette publication est le premier de deux articles tirés de la thèse de la première auteure. Le deuxième article traitera du décalage entre l'affirmation de la spécificité des psychoéducateurs et psychoéducatrices par le recours au vécu partagé et l'usage qu'ils en font dans l'exercice contemporain de leur profession.

Correspondance :

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

Résumé

Au Québec, à compter des années 1990, de nombreuses professions du domaine psychosocial font face à la nécessité de résoudre différents enjeux relatifs à la spécificité de leur contribution professionnelle. Très peu de connaissances scientifiques ont été produites relativement aux interrelations entre la spécificité identitaire des psychoéducateurs et des psychoéducatrices et le vécu partagé, une notion considérée comme fondatrice de cette discipline universitaire à vocation professionnelle. Dans quelle mesure le vécu partagé est-il encore le fondement de la spécificité identitaire des psychoéducateurs et des psychoéducatrices? Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, un devis de recherche mixte séquentiel exploratoire a été utilisé. Des entrevues semi-structurées menées auprès de 21 membres de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) ont conduit à l'élaboration d'un questionnaire traitant spécifiquement de la psychoéducation, rempli par 462 membres. La majorité d'entre eux soutiennent que le devenir de leur profession est liée à l'affirmation de sa singularité, qu'ils considèrent être le vécu partagé. Les résultats obtenus montrent que le vécu partagé dont les membres de l'OPPQ font usage dans l'exercice de leur profession ne correspond pas aux éléments constitutifs de sa définition initiale. Ils révèlent que la singularité de l'intervention psychoéducative ne repose plus sur la seule notion de vécu partagé. En bref, le consensus qui existait à l'effet de considérer le vécu partagé comme étant le socle de l'intervention psychoéducative apparaît en voie de rupture.

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

Abstract

Since the '90s, professionals working in the psychosocial field in Quebec have had to face the necessity to resolve a number of issues pertaining to the specificity of their professional contribution. Very little scientific research has been produced in relation to the interrelation between the psychoeducator's specific identity and shared experience,

the latter being considered a foundational notion of this academic discipline and professional vocation. To what extent does the concept of shared experience consist the foundation of the psychoeducator's specific identity? To investigate this very question, a mixed sequential exploratory research design was employed. Semi-structured interviews were conducted with 21 members of the Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) and led to the development of a questionnaire addressing psychoeducation, filled by 462 members. Most of the participants consider that the future of their profession is tied to the recognition of its singularity, characterized by the importance of shared experience. The results indicate that the shared experience used by members of the OPPQ in the performance of their professional duties does not correspond to the constitutive elements of its initial definition. They reveal that the singularity of the psychoeducator's intervention does not solely depend on the notion of shared experience. In brief, the preceding consensus which regarded the notion of shared experience as vital to the psychoeducator's intervention now appears close to breaking point.

Keywords: Psychoeducation, shared experience, professional identity.

Introduction et problématique

Le phénomène de la mondialisation a ébranlé les assises traditionnelles des professions de relation d'aide sur plusieurs aspects : la spécificité de leur expertise, le pouvoir qui leur est rattaché, l'éthique professionnelle afférente à leur exercice et la formation reçue initialement (Fortin, 2003; Gusew et Berteau, 2011; Martineau et Presseau, 2012). Donnay et Charlier (2006) font observer que l'importance de ces impacts peut atteindre la représentation que les professionnels ont de leur spécificité. Renou (2011) affirme que le vécu partagé, traditionnellement perçu comme le socle de l'intervention psychoéducative, est au premier rang des référents psychoéducatifs les plus remis en cause par l'évolution des conditions juridiques, administratives et environnementales aujourd'hui rattachées à l'exercice de la psychoéducation à titre de profession. Puskas, Caouette, Dessureault et Mailloux (2012) reconnaissent que le vécu partagé représente un héritage culturel fondamental pour les psychoéducateurs et les psychoéducatrices. Toutefois, ils estiment légitime de s'interroger quant à sa contribution actuelle, en raison de la multiplicité des contextes cliniques qui n'auraient pas obligatoirement le vécu partagé comme base des interventions psychoéducatives. Même si Pronovost, Caouette et Bluteau (2013) admettent que les modalités de vécu partagé se redéfinissent, ils considèrent que l'accompagnement par le vécu partagé reste encore et doit rester au centre de l'intervention psychoéducative. Pour sa part, l'OPPQ (2011a) stipule que le fait d'accompagner une personne, un groupe, une famille, voire une organisation, dans un contexte de vécu partagé et au moyen d'activités quotidiennes ou d'activités d'apprentissage spécifiquement planifiées, fonde la culture identitaire de ses membres. Ces affirmations correspondent à la définition initiale du vécu partagé (Gendreau et al., 2001; Gendreau, 2008; Renou, 2005a, 2011). En bref, la définition initiale du vécu partagé correspond au fait qu'un psychoéducateur ou une psychoéducatrice accompagne un client vers l'atteinte d'un objectif par le biais d'un *faire avec*. La notion de vécu partagé demeure en concordance avec la culture identitaire de la psychoéducation. Toutefois, l'importance des changements apportés aux conditions d'exercice de cette profession depuis les années fondatrices a eu des impacts significatifs sur les représentations que les membres de l'OPPQ ont du vécu partagé et de la spécificité de leur profession.

Cadre conceptuel

Quatre périodes caractérisent l'évolution des interrelations entre la notion de vécu partagé et les enjeux conceptuels liés au développement de l'intervention psychoéducative et, par conséquent, celui de l'identité des psychoéducateurs et psychoéducatrices.

Du jouer avec au vivre ensemble (1939-1960)

Les jeunes catégorisés comme délinquants étaient confiés à des prisons ou des écoles dites de réforme. Des communautés religieuses, associées à des étudiants, ont souhaité offrir des modalités différentes d'intervention. Tout a débuté en 1941 par un camp de vacances qui, au fil du temps, est devenu un internat rééducatif : Boscoville (Grégoire, 2012; Rumilly, 1978). Gendreau (2005) confirme que la notion d'activité est alors absente du vocabulaire utilisé. Dans la même période, Guindon soutient qu'un véritable travail de rééducation peut s'effectuer dans le quotidien (Leduc, 2003). Vers la fin de cette période, l'utilisation clinique des événements quotidiens à travers la vie de groupe, en dehors des activités d'apprentissage, devient tout aussi importante que la scolarisation (Foucault, 1984). En bref, dès les années 1950, des interventions pratiquées auprès des jeunes en difficulté d'adaptation reposaient sur les notions du *vivre ensemble* et du *faire avec*. Au terme des années 1960, le *faire avec* correspond au fait de réaliser une production scolaire, artistique, culinaire ou autre avec l'accompagnement d'un éducateur ou d'une éducatrice (Carette et Pelletier, 1991; Gendreau, Métayer et Lebon, 1990; Potvin, 2003).

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

Au cours de cette période, le milieu rééducatif constitue un substitut familial. La définition du vécu partagé reflète cette croyance : il est l'ensemble des gestes quotidiens qui s'apparentent à une vie familiale et sont nécessaires pour provoquer le type d'interactions souhaitées à des fins rééducatives (Gendreau, 1978, 1991). La notion d'activité devient un élément constitutif du vécu partagé (Leduc, 2003). Le vécu partagé exige un *vivre ensemble* dont la nature va se modifier au fil des événements suivants : 1) la création des CEGEP et l'implantation de 17 programmes de techniques en éducation spécialisée (1969) ; 2) l'arrivée sur le marché du travail des premières cohortes d'éducateurs spécialisés et la décision du ministère des Affaires sociales (MAS) de ne plus autoriser la présence des psychoéducateurs et psychoéducatrices sur le *plancher* (1972); 3) l'application des recommandations du rapport Batshaw, qui favorise des formes allégées d'intervention en contexte familial et communautaire (1975); 4) une décision conjointe du MAS et du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) confiant la scolarisation des jeunes en difficulté à des enseignants¹ (Foucault, 1984; Gendreau et al., 1995b). Ces réformes administratives et juridiques ont modifié les conditions environnementales rattachées à la façon traditionnelle de recourir au vécu partagé (Gendreau et al., 1995a; Renou, 1989,

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

1998). Elles ont mis fin à la prise en charge totale des jeunes en difficulté qui leur étaient confiés. Elles ont fractionné et diminué le temps en vécu partagé.

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

Deux autres types d'événements remettent en cause l'intervention psychoéducative par le biais du vécu partagé : 1) la publication des travaux de Le Blanc (1983), démontrant que l'efficacité de la rééducation pratiquée à Boscoille avoisine les 30 %; et 2) des décisions gouvernementales entraînant un temps en vécu partagé discontinu et des modes d'intervention autres que le vécu partagé. En 1990, le ministère de la Santé et des Services sociaux exige des milieux réeducatifs qu'ils accordent priorité au rétablissement de relations positives avec le milieu naturel (Gendreau, 1991; Gendreau et al., 1995a). En 1991, les recommandations du rapport Bouchard sont orientées vers l'implantation de mesures préventives. Parallèlement, la 2^{ème} vague de la désinstitutionnalisation privilégie les interventions communautaires. Or, Gendreau (1991) rappelle que « c'est l'évaluation des situations *in vivo* [en contexte de vécu partagé] qui peut éclairer l'ensemble des autres opérations qui caractérisent le travail du psychoéducateur » (p.38) et ce, quel que soit l'environnement dans lequel les membres de l'OPPQ exercent aujourd'hui leur profession. Pour leur part, Capul et Lemay (1996) persistent à affirmer que la spécificité de l'intervention psychoéducative repose toujours sur le partage d'un vécu quotidien. En bref, la conception originelle du vécu partagé doit s'accommoder de nouvelles conditions d'exercice.

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

En 2012, l'entrée en vigueur du projet de loi 21 définit le champ d'exercice de cette profession. La pratique de l'intervention psychoéducative est étendue à toute personne, clientèle ou organisation, confrontée à des difficultés d'adaptation (Gouvernement du Québec, 2012). L'intervention psychoéducative s'inscrit alors dans des registres interactionnels qui n'ont pas obligatoirement le vécu partagé comme cadre de leurs interventions. Les compétences exigées par la réalisation des mandats évaluatifs et l'exercice du rôle-conseil sont précisées.

Dans la même période, en référence à la protection du public, l'OPPQ produit des documents référentiels visant à assurer le professionnalisme de ses membres. À propos du vécu partagé, le *Profil des compétences générales du psychoéducateur* s'y réfère explicitement une seule fois dans le quatrième champ de compétence : « Utiliser les situations de vécu éducatif partagé à des fins d'intervention préventive ou réadaptative » (OPPQ, 2010). Dans le guide de *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté : Lignes directrices* (OPPQ, 2014), la correspondance notionnelle entre le vécu partagé et l'observation participante est affirmée. On précise que « L'observation [participante] est le point de départ de toute la séquence des opérations [professionnelles] qui peuvent s'enchaîner au fil de l'intervention » (pp.131-132). Dans *Le psychoéducateur en santé mentale jeunesse* (OPPQ, 2011b), de nombreuses prises en compte de la notion de vécu partagé sont répertoriées. Certaines se révèlent en conformité avec la définition initiale du vécu partagé; d'autres empruntent des modalités plus contemporaines, telles : l'observation participante est utilisée tout au long des

entrevues » (p.27). Or, les entrevues d'évaluation n'étaient pas des moments de vécu partagé dans le sens initial de cette notion. Dans *Le psychoéducateur en milieu scolaire* (OPPQ, 2012), on souligne l'apport distinctif du vécu partagé à la collecte de données cliniques. Au sujet des interventions psychoéducatives, il est précisé que les situations de vécu partagé sont « les leviers de son intervention, favorisant un retour sur l'expérience et une démarche d'intériorisation » (p.16).

Au sujet de la définition initiale du vécu partagé et de son importance dans la pratique de la psychoéducation, ces documents référentiels présentent des variations qui démontrent les défis auxquels les membres de l'OPPQ sont aujourd'hui conviés : 1) Reconsidérer les éléments constitutifs du vécu partagé. 2) Apprécier l'importance qu'ils lui accordent dans la perspective de l'évaluation, la consultation et la supervision psychoéducatives. 3) Déterminer dans quelle mesure le vécu partagé représente toujours une dimension fondamentale de leur identité professionnelle.

Dès 2001, Gendreau et al. considéraient la possibilité que les activités constitutives de la notion de vécu partagé soient en voie d'extinction. Renou (2014) estime que les conditions d'exercice actuelles de la psychoéducation remettent en cause la valeur du vécu partagé thérapeutique. Il souligne que l'accroissement manifeste du rôle-conseil et une diminution accélérée de l'usage du vécu partagé entraîneraient des impacts identitaires majeurs :

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

En référence à l'interrelation entre l'identité professionnelle des psychoéducateurs et des psychoéducatrices et le vécu partagé, il écrit : « La question qui demeure est jusqu'où ira cette mutation avant que l'on doive parler d'une autre espèce identitaire? » (p.198).

Considérant l'évolution de la spécificité de la psychoéducation, cet article vise à apporter des éléments de réponse à la question suivante : dans quelle mesure le vécu partagé est-il encore le fondement de la spécificité identitaire des psychoéducateurs et des psychoéducatrices? Des éléments de réponse seront développés en fonction des objectifs suivants : 1) décrire quelle est la conception que les psychoéducateurs et les psychoéducatrices ont du vécu partagé; et 2) circonscrire les représentations qu'ils se font de la spécificité de leur profession.

Méthode

Un devis de recherche mixte séquentiel exploratoire a été retenu. Le recours à une méthode qualitative a permis : 1) d'identifier ce qui est commun

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

Devis qualitatif

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

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

Stratégie d'analyse des données. L'analyse thématique des données a été effectuée telle que le proposent Paillé et Muchielli (2012) : lectures répétées des discours; identification des thèmes; documentation des divergences et des convergences; recodifications liées à des subdivisions, des fusions et des hiérarchisations; classification des thèmes sous forme de rubriques. La triangulation des données qualitatives a été assurée par la chercheuse et un formateur en psychoéducation, des sources documentaires et les avis exprimés par deux chercheurs en psychoéducation. Une démarche de thématisation en continu, de facture plus inductive, a été facilitée par l'usage du logiciel QDA Miner, version 4.1.21.

Devis quantitatif

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

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

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

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

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

Stratégies d'analyse des données. L'analyse des données numériques a été effectuée à l'aide de tableaux de fréquence et de tableaux croisés. Afin d'établir de possibles relations d'association entre le phénomène à l'étude et les variables de contrôle, des tests de khi-carré ont été faits. Le seuil de signification retenu était fixé à $p \leq .05$. Les résidus ajustés de Pearson (Raj) ont permis de déterminer quelles cellules² contribuaient davantage aux relations d'association. Un résidu ajusté positif signifie que la fréquence observée est plus élevée que la fréquence attendue. Un résidu ajusté négatif signifie qu'elle est plus petite que la fréquence attendue. Afin de déterminer la force des liens de dépendance et compenser l'erreur de l'ensemble (tests multiples), le coefficient V de Cramer a été retenu (Bourque,

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

Blais et Larose, 2009; Cohen, 1988, 1992; Fortin, 2010; Ganassali, 2014; Grenon et Viau, 2005; Sharpe, 2015; Yergeau, 2009). L'analyse des données numériques a été menée à l'aide du logiciel *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), version 22.0.

Résultats

La présentation des résultats rend compte de la contribution des phases qualitative et quantitative aux deux objectifs de cet article : décrire la conception du vécu partagé et circonscrire la spécificité de la profession sur la base des représentations des psychoéducateurs et psychoéducatrices.

Phase qualitative

Conception du vécu partagé. Interpellés au sujet de leur définition du vécu partagé, 19 des 21 participants (90,5 %) évoquent le thème de la quotidienneté. Ils lui associent la notion d'activité et soulignent que la notion de vécu partagé comporte une interaction sentie, engagée, avec le client :

Le vécu partagé c'est d'être capable d'aller voir le client le plus possible dans son milieu naturel. Ça veut dire la récréation, en anglais, au service de garde. On n'est pas juste des observateurs, on peut participer, intervenir (...) Y'a pas de mots qui peuvent décrire cela comme d'être là. Dans le vécu partagé, il y a toute notre senti qui est mis à contribution, ce qu'on n'a pas nécessairement quand quelqu'un nous raconte quelque chose. (P2)

Sept d'entre eux (33,3 %) se disent en contexte de vécu partagé aussitôt qu'ils sont en contact direct avec un client, voire avec un intervenant :

Pour moi le vécu partagé, ça peut être tant avec les usagers qu'avec les intervenantes; pour discuter, puis revenir sur le senti, les émotions, les événements qu'ils vivent; pour les amener à avoir une réflexion, (...) qui n'est pas seulement cognitive. (P7)

Seize des vingt-et-un (76,2 %) participants associent la notion d'*objectifs* à ce qui définit le vécu partagé. Ils estiment qu'elle contribue à la reconnaissance du professionnalisme rattaché à l'exercice de leur profession. Ils insistent sur le caractère prédéterminé ou situationnel de leur objectif en contexte de vécu partagé :

(...) par souci professionnel, oui, j'arrive avec un objectif (...), je me dis bon on va travailler telle chose (...) mais neuf fois sur 10, on ne fait pas ce qui était prévu. Parce qu'on travaille avec ce qui émerge, puis on réfléchit sur ce qui est là. (P17)

Plus du tiers des participants (38,1 %) établissent un lien entre le vécu partagé et la notion d'*utilisation* (opération professionnelle). Ils soutiennent que le vécu partagé contribue au processus de généralisation des apprentissages effectués au rétablissement d'un équilibre adaptatif : « Le vécu partagé, c'est

pouvoir intervenir au moment même où les difficultés sont présentes et faire que la personne puisse généraliser ses forces ou ses pistes de solutions » (P13).

Au final, la majorité des participants (90,5 %) affirment que le vécu partagé demeure l'une des caractéristiques de leur profession. Sur le plan des similitudes, ils insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'être à l'écoute du récit d'un événement, mais d'interagir avec le client dans un contexte qui les engage l'un envers l'autre. Sur le plan des variantes, l'usage du vécu partagé est décloisonné. De plus, ils affirment être en vécu partagé non seulement avec leurs clients, mais auprès de l'ensemble des acteurs qui évoluent dans leur entourage.

Spécificité de la psychoéducation. Questionnés au sujet de la spécificité de leur profession, 15 des 21 participants (71,4 %) l'abordent sous l'angle de l'importance qu'ils prêtent à la notion de *vécu partagé*. À leur avis, elle donne à leur profession un caractère distinctif en regard des professions apparentées :

Pour moi la profession de psychoéducateur, on est formé à aller sur le terrain, à prendre des situations du vécu partagé et les transformer en situations d'apprentissage. (P5)

Y nous engagent les psychoéducateurs pour des projets spéciaux ou des programmes (...), quand y'a vraiment la notion de vécu partagé qui est prédominante (...). (P10)

Ils jugent que le vécu partagé leur permet d'être un témoin direct d'un fragment de la vie quotidienne de leurs clients, de s'y engager activement et d'effectuer des interventions conséquentes aux événements :

(...) habituellement les professionnels, c'est plus des gens qui sont dans leur bureau, puis qui ont une partie de vie; mais, qui est racontée seulement. Donc nous (...) on pouvait justement être sur le terrain avec les gens pour vivre avec eux l'expérience. (P1)

La profession de psychoéducateur, c't'une profession qui est relativement jeune, relativement nouvelle (...) que l'intervention s'fait beaucoup dans le vécu partagé, dans l'quotidien sur le terrain. Donc c'est vraiment une approche participante-là (...) où les clients sont au centre de l'intervention. (P13)

Trois autres thèmes représentent un aspect distinctif de la psychoéducation. Ils ont en commun d'être développés eu égard à l'importance que les participants accordent au vécu partagé. Dix d'entre eux (47,6 %) le font en affirmant que leur profession se distingue également par les connaissances acquises durant leur *formation initiale* :

Le vécu partagé pour moi j'pense que c'est à la base. Quand je me compare avec d'autres professionnels avec qui j'travaille, j'te dirais les connaissances qu'on acquiert pendant notre formation,

au niveau du développement (...), des opérations professionnelles (...), de l'approche écosystémique aussi. (P10)

Dix-sept (17) participants sur 21 (80,9 %) mettent en interrelation la notion de vécu partagé et le fait de pratiquer une *évaluation psychoéducative* :

J pense que c'est pratiquement impossible de faire une évaluation si on n'a pas eu de vécu éducatif (...) j pense pas que ce soit la norme de faire une évaluation, si on n'a pas eu des moments de vécu éducatif avec les élèves (...). (P19)

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

Pour moi c'est important d'aller voir la personne, l'usager, de voir son milieu. D'me faire ma propre idée. (...) Mais, c'est pas tout le monde qui partage non plus cette opinion-là. On a souvent des discussions à ce sujet-là, avec mes collègues psychoéducateurs. Y'en a pour qui c'est moins important. Donc ça dépend à qui vous parlez. (P5)

L'importance accordée au vécu partagé en fonction du rôle-conseil est exprimée selon deux dimensions. D'abord, la crédibilité que le vécu partagé apporte aux avis énoncés :

Personnellement, moi j'trouve que c'est important l'vécu partagé. Si j'ai des conseils à donner à une famille, à une classe à l'école, à un autre organisme (...). Je me trouve mal placée de pas du tout connaître la réalité du client dans l'vécu partagé. (P16)

Ensuite, la collaboration qui résulte du caractère égalitaire prêté à la relation entre intervenants :

J'ai un rôle de partager ma compréhension des situations. J'écoute avec mon expérience, mes connaissances, j'vais amener des conseils (...) mais j'amènerai pas ça comme étant LA réponse. (...) y va toujours avoir d'la place pour continuer la construction d'la réponse là. (...) Est-ce que ça pourrait se faire sans le vécu partagé ? Le vécu partagé nourrit vraiment les conseils, on s'priverait de beaucoup d'informations. Je pense que c'est spécifique à nous autres. (P6)

Relativement à la spécificité de leur profession, ils affirment sans retenue que le vécu partagé leur est indispensable à l'accomplissement des mandats qui leur sont confiés.

En bref, les résultats qualitatifs ont contribué à cerner les représentations des psychoéducateurs et psychoéducatrices au sujet de la notion de vécu partagé et de son rapport actuel à la spécificité de leur profession. Ils ont ainsi permis

d'élaborer des items spécifiques à ces deux objectifs dans le cadre de l'enquête-questionnaire.

Phase quantitative

Conception du vécu partagé. Le Tableau 2 expose dans quelle mesure les participants estiment que les types d'intervention décrits sont en conformité avec leurs représentations du vécu partagé. Les deux premiers correspondent à la définition initiale du vécu partagé (voir page 3). Plus de 92 % des participants sont en accord avec la conception du vécu partagé qu'ils véhiculent. Les deux autres sont en discordance avec la définition initiale du vécu partagé, car ils font référence à des interventions indirectes. Or, 50,2 % et 31,6 % des participants affirment qu'ils correspondent à leur conception du vécu partagé.

Tableau 2. Conception du vécu partagé et interventions pratiquées (N=462)

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

Secteurs de pratique. Une association significative existe entre les *Interventions directes et imprromptues* et les secteurs de pratique des participants ($\chi^2[4, N = 426] = 16,376, p = 0,003; V = 0,188$). La proportion de participants des secteurs Centres jeunesse (Raj = -2,1) et Autres (Raj = -3,2) qui les jugent représentatives de leur conception du vécu partagé est inférieure à celle théoriquement attendue. Une autre association est identifiée entre cette variable de contrôle et les *Interventions indirectes prenant appui sur des observations*. La proportion de participants du secteur des Centres de réadaptation affirmant qu'elles sont en conformité à leur conception du vécu partagé est inférieure à celle attendue ($\chi^2[4, N = 235] = 11,684 p = 0,020; V = 0,159; Raj = -3,2$).

Nombre d'années d'expérience. La proportion de participants qui ont cumulé entre 16 et 20 ans (Raj = 2,1) ou 21 ans et plus d'années d'expérience (Raj = 2,0) soutenant que les *Interventions indirectes liées à des observations* correspondent à leur conception du vécu partagé est supérieure à celle attendue ($\chi^2[4, N = 235] = 11,140, p = 0,025; V = 0,155$). La proportion de participants qui ont entre 0 et 5 ans d'années d'expérience affirmant que les *Interventions indirectes associées à des observations* rapportées est en conformité avec leur conception du vécu partagé est inférieure à celle attendue ($\chi^2[4, N = 146] = 19,825, p = 0,001; V = 0,207; Raj = -2,4$); par ailleurs, la proportion de participants qui ont entre 16 et 20 ans (Raj = 2,8) ou 21 ans et plus d'années d'expérience (Raj = 2,7) qui partagent cette opinion est supérieure à celle attendue.

Le Tableau 3 regroupe 11 contextes expérientiels illustrant la notion de vécu partagé. Les 5 premiers représentent des contextes traditionnels et les six autres des contextes contemporains. Les participants devaient exprimer leur degré d'accord en encerclant la catégorie de réponse représentant le mieux leur opinion pour répondre à la consigne suivante : *Selon moi, les tâches suivantes correspondent à du vécu partagé*. Les contextes expérientiels traditionnels suscitent un degré d'accord³ qui varie entre 78,6 % et 90,0 %. Les contextes expérientiels contemporains sont associés à l'évaluation psychoéducative ou à l'exercice du rôle-conseil. Ils entraînent des degrés d'accord échelonnés entre 32 % et 55 %.

Tableau 3. Contextes expérientiels et notion de vécu partagé (N=462)

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

Nombre d'années d'expérience. Des relations d'association significatives sont identifiées entre trois contextes expérientiels et le nombre d'années d'expérience. La proportion de participants cumulant entre 6 et 10 années d'expérience et qui considèrent le fait de *Transmettre à un client les résultats de l'évaluation psychoéducative le concernant* comme étant du vécu partagé est inférieure à celle attendue ($\chi^2[4, N = 220] = 13,180, p = 0,010; V = 0,169; Raj = -2,4$). La proportion de participants qui cumulent entre 0 et 5 ans d'années d'expérience et qui adhèrent au fait de considérer comme un vécu partagé le fait d'*Assister un*

3. En référence à une échelle de Likert comportant quatre catégories de réponse : tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord et tout à fait en désaccord.

client lors de la rencontre d'élaboration du plan d'intervention d'un enfant dont ils sont responsables est inférieure à celle attendue ($\chi^2[4, N = 363] = 9,336, p = 0,053; V = 0,14; Raj = -2,5$). La proportion de participants qui ont entre 0 et 5 ans d'années d'expérience affirmant que le fait de *Participer aux échanges d'une équipe à propos des difficultés rencontrées avec un client* représente un vécu partagé est inférieure à celle attendue ($\chi^2[4, N = 192] = 9,758, p = 0,045; V = 0,145; Raj = -2,3$). Toutefois, en référence à cette même affirmation, la proportion de participants qui ont 21 ans et plus d'années d'expérience est supérieure à celle attendue ($Raj = 2,7$).

Niveau de diplomation. Relativement au fait qu'ils puissent être en conformité avec la conception que les bacheliers ont du vécu partagé, un contexte expérientiel représente un taux d'adhésion inférieur à celui attendu : *Assister un client lors de la rencontre d'élaboration du plan d'intervention d'un enfant dont il est responsable* ($\chi^2[1, N = 363] = 4,308, p = 0,038; pF = 0,041; V = 0,097; Raj = -2,6$). Cependant, la proportion de bacheliers considérant que le fait d'*Administrer un questionnaire standardisé à un client* puisse représenter un vécu partagé est supérieure à celle attendue ($\chi^2[1, N = 148] = 4,414, p = 0,036; pF = 0,037; V = 0,098; Raj = 2,1$); il en est de même en ce qui concerne le fait de *Participer aux échanges d'une équipe à propos des difficultés rencontrées avec un client* ($\chi^2[1, N = 192] = 7,586, p = 0,006; pF = 0,006; V = 0,128; Raj = 2,8$).

Spécificité de la psychoéducation. Le Tableau 4 regroupe les sept concepts⁴ identifiés par les participants comme distinguant la psychoéducation des professions apparentées. Tous les concepts suscitent un pourcentage d'accord supérieur à 70 %. L'évaluation psychoéducative entraîne le plus haut niveau d'accords (90,0 %), suivi de très près par le vécu partagé (89,2 %), les composantes du milieu (87,4 %) et les opérations professionnelles (86,1 %). En somme, à lui seul, le vécu partagé ne symbolise plus la spécificité de la profession en regard des professions apparentées.

Tableau 4. Ce qui distingue la psychoéducation des professions apparentées (N=462)

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

4. Le lecteur ou la lectrice qui souhaite approfondir les concepts évoqués peut consulter les ouvrages mis en référence : Gendreau et al, 1995a et b, 2001; OPPQ, 2014; Renou, 2005b.

Secteurs de pratique. Des relations d'association sont confirmées entre les concepts distinctifs et la variable secteurs de pratique. La proportion de participants des Centres de réadaptation qui considèrent que le caractère distinctif de la psychoéducation repose sur les *Opérations professionnelles* est inférieure à celle attendue ($\chi^2[4, N = 398] = 15,855, p = 0,003; V = 0,185; Raj = -3,6$); celle des Centres jeunesse est supérieure à celle attendue ($Raj = 2,2$). La proportion de participants de l'Éducation pour qui le fait de prêter une dimension singularisante de la profession à l'*Exercice du rôle-conseil* est supérieure à celle attendue ($\chi^2[4, N = 338] = 10,093, p = 0,039; V = 0,148; Raj = 2,0$). La proportion de participants des Centres Jeunesse qui adhèrent au fait que le *Comportement/cible de l'intervention* psychoéducative caractérise leur profession est supérieure à celle attendue ($\chi^2[4, N = 363] = 9,861, p = 0,043; V = 0,146; Raj = 2,6$).

Niveau de diplomation. Deux relations d'association ont été identifiées entre les concepts distinctifs et la variable niveau de diplomation. Le taux d'adhésion des détenteurs d'un baccalauréat est supérieur à celui attendu relativement au fait d'affirmer que le *Comportement/cible de l'intervention* représente ce qui les singularise ($\chi^2[1, N = 363] = 11,818, p = 0,001; pF = 0,001; V = 0,160; Raj = 3,4$); il en va de même en ce qui concerne leur *Formation initiale/connaissances* ($\chi^2[1, N = 329] = 4,520, p = 0,034; pF = 0,040; V = 0,099; Raj = 2,1$).

Le Tableau 5 expose les concepts fondamentaux sur lesquels repose la pratique contemporaine du psychoéducateur. Les participants identifient prioritairement les *Interactions* (94,2 %), les *Potentiels adaptatif et expérientiel* (92,9 %) et les *Schémes relationnels* (91,6 %). Ils attribuent à la notion de *Vécu partagé* le 7^{ième} et avant-dernier rang (80,7 %).

Tableau 5. Concepts fondamentaux et pratique contemporaine (N=462)

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

Secteurs de pratique. Une relation d'association est démontrée entre les concepts fondamentaux sur lesquels prend appui la pratique contemporaine et les secteurs de pratique. La proportion de participants des Centres de réadaptation qui sont en accord avec le fait d'affirmer que la pratique actuelle de la psychoéducation

repose sur les *Opérations professionnelles* est inférieure à celle attendue ($\chi^2[4, N = 411] = 9,704, p = 0,046; V = 0,145; Raj = -2,3$).

Niveau de diplomation. Deux relations d'association sont démontrées entre les concepts fondamentaux et le niveau de diplomation. La proportion de bacheliers affirmant que la pratique contemporaine du psychoéducateur repose sur les *Composantes du milieu* est supérieure à celle attendue ($\chi^2[1, N = 382] = 3,972, p = 0,046; pF = 0,050; V = 0,093; Raj = 2,0$). Il en va de même en ce qui concerne le fait de déclarer que leur pratique contemporaine est fondée sur l'*Actualisation des forces du moi* ($\chi^2[1, N = 307] = 23,958, p = 0,000; pF = 0,000; V = 0,228; Raj = 4,9$).

En référence au devenir de leur profession, les participants devaient indiquer leur degré d'accord en encerclant ce qui représentait le mieux leur opinion face à l'affirmation suivante : *Présentement, je peux affirmer que le devenir de ma profession repose sur l'affirmation de sa spécificité : le vécu partagé*. Dans une proportion de 75,3 %, ils se sont déclarés en accord avec cette affirmation. Aucune des trois variables de contrôle n'est liée statistiquement à ce résultat.

Discussion

Les résultats de cette recherche traitent de la conception que les psychoéducateurs et psychoéducatrices ont du vécu partagé et de leurs représentations de la spécificité de la psychoéducation. Elles démontrent la coexistence de deux définitions du vécu partagé et la prédominance de concepts fondamentaux autres que le vécu partagé pour singulariser leur profession.

Conception du vécu partagé

La majorité des psychoéducateurs et des psychoéducatrices jugent que les interventions directes, planifiées ou impromptues, sont représentatives de leur conception du vécu partagé. Ils reconnaissent en elles les caractéristiques de la définition initiale du vécu partagé. Par ailleurs, 50,9 % d'entre eux affirment que des interventions indirectes, appuyées par des observations, légitiment qu'ils se disent intervenir en contexte de vécu partagé. Ceux des Centres de réadaptation ont moins tendance à être de cet avis. De plus, 31,6 % des psychoéducateurs et des psychoéducatrices évaluent que l'intervention indirecte, fondée sur des observations rapportées, correspond à leurs représentations du vécu partagé. Gendreau (1978), Gendreau et al. (2001) et Renou (2005b, 2014) soutiennent que le vécu partagé nécessite que l'intervenant soit en présence du client. En ce sens, toute forme d'intervention indirecte demeure incompatible avec la notion de vécu partagé. Ces constatations représentent des dérives de sens qui ne doivent pas être confondues avec les modalités de vécu partagé en voie de se redéfinir en regard des clientèles et des milieux de travail, dont la diversification perdure (Pronovost, Caouette et Bluteau, 2013). Elles ne correspondent pas davantage à la proposition de Puskas et al. (2012) de regrouper sous l'appellation de *partage du vécu* les notions de vécu partagé, vécu observé et vécu rapporté, en conservant ce qui les différencie l'une de l'autre. D'une part, près du tiers des psychoéducateurs et des psychoéducatrices regroupent les trois notions sous l'appellation du vécu partagé.

D'autre part, plus de la moitié d'entre eux regroupent les notions de vécu partagé et de vécu observé sous l'appellation *vécu partagé*.

Il apparaît que les membres de l'OPPQ cherchent à adapter leur conception du vécu partagé aux conditions environnementales et aux activités professionnelles qui caractérisent leur pratique contemporaine. Ils soutiennent que la notion de vécu partagé correspond au fait d'être sur le terrain, dans la *quotidienneté* du client. Toutefois, ce *terrain* ou ce *plancher* s'est transformé radicalement. Il est devenu un corridor, une salle d'attente, voire un bureau (Bluteau, 2013). De plus, le bureau est devenu un lieu d'activités communicationnelles qu'ils estiment conformes avec leur conception du vécu partagé. Les psychoéducatrices et les psychoéducateurs sont d'avis que parler, discuter et échanger sont des actions qui représentent des contextes psychoéducatifs d'intervention de nature à mobiliser l'activité réflexive d'un client. Du fait qu'elles s'inscrivent dans un registre interactif et sont arrimées aux potentiels adaptatifs du client et expérientiel de ses environnements, de telles pratiques répondraient, selon eux, aux visées de l'intervention psychoéducative. En référence à la définition initiale du vécu partagé, il importe de signaler que le fait qu'un membre de l'OPPQ interagisse avec un client (*parler avec*) ou soit en sa présence (observation directe) ne signifie pas qu'il se retrouve en contexte de vécu partagé. Il est probable que les conditions d'exercice de la psychoéducation complexifient ou rendent impossible l'usage du vécu partagé (*faire avec*). Face à cette réalité, psychoéducatrices et psychoéducateurs cherchent à légitimer qu'ils soient en vécu partagé, même lorsque le *parler avec* est substitué au *faire avec*.

Ainsi, quand ils pratiquent une évaluation psychoéducative, près du tiers des psychoéducatrices et des psychoéducateurs estiment que la passation d'un test standardisé correspond à leur conception du vécu partagé; en outre, la moitié d'entre eux jugent que la transmission au client concerné des résultats de cette évaluation est également en concordance avec leur conception du vécu partagé. Ces constatations sont liées à des avis qui différencient les bacheliers et les détenteurs d'une maîtrise. Il semblerait que les premiers aient perçu ces formes d'intervention professionnelle comme toute autre activité (productive ou réflexive), alors que les seconds jugeraient que le caractère standardisé de la procédure de passation et l'ascendant que leur conférerait le rôle d'examineur les rendraient incompatibles avec leur conception du vécu partagé et de sa définition initiale. En somme, il faut ici considérer que la formation initiale des bacheliers est antérieure à l'exigence de la maîtrise pour exercer leur profession, exigence qui remonte à l'année 2000. Il est probable qu'ils soient plus attachés à lier leur spécificité à la notion de vécu partagé, indépendamment de ses éléments constitutifs.

De même, lorsqu'ils exercent un rôle-conseil, près de la moitié des membres de l'OPPQ évalueraient qu'ils sont en contexte de vécu partagé avec les intervenants qui les consultent (enseignants, éducateurs spécialisés, psychologues, etc.); et ce, qu'il s'agisse de prêter assistance à un intervenant naturel ou professionnel dans le cours de l'élaboration d'un plan d'intervention concernant un enfant ou de participer aux échanges d'une équipe d'intervenants au sujet des stratégies à privilégier face à tel ou tel problème. En référence à ces deux contextes expérientiels, les plus expérimentés (21 ans et plus) tendraient à les percevoir en conformité avec leur conception du vécu partagé; les moins expérimentés (0 à 5ans) les jugeraient

plutôt discordantes en regard de leur conception du vécu partagé. Il est probable que la dimension intergénérationnelle des enjeux conceptuels ici en cause puisse reposer davantage sur le fait que les moins expérimentés aient été peu exposés à l'exercice du rôle-conseil et n'aient pas remis en cause à ce jour l'identité de leur client (sujet ou intervenant). Au surplus, les résultats analysés révèlent qu'un nombre important de psychoéducateurs et de psychoéducatrices considèrent qu'ils sont en contexte de vécu partagé auprès des intervenants lors de l'exercice du rôle-conseil. Ils élargissent la notion de clients, autrefois réservée aux seules personnes en difficulté, aux intervenants qui les consultent à propos d'un tiers absent, ou d'eux-mêmes.

Ce sont là deux manifestations des impacts découlant des modifications historiquement imposées aux conditions d'exercice de la psychoéducation et, plus récemment, par l'entrée en vigueur de la loi 21. Ces changements ont eu pour effet de susciter chez les membres de l'OPPQ une relecture de l'interrelation entre la définition initiale du vécu partagé et l'un de ces éléments constitutifs : la notion d'activité (transition du *faire avec* au *parler avec*).

Spécificité de la psychoéducation

Dans des proportions supérieures à 86 %, les psychoéducateurs et les psychoéducatrices soutiennent que la psychoéducation se distingue des professions apparentées sur la base de quatre concepts fondamentaux : l'évaluation psychoéducative, le vécu partagé, les composantes du milieu et les opérations professionnelles. Le vécu partagé ne représente donc plus à lui seul la singularité de la psychoéducation. Renou (2005a) admettait que l'action du psychoéducateur emprunte désormais d'autres formes que celle d'un intervenant qui organise et anime des activités. Néanmoins, il maintenait que la spécificité de ce professionnel devait reposer sur la notion de vécu partagé. Concernant l'évaluation psychoéducative, Grégoire (2006) s'objectait formellement à ce que le développement des compétences en évaluation serve à redéfinir la spécificité même de la profession. Il avançait que ces compétences devraient être orientées vers la revalorisation du vécu partagé et le rehaussement de sa contribution aux fins évaluatives poursuivies. Dans les faits, l'importance accordée par les membres de l'OPPQ à l'évaluation psychoéducative est possiblement rattachée au statut professionnel que leur attribuait le Projet de loi 21. Contrairement aux souhaits formulés par Grégoire, les conditions de travail associées à l'exercice de la psychoéducation contemporaine ont eu pour effet de restreindre l'accès au vécu partagé (*faire avec*).

Les opérations professionnelles sont les seules à faire l'objet de variations sectorielles. Gendreau et al. (2001) considéraient que « l'observation [participante] est le point de départ de toute la séquence des opérations [professionnelles] qui peuvent s'enchaîner au fil de l'intervention psychoéducative » [...] pp.131-132). On constate que les psychoéducateurs et les psychoéducatrices des Centres de réadaptation sont moins enclins à considérer que la maîtrise des opérations professionnelles représente une voie substitutive à l'appui de leur spécificité, contrairement à ceux des Centres jeunesse. Dans les Centres de réadaptation, les modes d'intervention privilégiés font davantage appel à l'usage du vécu

partagé, tel que conçu initialement. Dans les Centres jeunesse, diverses réformes gouvernementales et mesures administratives ont contraint psychoéducateurs et psychoéducatrices à céder aux techniciens en éducation spécialisée l'intervention-terrain, celle donnant précisément accès au vécu partagé (Batshaw, 1975; Foucault, 1984; Gendreau et al., 1995b).

Relativement au fondement de leur pratique contemporaine, plus de 90 % des psychoéducateurs et psychoéducatrices affirment qu'elle repose prioritairement sur les notions d'interactions, de potentiels adaptatif et expérientiel et de schèmes relationnels. Ils classent le vécu partagé au 7^e rang (80,7 %) des huit concepts proposés. L'écart constaté entre les notions d'interaction et de vécu partagé interpelle. En 2014, l'OPPQ soutient :

En psychoéducation le concept d'interaction prend tout son sens dans le vécu partagé de l'intervention avec la personne en difficulté. Le vécu partagé fournit au psychoéducateur une occasion unique de collecte de données-terrain sur lesquelles il appuiera son évaluation professionnelle. (p.42)

Le fait qu'une interaction comporte une action empreinte de réciprocité entre deux personnes ou plus ne permet pas de présumer qu'elles se retrouvent en contexte de vécu partagé (*faire avec*). Du fait que le *parler avec* tend à être substitué au *faire avec*, les membres de l'OPPQ éprouveront de plus en plus de difficulté à réaliser une évaluation psychoéducative en accord avec ses lignes directrices. Seule l'actualisation des forces du moi fait l'objet d'une perte d'intérêt plus significative (66,5 %), ce qui correspond au désinvestissement du modèle Guindon (Bienvenue, 2009; Gendreau et al., 1993, 1995a, 1995b; Grégoire, 2012; Larivée, 1991; Le Blanc, 1983; Renou, 2005b). Contrairement aux détenteurs d'une maîtrise, les bacheliers persistent à dire que l'actualisation des forces du moi représente la pierre angulaire de leurs interventions. Il est probable que le positionnement des bacheliers soit relié à l'importance accordée au modèle Guindon (actualisation des forces du moi), lors de leur formation initiale.

Un peu plus des trois quarts des membres de l'OPPQ estiment que leur spécificité repose sur le vécu partagé et que le devenir de leur profession en dépend. Cette affirmation doit être nuancée en raison des enjeux identitaires liés aux nouvelles définitions de la notion de vécu partagé. L'écart entre la définition originelle du vécu partagé (activités productives / *faire avec*) et sa définition contemporaine (activités réflexives / *parler avec*) suggère une mutation dont l'issue est incertaine, étant donné que les activités réflexives sont aussi le fait des professions apparentées. En somme, la perspective de ne plus être en mesure de recourir au vécu partagé (*faire avec*) représente une perte de spécificité relative à la singularité de cette profession. Plusieurs auteurs ont fait état de leurs préoccupations concernant l'interrelation entre la notion de vécu partagé et la spécificité professionnelle de la psychoéducation. Au fil des ans, ils ont considéré que sa contribution à la singularité de cette profession serait éventuellement limitée aux apprentissages effectués dans le cours de la formation universitaire des psychoéducateurs et psychoéducatrices. (Gendreau, 1991, 1998; Grégoire, 2006, 2012; Le Blanc, 2004; Renou 1998, 2014; Tessier, 1998). Les résultats de cette étude témoignent de cette éventualité. Cette

dernière pourrait entraîner un surinvestissement de la fonction d'expert au détriment de la fonction d'accompagnateur (Renou, 2014).

Conclusion

Les résultats de cette recherche permettent d'établir l'état des lieux quant à la conception du vécu partagé et de la singularité de la psychoéducation. Elles démontrent que le consensus qui prévalait dans la communauté psychoéducative à l'effet de considérer le vécu partagé comme le socle de l'intervention psychoéducative serait effectivement en voie de rupture. Elles révèlent par ailleurs que les membres de l'OPPQ cherchent à assurer la pérennité de cette notion fondatrice en soutenant que les activités réflexives satisfont tout autant que les activités productives aux exigences de la définition initiale du vécu partagé. Emprunter cette voie d'expression du vécu partagé équivaldrait à favoriser l'expansion du *parler avec*, à compromettre encore davantage l'accès au *faire avec* et à accroître la similitude avec les professions apparentées. L'établissement d'un consensus devrait, selon nous, comporter un engagement individuel et collectif à établir les conditions d'exercice donnant accès au vécu partagé (*faire avec*) et déterminer les référents psychoéducatifs les plus représentatifs de la psychoéducation contemporaine.

Limites à considérer. Le fait d'échantillonner des participants volontaires peut générer des biais. Cette procédure fait en sorte que seuls les gens qui se soucient de la question étudiée ont tendance à apporter leur collaboration. Avec l'utilisation d'une enquête-questionnaire, des incertitudes persistent quant à déterminer jusqu'à quel point les déclarations des participants sont des approximations réalistes de leur pratique. Des données observationnelles pourraient être pertinentes pour approfondir et trianguler les données obtenues dans cette étude. Au 31 mars 2014, le Tableau des membres de l'OPPQ comptait 4040 membres, dont 612 hommes (15,1 %) et 3428 femmes (84,9 %). Des 21 participants à l'enquête-questionnaire, 20 sont des psychoéducatrices (95,2 %) et un seul est psychoéducateur (4,8 %). Les hommes étant sous-représentés, il est possible que la teneur des extraits de discours examinés et leur analyse en aient été affectées.

Voies de recherche futures. Considérant que l'évaluation psychoéducative est estimée représentative de la spécificité identitaire de la psychoéducation dans une proportion légèrement supérieure à celle du vécu partagé, une étude pourrait viser à déterminer en quoi l'évaluation psychoéducative contribuerait à assurer la spécificité de cette profession. Une autre étude, de nature longitudinale, auprès de psychoéducateurs et psychoéducatrices dont le nombre d'années d'expérience cumulées se situeraient entre 0 et 5 ans contribuerait à documenter les répercussions des transformations des milieux de pratique sur la spécificité de l'apport distinctif de la psychoéducation au domaine psychosocial. Enfin, une étude visant à circonscrire l'importance accordée au vécu partagé dans les cursus des unités de formation universitaires permettrait de déterminer l'apport de cette variable aux résultats exposés dans cet article.

Références

- Batshaw, M. G. (1975). *Rapport du comité d'étude sur la réadaptation des enfants et des adolescents placés en centre d'accueil*. Québec, QC : Direction des communications, Ministère des Affaires Sociales.
- Bienvenue, L. (2009). La « rééducation totale » des délinquants à Boscoville (1941-1970). Un tournant dans l'histoire des régulations sociales au Québec. *Recherches sociologiques*, 50(3), 507-536.
- Bluteau, J. (2013). L'observation, une méthode privilégiée en sciences humaines. Dans J. Pronovost, M. Caouette et J. Bluteau, *L'observation psychoéducative. Concepts et méthode* (pp.19-35). Longueuil, QC : Béliveau éditeur.
- Bouchard, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Québec, QC : Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- Bourque, J., Blais, J.-G. et Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p, la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (1), 211-226.
- Capul, M. et Lemay, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Montréal, QC : Érés.
- Carette, J.-M. et Pelletier, R. (1991). Une rétrospective de l'intervention en internat auprès des jeunes. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 20(1), 23-28.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.
- Creswell, J. W. et Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Donnay, J. E. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.
- Fortin, P. (2003). L'identité professionnelle des travailleurs sociaux. Dans G.-A. Legault (Éd.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (pp. 85-104). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Foucault, P. (1984). *Aider... malgré tout. Essai sur l'histoire des centres de réadaptation du Québec*. Montréal, QC : Association des centres d'accueil du Québec.
- Ganassali, S. (2014). *Enquêtes et analyse de données avec Sphinx*. Montreuil, France : Pearsons France.
- Gauthier, B. (2010). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative*. Paris, France : Fleurus.
- Gendreau, G. (1991). Pour bien prendre le virage de l'an 2000 : les défis de l'action psychoéducative. *La Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 20(1), 29-39.
- Gendreau, G. (1998). D'une synthèse à l'autre... ou le nécessaire mouvement perpétuel. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 19(2), 101-115.
- Gendreau, G. (2005). Préface. Dans M. Renou, *Psychoéducation. Une conception. Une méthode* (pp.11- 21). Montréal, QC : Sciences et Culture.
- Gendreau, G. (2008). De la continuité fondatrice aux approfondissements systémiques en contexte d'activités psychoéducatives. *En pratique*, 9, 6-7.
- Gendreau, G., Belpaire, F., Lemay, L., Delorme-Bertrand, L. et Cormier, J.-P. (1993). *Briser l'isolement entre jeune en difficulté, éducateurs et parents*. Montréal, QC : Sciences et Culture.

- Gendreau, G., Brisson, P., Delorme-Bertrand, L., Labelle, R., Lemay, L. et Ouellet, O. (1995a). *Partager ses compétences. Tome 2 : des pistes à explorer*. Montréal, QC : Sciences et Culture Inc.
- Gendreau, G., Cormier, J.-P., Lemay, L. et Perreault, P. (1995b). *Partager ses compétences. Tome 1 : un projet à découvrir*. Montréal, QC : Sciences et Culture.
- Gendreau, G., Capouano, F., Duvauchel, M., Gascon Giard, C. et Gendreau, P. L. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC : Sciences et Culture Inc.
- Gendreau, G., Métayer, D. et Lebon, A. (1990). *L'action psychoéducative. Pour qui? Pour quoi?* Paris, France : Fleurus.
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*. (3^e éd.). Saint-Laurent, QC : Renouveau Pédagogique.
- Gouvernement du Québec (2012). *Le projet de loi 21. Loi modifiant le code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Québec, QC : Office des Professions du Québec.
- Grégoire, J.-C. (2006). Renou, M. La psychoéducation : Une conception. Une méthode. *Revue de psychoéducation*, 35(1), 209-217.
- Grégoire, J.-C. (2012). À propos de la psychoéducation, un bref aperçu historique. *Revue canadienne de psychoéducation*, 41(2), 121-136.
- Grenon, G. et Viau, S. (2005). *Méthode quantitative en sciences humaines (2^e éd). Volume 2 : Du modèle théorique vers l'inférence statistique*. Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Gusew, A. et Berteau, B. (2011). *Le développement professionnel d'intervenants sociaux assignés à des services d'accueil ou de court terme en contexte d'urgence ou de crise*. Montréal, QC : École du travail social. Université du Québec à Montréal.
- Johnson, R. B. et Christensen, L. B. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Larivée, S. (1991). L'action éducative communiquée à tous les temps. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 20(1), 1-19.
- Le Blanc, M. (1983). *Boscoville : la rééducation évaluée*. Montréal, QC : Hurtubise HMH, Limitée.
- Le Blanc, M. (2004). Qu'est-ce que la psychoéducation? Que devrait-elle devenir? *Revue de psychoéducation*, 33(2), 289-304.
- Leduc, M.-P. (2003). *Ces enfants qui m'ont tant appris. Expérience d'hier... source d'inspiration pour aujourd'hui*. Montréal, QC : Sciences et Culture Inc.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Revue Phronesis*, 1(3), 55-68.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2010). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs. Adopté à sa réunion du 13 décembre 2003 et révisé en 2009*. Montréal, QC.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2011a). 10 ans déjà! Les psychoéducateurs, des professionnels reconnus. *La pratique en mouvement*, 1, 1-28.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2011b). *Le psychoéducateur en santé mentale jeunesse. Guide de pratique*. Comité des psychoéducateurs du secteur de la santé mentale enfants, jeunes et familles. Montréal, QC.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2012). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence*. Montréal, QC.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014). *L'évaluation psychoéducative de la*

- personne en difficulté d'adaptation. *Lignes directrices* (éd.rév.). Montréal, QC.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Potvin, P. (2003). Pour une alliance réussie entre la pratique et la recherche en psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 32(2), 211-224.
- Pronovost, J., Caouette, M. et Bluteau, J. (2013). *L'observation psychoéducative. Concepts et méthode* (pp.77-84). Longueuil, QC : Béliveau éditeur.
- Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D. et Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif. Vécu partagé et partage du vécu*. Longueuil, QC : Béliveau éditeur.
- Renou, M. (1989). La psychoéducation : une perspective historique. *La Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 18(2), 63-88.
- Renou, M. (1998). Une analyse de l'éducation de la pratique et de la formation en psychoéducation. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 169-190.
- Renou, M. (2005a). L'intervention directe et la consultation : opposition directe ou complémentarité? *En pratique*, 4, 2-3.
- Renou, M. (2005b). *Psychoéducation. Une conception. Une méthode*. Montréal, QC : Sciences et Culture Inc.
- Renou, M. (2011). *Analyse critique du processus d'intervention psycho-éducative*. Document inédit (Notes du cours PSE-6026). Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs*. Longueuil, QC : Béliveau éditeur.
- Rumilly, C. (1978). *Boscoville*. Montréal, QC : Fidès.
- Sharpe, D. (2015). Your chi-square test is statistically significant : now what? *Practical Assesment, Research & Evaluation*, 20, 1-10.
- Tessier, B. (1998). L'adaptation : le champ évocateur de la psychoéducation. *Chroniques de psychoéducation*, 13(1), 8-11.
- Yergeau, E. (2009). Étude sur la puissance statistique des devis de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), 199-221.