

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

INTERVENIR DEVANT UNE IMPASSE : QUELLE EST LA DÉMARCHE ENTREPRISE
PAR LES PSYCHOÉDUCATEUR·TRICE·S AU QUÉBEC?

MÉMOIRE DE MAITRISE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 2035)

PAR

EMMA DUMOULIN

Sous la direction et codirection de

STÉPHANIE TURGEON ET JESSICA TURGEON

DÉCEMBRE 2025

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	5
Remerciements	6
Résumé	7
<i>CHAPITRE 1 : INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</i>	8
La psychoéducation	9
Cadre professionnel et exigences des psychoéducateur·trice·s	10
L'approche psychoéducative.....	10
Le début de carrière	11
Contexte du début de carrière	12
Défis des professionnel·le·s de la relation d'aide en début de Carrière : Recension des écrits	12
Définition des concepts.....	13
Méthode de recension	14
Défis rencontrés en début de carrière par profession.....	14
Stratégies utilisées par les professionnel·le·s pour faire face ces défis	17
Importance de la compréhension des défis en début de carrière	18
<i>CHAPITRE 2 : ARTICLE SCIENTIFIQUE.....</i>	21
Introduction.....	22
La psychoéducation	22
Les compétences attendues et obligations du·de la psychoéducateur·trice	23
La formation continue.....	24

Les défis du début de carrière	25
Les stratégies mises en place pour surmonter les défis rencontrés	26
Objectifs de l'étude	27
Méthodologie	28
Recrutement des participant·e·s.....	28
Participant·e·s	29
Devis de l'étude	31
Procédure et collecte de données	32
Entrevue structurée (Partie 1)	32
Entrevue semi-structurée (Partie 2)	34
Analyse des données	34
Rigueur méthodologique.....	35
Résultats.....	36
Nature de l'impasse professionnelle	38
Contributeurs à l'impasse professionnelle	39
Personnels	39
Contextuels	41
Démarche entreprise pour remédier à l'impasse.....	42
Facteurs ayant facilité la démarche.....	44
Facteurs ayant fait obstacle à la démarche.....	45
Issues à l'impasse.....	47
Ajustements envisagés à partir de l'expérience vécue.....	47
Discussion	48

Points saillants de l'étude.....	49
Forces et limites de l'étude	54
Implications cliniques et directions futures	55
Références	57
<i>CHAPITRE 3: DISCUSSION GÉNÉRALE</i>	63
Résumé des limites de la littérature	64
Liens avec les concepts psychoéducatifs	65
Retombées de cette étude pour la psychoéducation.....	67
Conclusion	70
Références (chapitres 1 et 3)	72
<i>ANNEXES.....</i>	79
Annexe A: Affiche de recrutement	80
Annexe B : Certificat d'approbation éthique.....	81
Annexe C : Guides d'entrevue 1 et 2	83
Annexe D : Formulaire de consentement.....	90
Annexe E : Modèle de la ligne du temps.....	94

Liste des tableaux

Tableau 1. Caractéristiques des participant·e·s 30

Tableau 2. Impasses professionnelles 36

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mes deux directrices de recherche, Jessica Turgeon et Stéphanie Turgeon, qui m'ont offert un soutien et un accompagnement hors pair tout au long de ce parcours. Vous avez su me guider à chaque étape du processus et m'aider à mener ce projet à terme. Merci pour votre disponibilité, votre accessibilité et votre écoute, même avec l'arrivée de deux bébés. Je vous remercie pour vos précieux conseils, vos encouragements et votre partage de connaissances. Un grand merci aussi à Sophie McLellan pour son aide dans la transcription des verbatim.

Je souhaite sincèrement remercier les psychoéducateur·trice·s qui ont accepté de participer à cette étude et qui ont généreusement partagé leur vécu. Vos témoignages ont rendu cette recherche possible et ont permis de mieux connaître la réalité des psychoéducateur·trice·s en début de carrière.

Merci également aux psychoéducateur·trice·s ayant réalisé un mémoire auparavant qui ont croisé mon chemin au fil de ce parcours. Vous avez généreusement partagé vos expériences et vos précieux conseils. Nos échanges ont été motivants et enrichissants.

Enfin, je tiens à remercier ma famille et mes ami·e·s, qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de ce projet. Merci particulièrement à ma sœur pour son écoute qui a su à maintes reprises trouver les mots justes pour me rassurer et me motiver à croire en moi. Merci à mon copain pour sa patience et sa compréhension durant la réalisation de ce mémoire. Un merci tout spécial à mes parents qui ont toujours cru en moi ainsi qu'en mes projets, et qui m'ont offert le soutien nécessaire pour me permettre de réaliser celui-ci.

Résumé

Cette étude vise à mieux comprendre la démarche entreprise par les psychoéducateur·trice·s en début de carrière lorsqu’ils·elles font face à une impasse professionnelle. Ces professionnel·le·s doivent composer avec une diversité croissante de clientèles, de milieux et de problématiques, dans un contexte d’évolution rapide des connaissances et des exigences professionnelles, dès le début de leur carrière. Dix-neuf membres de l’Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) ayant, au plus, cinq ans d’expérience clinique ont été recrutés. Chaque participant·e a pris part à deux entrevues individuelles et a complété une ligne du temps décrivant sa démarche face à l’impasse vécue. L’analyse thématique a permis de dégager quatre types d’impasses : la prise de décision professionnelle difficile, les limites d’expertise, la remise en question du jugement clinique et les défis relationnels. Les facteurs ayant contribué à ces impasses sont d’ordre personnel et contextuel. Les démarches entreprises incluaient la réflexion sur la prise en charge, la collecte d’informations, la tenue de dossier, la mise à jour des connaissances et le recours à des professionnel·le·s. L’accès aux ressources, le soutien professionnel et la collaboration entre les acteur·trice·s ont été identifiés comme des facilitateurs, tandis que les contraintes organisationnelles, les limites du soutien reçu et les difficultés de collaboration ont représenté des obstacles. La majorité des participant·e·s a partiellement ou totalement résolu son impasse, bien que certain·e·s aient souligné des ajustements souhaités à leur démarche. L’étude propose des pistes pour renforcer la formation, la supervision et les ressources cliniques.

Mots-clés : impasse professionnelle, début de carrière, psychoéducation, pratique psychoéducative

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION GÉNÉRALE

La psychoéducation

Les psychoéducateur·trice·s sont des professionnel·le·s de la relation d'aide dont la finalité des interventions est l'adaptation (Daigle et al., 2021). Née au Québec entre les années 1940 et 1950, la psychoéducation était initialement pratiquée auprès d'adolescent·e·s délinquant·e·s en difficulté d'adaptation dans des institutions telles que le Centre d'Orientation, Boscoville et Val du Lac (Bienvenue, 2020). Or, la pratique psychoéducative a grandement évolué depuis sa fondation, entraînant une multiplication des milieux de pratique, la diversification des clientèles et l'élargissement des rôles et des mandats des psychoéducateur·trice·s ainsi que la reconnaissance légale de la profession (Maïano et al., 2020; Trudel et al., 2021). Ceci a conduit à une exposition constante des psychoéducateur·trice·s à de nouvelles problématiques, clientèles et approches (Trudel et al 2021); une réalité qui continue de s'accroître en parallèle avec l'évolution de la société et des besoins de sa population. Aujourd'hui, le·la psychoéducateur·trice travaille auprès de « toute personne, clientèle ou organisation confrontée à des difficultés d'adaptation » (Daigle et al., 2021, p.190). La profession se pratique également dans une diversité de milieux, tels que les milieux scolaires, les centres de santé et de services sociaux, les organismes communautaires et en pratique privée (Daigle et al., 2021). Les rôles et mandats des psychoéducateur·trice·s sont alors très diversifiés (Maïano et al., 2020).

L'expansion de la pratique psychoéducative s'accompagne également de la croissance continue des connaissances scientifiques (Caouette et al., 2021; Maïano et al, 2020). Ainsi, les psychoéducateur·trice·s doivent constamment s'adapter pour parvenir à répondre de manière efficace aux besoins diversifiés de la clientèle en assurant la mise à jour continue de leur savoir et leur savoir-faire en vue de répondre à leurs obligations professionnelles avec compétence.

Cadre professionnel et exigences des psychoéducateur·trice·s

Depuis 14 ans, la psychoéducation est une profession encadrée par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ), qui veille à la protection du public (Gouvernement du Québec, 2021). Les psychoéducateur·trice·s ont des obligations professionnelles qu'ils se doivent de respecter, en tant que membres d'un ordre professionnel. Ils·elles s'engagent à exercer une pratique de qualité (OPPQ, n.d.a). À cet égard, ils·elles doivent notamment posséder les compétences nécessaires pour exercer la profession, suivre les règlements de l'Ordre, adhérer aux normes de la profession et améliorer constamment leurs compétences.

L'approche psychoéducative

L'adaptation constitue la spécificité de la psychoéducation (OPPQ, 2024). Ce concept occupe une place centrale dans son approche (OPPQ, 2024). L'approche psychoéducative repose sur l'idée que chaque individu possède une tendance naturelle à mobiliser ses ressources personnelles et environnementales pour maintenir ou retrouver un équilibre face aux défis de la vie (OPPQ, 2024). L'adaptation désigne ainsi la capacité d'une personne à répondre à ses besoins tout en maintenant la qualité de ses interactions avec son environnement, en fonction de la convenance entre ses propres caractéristiques et celles de son environnement (OPPQ, 2024). Ce processus varie notamment selon le bagage génétique, le développement, le potentiel individuel et les ressources disponibles (OPPQ, 2024). L'adaptation comprend toujours deux dimensions interreliées, c'est-à-dire la personne et son environnement (OPPQ, 2024). Elle est souvent définie comme un état d'équilibre entre les compétences de l'individu et les exigences de son environnement, lui permettant de répondre adéquatement à ses besoins personnels et sociaux (OPPQ, 2024).

L'intervention psychoéducative vise alors à rétablir et à développer les capacités adaptatives de la personne, tout en favorisant le développement de conditions environnementales propices à une adaptation optimale de l'individu en interaction avec son milieu (OPPQ, 2024). Pour y parvenir, les psychoéducateur·trice·s interviennent à la fois auprès de la personne et de son environnement. Ils·elles prennent en compte le potentiel adaptatif, c'est-à-dire les capacités, compétences et vulnérabilités de la personne, ainsi que le potentiel expérientiel, soit les possibilités d'apprentissage et de développement offertes par le milieu, afin de proposer des interventions adaptées qui permettent à la personne de vivre des expériences significatives et porteuses d'apprentissages.

Dans leurs interventions, les psychoéducateur·trice·s utilisent notamment les opérations professionnelles afin d'atteindre la finalité de l'intervention psychoéducative, soit l'adaptation (Daigle et al., 2020). Ces opérations, qui comprennent l'évaluation pré-intervention, l'observation, l'évaluation post-intervention, la planification, l'organisation, l'animation, l'utilisation et la communication, constituent l'assise d'une intervention psychoéducative rigoureuse et systématique (Daigle et al., 2020). De la même manière que pour ces opérations, les psychoéducateur·trice·s mettent également à profit leurs schèmes relationnels, qui regroupent l'empathie, la congruence, la considération positive, la confiance, la sécurité et la disponibilité (Leblanc, 2020). Ces schèmes relationnels soutiennent la création de relations interpersonnelles de qualité, propices à l'atteinte des objectifs d'intervention (Gendreau, 2001).

Le début de carrière

Au Québec, environ 300 nouveaux psychoéducateur·trice·s rejoignent l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices (OPPQ) chaque année (OPPQ, 2021; 2022; 2023). La majorité de ces nouveaux professionnel·le·s passent du milieu universitaire à divers milieux de

pratique. Ces professionnel·le·s émergents doivent rapidement s'adapter aux exigences et aux réalités spécifiques de leur nouveau rôle et de leur milieu de pratique, ce qui les expose à de nombreux défis dès leurs premières années en poste (Lagadec-Gaulin, 2019).

Contexte du début de carrière

Le début de carrière désigne la phase initiale de la vie professionnelle après l'obtention du diplôme (Sagberg, 2014). Dans divers domaines, le début de carrière renvoie aux cinq premières années de pratique après l'obtention du diplôme (Australian Psychological Society, 2015; Kim & Roth, 2011; Zahm et al., 2016). Ainsi, cette période se caractérise par la transition du rôle d'étudiant·e à celui de professionnel·le autonome (Ramachandra et al., 2019). Elle implique d'être à la fois nouveau dans une profession et dans un lieu de travail (Sagberg, 2014), et donc, est synonyme d'une période d'adaptation.

Le début de carrière est crucial pour le développement des professionnel·le·s (Sagberg, 2014), car il permet l'acquisition d'expérience pratique, la construction de réseaux professionnel·le·s et l'établissement de l'identité professionnelle (Ramachandra et al., 2019). Durant cette période, les nouveaux professionnel·le·s font face à des défis d'adaptation aux nouveaux environnements de travail et à des défis de compréhension des attentes en matière de rôles (Ramachandra et al., 2019). Les expériences et les défis rencontrés au début de la carrière peuvent façonner la trajectoire professionnelle d'une personne et influencer sa progression de carrière (Ramachandra et al., 2019).

Défis des professionnel·le·s de la relation d'aide en début de Carrière : Recension des écrits

Les défis rencontrés lors des premières années de pratique peuvent avoir un impact sur la satisfaction professionnelle, le bien-être et le développement professionnel (Ramachandra et al.,

2019; Stewart & Fielding, 2022). Ainsi, une recension des écrits visant à synthétiser les connaissances actuelles sur les défis rencontrés par les professionnel·le·s de la relation d'aide en début de carrière a été menée. Puisqu'aucun article ne portait spécifiquement sur la notion d'impasse professionnelle, la recension s'est plutôt centrée sur les défis rencontrés par les professionnel·le·s en début de carrière.

Définition des concepts

Trois concepts clés ont été utilisés dans le cadre de la recension des écrits : (a) la relation d'aide, (b) les professionnel·le·s en relation d'aide et (c) le début de carrière. La *relation d'aide* est définie comme une relation professionnelle entre un·e aidant·e·, tel qu'un·e psychoéducateur·trice, et un·e aidé·e, qu'il s'agisse d'un individu ou d'un groupe (Hétu, 2019; Mucchielli, 2020). Cette relation vise à offrir un soutien, une assistance et un accompagnement dans le but de favoriser le bien-être, le développement personnel, la résolution de problèmes et la qualité de vie de l'aidé (Rogers, 2018; Salomé, 2003). Les *professionnel·le·s de la relation d'aide* peuvent œuvrer dans différentes disciplines (Hétu, 2019; Université Laval, 2023), tout en étant membres d'un ordre professionnel. Parmi eux, on retrouve notamment les psychoéducateur·trice·s, les travailleur·euse·s sociaux·ales, les infirmiers, les ergothérapeutes, les médecins, les psychologues, les sexologues, les thérapeutes, les criminologues, les conseiller·ère·s d'orientation et les conseiller·ère·s en génétique (Association des conseillères et conseillers en génétique du Québec, n.d.; Hétu, 2019; Trottier & Beaudry, 2018; Université Laval, 2023). Au Québec, les enseignant·e·s n'ont pas d'ordre professionnel, mais ils·elles ont tout de même été considéré·e·s comme des « professionnel·le·s de la relation d'aide » pour la présente recension des écrits en raison de la nature de leur travail ainsi que du nombre important d'études portant sur leurs débuts de carrière. Finalement, le *début de carrière* fait référence aux

cinq premières années de pratique professionnelle (Australian Psychological Society, 2015; Kim & Roth, 2011; Zahm et al., 2016).

Méthode de recension

La recension des écrits a été guidée par la question suivante : « Quels sont les défis rencontrés par les professionnel·le·s en relation d'aide qui sont en début de carrière ? ». Elle a été réalisée à partir des bases de données PsycArticles, Érudit et Education Resources Information Center (ERIC). La recherche a été menée à partir des résumés en utilisant les mots-clés suivants : barrier* OR obstacle OR challeng* AND professional* OR psychologist* OR "social work*" OR counselor* OR psychoeducator* AND "early career" OR "early level" OR "newly employed" OR "newly graduated" OR novice. La recherche a été limitée aux études publiées entre 2014 et 2024, rédigées en français ou en anglais. Une recherche complémentaire a également été effectuée sur Google Scholar pour identifier des études publiées ou disponibles en ligne qui n'apparaissaient pas dans les bases de données ci-dessus, afin d'assurer l'exhaustivité de la recension. Par ailleurs, pour chaque article retenu, les bibliographies ont été consultées afin de repérer d'autres travaux pertinents. Enfin, tous les articles publiés dans la Revue de psychoéducation ont été feuilletés, et les thèses et mémoires disponibles et pertinents à la question de recherche ont été examinés à l'aide de Papyrus, ce qui a permis de compléter la recherche avec des travaux universitaires non publiés dans des revues.

Défis rencontrés en début de carrière par profession

Les travailleur·euse·s sociaux·ales. Les travailleur·euse·s sociaux·ales sont fréquemment exposés à des situations stressantes et émotionnellement chargées, ce qui augmente les risques d'épuisement (Segev et al., 2022). Le manque de soutien organisationnel est un exemple de conditions de travail et d'emploi insatisfaisantes, qui représente un défi pour les

travailleur·euse·s sociaux·ales (Stewart & Fielding, 2022). De plus, les travailleur·euse·s sociaux·ales débutant·e·s se sentent souvent mal préparé·e·s par leur formation générale pour affronter la complexité des cas qu'ils rencontrent (Segev et al., 2022). Enfin, lorsque le soutien de la part des employeur·euse·s et des organisations est insuffisant, cela peut compliquer la gestion des responsabilités professionnelles (Stewart & Fielding, 2022).

Les psychologues et neuropsychologues. Les psychologues débutant·e·s se sentent parfois marginalisé·e·s au sein des équipes multidisciplinaires, en raison d'une mauvaise compréhension ou d'une sous-estimation de leur rôle (Berkel et al., 2019). La gestion du temps est un autre défi majeur, avec des attentes élevées en matière de productivité et de gestion de cas complexes (Kolar et al., 2017). De plus, les jeunes psychologues ressentent souvent que leurs compétences ne sont pas pleinement utilisées en raison de structures hiérarchiques rigides (Sagberg, 2014). Enfin, la gestion des cas émotionnellement lourds est un défi qui contribue au taux élevé d'épuisement professionnel parmi les psychologues débutant·e·s (Berkel et al., 2019). Les neuropsychologues débutant·e·s ressentent un besoin accru de formation en matière de supervision pour mieux gérer les équipes et les cas complexes (Sunderaraman et al., 2023). Puis, le maintien d'un équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée est un défi important pour les neuropsychologues débutant·e·s (Sunderaraman et al., 2023).

Les enseignant·e·s. Les enseignant·e·s en début de carrière doivent s'adapter rapidement à leur nouveau rôle qui inclut la gestion des élèves, les attentes des parents et les exigences administratives. Le fait de devoir s'intégrer à des environnements multiculturels ajoute une couche de complexité supplémentaire (Alhanad, 2018; Marudadorai et al., 2023). La gestion des élèves et des attitudes d'apprentissage est également un défi majeur, car les enseignant·e·s doivent gérer des classes composées d'élèves ayant des niveaux de compétences variées et qui

nécessitent l'utilisation de méthodes pédagogiques différencierées (Altayli & Dagli, 2018; Marudadorai et al., 2023). De plus, les enseignant·e·s débutant·e·s rapportent un manque de soutien de la part des collègues et des administrateurs scolaires, ce qui affecte leur sentiment de compétence et de bien-être (Akcor & Savascı, 2020; Alhanad, 2018). Enfin, les conditions de travail souvent difficiles et le manque de ressources adéquates rendent la gestion de classe et la réponse aux besoins des élèves particulièrement difficiles pour les enseignant·e·s débutant·e·s (Lap et al., 2022).

Les conseiller·ère·s en génétique. Les conseiller·ère·s en génétique débutant·e·s font face à des défis interpersonnels liés à la collaboration avec les collègues et à des défis intrapersonnels tels que le développement de la confiance en soi (Ramachandra et al., 2019). Ils·elles se sentent souvent insuffisamment préparé·e·s par leur formation, ce qui affecte leur confiance dans leurs compétences professionnelles (Ramachandra et al., 2019). La recherche d'un équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle représente un défi majeur pour ces professionnel·le·s (Ramachandra et al., 2019).

Les psychoéducateur·trice·s. Bien qu'aucune étude n'ait spécifiquement abordé les défis rencontrés par les psychoéducateur·trice·s en début de carrière, une étude pertinente a exploré les défis anticipés par ces derniers. Lagadec-Gaulin (2019) a interrogé de nouveaux psychoéducateur·trice·s du Québec afin d'identifier les défis professionnels qu'ils·elles appréhendent en début de carrière. Cette étude se concentre plus précisément sur des psychoéducateur·trice·s ayant obtenu leur diplôme de maîtrise en psychoéducation depuis 3 à 18 mois (Lagadec-Gaulin, 2019). Les défis professionnels appréhendés font référence aux défis que les psychoéducateur·trice·s anticipent ou craignent de devoir affronter dans l'exercice de leur nouvelle profession.

D'abord, ces nouveaux professionnel·le·s appréhendent les défis liés à la gestion de leur niveau d'implication personnelle au travail, notamment en termes d'énergie, de temps et sur le plan émotionnel. Un autre défi concerne la méconnaissance généralisée de la profession, tant auprès du public que des autres professionnel·le·s. Les participant·e·s anticipent devoir faire connaître et promouvoir leur profession pour qu'elle soit mieux comprise et reconnue. De plus, ils·elles ressentent la nécessité de se distinguer des autres professionnel·le·s et d'éviter de tomber dans le rôle d'intervenant-expert, afin de rester fidèles aux principes fondamentaux de leur discipline. Ils·elles expriment également une inquiétude quant à la perte potentielle de certaines connaissances théoriques acquises en formation, par manque d'application dans la pratique quotidienne. Enfin, la difficulté à définir clairement leur rôle professionnel, qui peut être prédéterminé ou très flexible en fonction de l'employeur·euse, représente un autre défi anticipé par ces psychoéducateur·trice·s (Lagadec-Gaulin, 2019).

Stratégies utilisées par les professionnel·le·s pour faire face ces défis

Certaines études relèvent des stratégies utilisées par les professionnel·le·s de la relation d'aide face aux défis rencontrés en début de carrière. Par exemple, la recherche de soutien et de conseils auprès pairs, le recours à des groupes de supervision par les pairs ainsi que la participation à des activités communautaires sont des stratégies utilisées par les conseiller·ère·s en génétique (Ramachandra et al., 2019). De leur côté, les travailleur·euse·s sociaux·ales emploient différentes stratégies de gestion du temps pour s'adapter à leur début de carrière tels que faire une pause entre les études et la pratique, établir des limites entre le travail et la vie personnelle ainsi que chercher le soutien de collègues et d'amis·e·s (Segev et al., 2022). Les psychologues en début de carrière quant à eux·elles, utilisent des stratégies variées pour devenir plus résilient·e·s. Les stratégies se regroupent en trois catégories, soit les stratégies sur le lieu de

travail, les stratégies cognitives individuelles et les stratégies externes à leur lieu de travail (Kolar et al., 2017). Les stratégies sur le lieu de travail comprennent la réduction des charges de travail, la fixation de limites, l'engagement dans le développement professionnel continu et l'utilisation de réseaux de soutien par les pairs ou de cours de développement (Kolar et al., 2017). Les stratégies cognitives individuelles incluent des techniques de relaxation, de réflexion et de rationalisation (Kolar et al., 2017). Les stratégies externes au lieu de travail consistent à consacrer du temps à l'exercice, aux loisirs, aux amis·es et à la famille (Kolar et al., 2017).

L'étude de Tourigny et al. (2016) met en lumière l'intérêt marqué des psychoéducateur·trice·s diplômé·e·s depuis moins de cinq ans pour la formation sur diverses compétences spécifiques à la profession par rapport à leurs collègues plus expérimenté·e·s. Ils·elles sont particulièrement intéressé·e·s par les compétences liées aux activités réservées, au soutien aux personnes et aux groupes ainsi qu'à la gestion de leur pratique. Ces psychoéducateur·trice·s récemment diplômé·e·s recherchent principalement des formations de niveau intermédiaire portant sur le rôle-conseil, les programmes d'intervention, la démarche d'évaluation et le plan d'intervention. L'étude suppose que leur intérêt accru pour la formation continue reflète leur besoin de mise à niveau et d'approfondissement des connaissances acquises lors de leur formation initiale.

Importance de la compréhension des défis en début de carrière

De nombreuses recherches ont exploré les défis rencontrés par les professionnel·le·s de la relation d'aide en début de carrière (travailleur·euse·s sociaux·ales, psychologues, enseignant·e·s, conseiller·ère·s en génétique). Elles montrent qu'ils·elles sont confronté·e·s à une diversité de défis au cours de cette période. Il est crucial de connaître les défis rencontrés par ces professionnel·le·s pour mieux adapter les programmes éducatifs, fournir un soutien

organisationnel adéquat et développer des stratégies d'adaptation efficaces (Berkel et al., 2019; Sunderaraman et al., 2023). La compréhension de ces défis pourrait permettre de réduire le stress et l'épuisement professionnel, tout en favorisant le bien-être, le développement professionnel, la satisfaction professionnelle et les performances des nouveaux professionnel·le·s (Ramachandra et al., 2019; Segev et al., 2022).

Or, peu d'études portent spécifiquement sur les psychoéducateur·trice·s en début de carrière, malgré les particularités de leur pratique et l'évolution constante des pratiques psychoéducatives (ex., importance croissante du rôle-conseil; Caouette, 2021). Il apparaît pertinent de s'y intéresser, puisque la psychoéducation est une profession en constante évolution, tant dans ses pratiques que dans les clientèles et les problématiques rencontrées (Trudel et al., 2021). Dans ce contexte, il est possible que les exigences du terrain dépassent parfois la portée de la formation initiale. Bien que celle-ci fournit des bases solides, elle ne peut couvrir l'ensemble des situations, des problématiques et des contextes d'intervention auxquels les psychoéducateur·trice·s peuvent être exposé·e·s au début de leur carrière (Caouette, 2021). Cela laisse croire que ces professionnel·le·s risquent de faire face à certains défis, notamment lorsqu'ils·elles se retrouvent confronté·e·s à des situations pour lesquelles ils·elles n'ont pas reçu une préparation théorique ou pratique suffisante. Une compréhension approfondie des défis rencontrés par ces derniers, et pas seulement anticipés, permettrait aux institutions de formation et à l'Ordre professionnel de mieux les préparer à leurs rôles professionnel·le·s, de leur offrir le soutien et les ressources nécessaires dès leur arrivée en poste, pour améliorer la qualité des services offerts aux client·e·s. Cela pourrait également contribuer à favoriser le bien-être et les performances des jeunes psychoéducateur·trice·s (Ramachandra et al., 2019 ; Segev et al., 2022).

En conclusion, bien que les écrits aient adressé les défis des professionnel·le·s de la relation d'aide en début de carrière et les stratégies utilisées pour y remédier, il apparaît essentiel d'explorer de manière plus approfondie les défis spécifiques, tels que les impasses professionnelles, auxquels sont confronté·e·s les psychoéducateur·trice·s en début de carrière et les stratégies qu'ils·elles utilisent pour y remédier. Il est particulièrement pertinent d'explorer la manière dont ils·elles font face à ces défis, puisque dès le début de leur carrière, les psychoéducateur·trice·s sont tenu·e·s d'agir avec compétence, même lorsqu'ils·elles sont confronté·e·s à des situations qui dépassent leurs connaissances ou compétences. Cela permettrait de mieux comprendre comment ils·elles répondent à leurs obligations professionnelles avec compétence face à de telles situations. Ces nouvelles connaissances pourraient contribuer à améliorer la formation, le soutien, et les pratiques psychoéducatives et potentiellement aider les psychoéducateur·trice·s débutant·e·s à faire face aux défis inhérents à leur pratique en début de carrière. À la lumière de ces données et des limites des écrits exposées plus haut, l'objectif général de ce projet de mémoire est de mieux comprendre la démarche entreprise par les psychoéducateur·trice·s lorsqu'ils·elles sont confronté·e·s à une impasse professionnelle.

CHAPITRE 2 : ARTICLE SCIENTIFIQUE

Intervenir devant une impasse : quelle est la démarche entreprise par les psychoéducateur·trice·s
au Québec?

Emma Dumoulin, Stéphanie Turgeon et Jessica Turgeon
Université du Québec en Outaouais

Cet article sera soumis à la *Revue de la psychoéducation*

Introduction

La psychoéducation

La psychoéducation est une profession née au Québec entre les années 1940 et 1950 (Bienvenue, 2020; Trudel et al., 2021). Elle a pris forme en tant qu'approche d'intervention novatrice pour aider les adolescent·e·s délinquant·e·s en difficulté d'adaptation dans des institutions telles que le Centre d'Orientation, Boscoville et Val du Lac (Maïano et al., 2020). Gilles Gendreau, Jeannine Guindon et Euchariste Paulhus sont considérés comme les fondateur·trice·s de cette profession (Bienvenue, 2020). Ils·elles ont, entre autres, contribué au développement de la formation et des assises théoriques de la psychoéducation (Bienvenue, 2020 ; Daigle et al., 2021). Au sein de ces institutions, les notions d'interactionnisme, de vécu partagé et d'adaptation psychosociale ont vu le jour (Daigle et al., 2021).

Depuis 25 ans, les psychoéducateur·trice·s font partie des professionnel·le·s dont l'exercice est encadré par un ordre professionnel du Québec. D'abord, ils·elles partageaient un ordre avec les conseiller·ère·s en orientation entre le 29 septembre 2000 et le 8 décembre 2010 (Bienvenue, 2020; Daigle et al., 2021; Trudel et al., 2021). Ensuite, l'Office des professions du Québec a reconnu l'unicité de la profession. Cette reconnaissance a conduit à la création d'un ordre professionnel indépendant, le 8 décembre 2010, soit l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ) (Bienvenue, 2020; Daigle et al., 2021; Trudel et al., 2021). En 2025, l'OPPQ compte près de 5 500 membres (OPPQ, n.d.a). La création de l'OPPQ permet de veiller au développement des compétences de ses membres et d'y contribuer, ainsi que d'assurer la qualité des services offerts à des clientèles vulnérables (Trudel et al., 2021).

Les compétences attendues et obligations du·de la psychoéducateur·trice

Les psychoéducateur·trice·s doivent détenir certaines compétences pour répondre aux exigences de l'Ordre (Havington et Dufour, 2021). Les compétences attendues du·de la psychoéducateur·trice sont réparties dans quatre domaines (OPPQ, 2018). Le premier domaine regroupe les compétences liées à la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention en psychoéducation, c'est-à-dire celles qui forment le cœur de l'exercice de la profession. Le deuxième domaine rassemble les compétences associées à la gestion des éléments essentiels liés à la mise en œuvre d'un processus d'évaluation et d'intervention psychoéducatif, soit les compétences liées à l'exécution de tâches périphériques de la pratique professionnelle. Le troisième domaine comprend des compétences en lien avec le développement professionnel continu. Le quatrième domaine comporte les compétences associées à la contribution à l'évolution et à la promotion de la profession.

Au fil des années, la pratique psychoéducative a considérablement évolué, entraînant une multiplication des milieux de pratique, la diversification des clientèles et l'élargissement des rôles et des mandats des psychoéducateur·trice·s (Maïano et al., 2020; Trudel et al., 2021). Cette évolution a conduit à une exposition constante des psychoéducateur·trice·s à de nouvelles problématiques, clientèles et approches (Trudel et al., 2021). Cette réalité continue de s'accroître en parallèle avec l'évolution de la société. Cette expansion de la pratique psychoéducative s'accompagne également de la croissance continue des connaissances scientifiques (Maïano et al., 2020). Les psychoéducateur·trice·s doivent constamment s'adapter pour parvenir à répondre de manière efficace aux besoins diversifiés de la clientèle. Ils·elles doivent maintenir à jour leurs connaissances et leurs compétences en vue de répondre à leurs obligations professionnelles.

La formation continue

Une stratégie adoptée par les ordres professionnel·le·s pour assurer la qualité de l'exercice de ses membres est d'imposer des obligations à l'égard de la formation continue. Pour ce qui est de l'OPPQ, ses membres sont tenus d'effectuer 40 heures de formation continue par période de deux ans (Tourigny et al., 2016). Les activités de formation sont choisies par les membres et peuvent varier quant à leur et à leur contenu selon les besoins et les préférences des psychoéducateur·trice·s. Des exemples de formation continue incluent, entre autres, le fait de suivre une formation, d'enseigner un cours et de participer à une conférence scientifique.

Dans le cadre d'une étude récemment effectuée auprès de psychoéducateur·trice·s (Turgeon et al., 2023), 122 personnes ont répondu à une question portant sur leurs sources principales de formation continue, c'est-à-dire les sources utilisées pour assurer la mise à jour de leurs connaissances théoriques et pratiques. Bien que les réponses à cette question n'aient pas été publiées dans l'étude de Turgeon et al. (2023), les données descriptives révèlent que les sources principales rapportées par les psychoéducateur·trice·s étaient des formations ($n = 109$; 89,3 %), des livres ($n = 97$; 79,5 %) et des sites Internet ($n = 67$, 54,9 %). Moins de 50 % des répondants ont noté consulter des articles scientifiques comme l'une de leurs principales sources de formation continue ($n = 56$; 45,9 %). Finalement, d'autres sources notées par les psychoéducateur·trice·s incluaient les guides pratiques ($n = 54$; 44,3 %), la Revue de psychoéducation ($n = 35$; 28,7 %), les réseaux sociaux ($n = 27$; 22,1 %), les notes de cours ($n = 16$; 13,1 %) et des collègues ($n = 6$; 4,9 %). Ces résultats suggèrent que les psychoéducateur·trice·s utilisent des sources de qualité scientifique variées pour assurer la mise à jour de leurs connaissances.

Des résultats similaires ont été observés chez les travailleur·euse·s sociaux·ales. À cet égard, l'étude de McDermott et al. (2017) s'est intéressée aux sources de connaissances pour la prise de décision dans la pratique des travailleur·euse·s sociaux·ales du réseau de la santé. Elle a permis de mettre en évidence le fait que, même en présence de données empiriques disponibles, les travailleur·euse·s sociaux·ales ne semblent pas avoir tendance à s'y référer lorsqu'ils·elles sont confronté·e·s à des incertitudes dans la pratique.

En dépit de leur formation académique et des exigences en matière de formation continue, les professionnel·le·s dans le domaine de la relation d'aide rapportent faire face à de nombreux défis et être confronté·e·s à divers obstacles en début de carrière.

Les défis du début de carrière

Plusieurs professionnel·le·s de la relation d'aide, tels que les travailleur·euse·s sociaux·ales, les psychologues, les neuropsychologues, les enseignant·e·s et les conseiller·ère·s en génétique, rapportent un sentiment de préparation insuffisante pour faire face à la complexité des situations rencontrées (Ramachandra et al., 2019; Segev et al., 2022). Ils·elles soulignent également un manque de soutien dans leur milieu de travail, de la part des organisations, des employeur·euse·s ou des collègues (Akcor & Savascı, 2020; Stewart & Fielding, 2022). L'exposition à des cas complexes ou émotionnellement chargés représente aussi une difficulté importante (Segev et al., 2022; Kolar et al., 2017; Sunderaraman et al., 2023). Parmi les autres défis fréquemment évoqués figurent la gestion du temps, les attentes élevées en matière de productivité, ainsi que le sentiment de marginalisation au sein des équipes multidisciplinaires (Berkel et al., 2019; Kolar et al., 2017). Enfin, le maintien d'un équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle est un défi récurrent (Segev et al., 2022; Sunderaraman et al., 2023).

Une étude effectuée auprès de psychoéducateur·trice·s en début de carrière (3 à 18 mois) met en lumière les défis anticipés par ces jeunes professionnel·le·s (Lagadec-Gaulin, 2019). Ils·elles anticipent notamment des défis liés à la gestion de leur niveau d'implication personnelle au travail. Un autre défi anticipé concerne la méconnaissance généralisée de la profession, autant auprès du public que des autres professionnel·le·s. Les participant·s anticipent devoir la faire connaître et la promouvoir afin de favoriser une meilleure compréhension et reconnaissance de leur rôle. Ils·elles redoutent la perte potentielle de certaines connaissances théoriques acquises en formation, par manque d'application dans la pratique quotidienne. La difficulté à définir clairement leur rôle professionnel, qui peut être prédéterminé ou très flexible en fonction de l'employeur·euse est un autre défi anticipé par ces psychoéducateur·trice·s. Aucune autre étude n'a porté sur les défis anticipés ou vécus par les psychoéducateur·trice·s en début de carrière.

Les stratégies mises en place pour surmonter les défis rencontrés

En début de carrière, les professionnel·le·s de la relation d'aide mettent en place diverses stratégies pour faire face aux nombreux défis auxquels ils·elles sont confronté·e·s. Les études révèlent que ces stratégies incluent le recours au soutien social et professionnel, la gestion du stress et le développement continu des compétences. Par exemple, les conseiller·ère·s en génétique s'appuient sur le soutien des pairs, les groupes de supervision et la participation à des activités communautaires (Ramachandra et al., 2019), tandis que les travailleur·euse·s sociaux·ales privilégiennent des stratégies de gestion du temps pour s'adapter à leur début de carrière, comme prendre une pause entre les études et l'entrée en pratique, établir des limites entre vie professionnelle et personnelle, et solliciter le soutien de collègues et d'amis·e·s (Segev et al., 2022). Les psychologues en début de carrière mobilisent quant à eux des stratégies sur le lieu de travail, comme la réduction de la charge de travail, le fait de se fixer des limites, de

s'engager dans le développement professionnel continu et d'utiliser de réseaux de soutien par les pairs ou des cours de développement (Kolar et al., 2017). Du côté des psychoéducateur·trice·s, la formation continue constitue une stratégie centrale. Ceux·celles ayant moins de cinq ans d'expérience manifestent un intérêt marqué pour l'approfondissement de compétences liées aux activités réservées, au rôle-conseil, à l'évaluation et à la gestion de la pratique, ce qui témoigne d'un besoin de consolidation des acquis et d'adaptation aux exigences de leur profession (Tourigny et al., 2016). Ces différentes stratégies traduisent une volonté commune d'acquérir les outils nécessaires pour s'adapter, développer leur autonomie professionnelle et mieux répondre aux réalités du terrain.

Objectifs de l'étude

Considérant les défis associés au début de carrière rapportés dans la littérature pour divers professionnel·le·s, la constante évolution de la pratique professionnelle et des connaissances scientifiques ainsi que la grande diversité de clientèles, d'approches, d'outils et de milieux d'intervention, la présente étude est guidée par la question de recherche suivante : comment les psychoéducateur·trice·s en début de carrière font-ils·elles pour s'assurer d'agir avec compétence lorsqu'ils·elles sont confronté·e·s à une impasse professionnelle dans leur pratique? Une impasse professionnelle renvoie à toute situation pour laquelle ils·elles jugent ne pas avoir le savoir, savoir-faire ou savoir-être nécessaires pour intervenir tout en respectant leur obligation d'agir avec compétence. Le début de carrière fait référence aux cinq premières années de pratique professionnelle (Australian Psychological Society, 2015; Kim & Roth, 2011; Zahm et al., 2016).

À ce jour, aucune étude n'a été effectuée auprès de psychoéducateur·trice·s, ou d'autres professionnel·le·s en relation d'aide, afin de documenter la démarche qu'ils·elles entreprennent lorsqu'ils·elles font face à une impasse professionnelle. Cette recherche est donc nécessaire pour

combler une lacune dans la littérature scientifique, mieux comprendre les stratégies adoptées et orienter le développement de ressources visant à soutenir la compétence professionnelle dans des contextes complexes.

Ainsi, les objectifs spécifiques de ce projet de recherche sont de documenter :

- 1) Les situations ayant provoqué une impasse professionnelle chez les psychoéducateur·trice·s;
- 2) Les étapes de la démarche entreprise par les psychoéducateur·trice·s pour résoudre cette impasse;
- 3) Les facilitateurs et obstacles individuels et environnementaux rencontrés dans le cadre de la démarche.

Méthodologie

Recrutement des participant·e·s

Une méthode d'échantillonnage non probabiliste par convenance a été utilisée pour recruter des participant·e·s répondant aux critères d'inclusion (Fortin & Gagnon, 2016b). Cette méthode permet de sélectionner les participant·e·s en fonction de leur disponibilité, ce qui a facilité le processus de recrutement. L'échantillonnage non probabiliste par convenance s'est révélé pertinent dans un contexte où l'accès rapide à des psychoéducateur·trice·s en début de carrière était souhaité (Fortin & Gagnon, 2016b).

Le recrutement a été réalisé à l'aide d'une affiche de recrutement (voir l'annexe A), publiée sur divers groupes Facebook de psychoéducateur·trice·s (p.ex. : *Vivement la psychoéducation!*, *Ressources et outils en psychoéducation*, *Groupe de recherche en psychoéducation* et *Psychoéducateurs et psychoéducatrices en pratique privée*). Les

informations concernant le projet ont également été publiées sur le site de l’Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, dans la section *Recherche en psychoéducation*.

Les personnes devaient répondre aux critères d’inclusion pour participer à l’étude, soit être membre en règle de l’OPPQ au moment de l’étude et être en début de carrière, c’est-à-dire dans leurs cinq premières années de pratique en psychoéducation.

La taille de l’échantillon a été établie par la saturation des données, c'est-à-dire lorsque les données additionnelles n'enrichissaient plus la compréhension du phénomène à l'étude (Fortin & Gagnon, 2016b). Au final, ce sont 19 psychoéducateur·trice·s en début de carrière qui ont été rencontrés dans le cadre de ce projet. Cependant, une participante a dû être retirée de l'analyse, n'ayant pas entrepris une démarche complète à la suite de l'impasse rencontrée, puisqu'elle a dû quitter pour un congé de maternité peu après.

Participant·e·s

Le Tableau 1 présente les caractéristiques des participant·e·s de l’étude. L’échantillon comprenait 18 membres de l’OPPQ en début de carrière (17 femmes, 1 homme). En excluant les périodes de congés prolongés (maternité, maladie, études), les participant·e·s avaient, en moyenne, 1,48 an ($\bar{ET} = 1,44$) d’expérience d’intervention psychoéducative au moment de l’étude. L’âge des participant·e·s variait de 25 à 40 ans, avec une moyenne d’environ 26,67 ans ($\bar{ET} = 3,31$). Les participant·e·s habitaient huit régions administratives du Québec et travaillaient dans une variété de milieux. La clientèle desservie est variée, allant de l’enfance à l’âge adulte, selon le milieu de pratique.

Tous les participant·s·s ont été admis à l'Ordre par la voie régulière, sauf une personne qui a été admis·e·s par équivalence. Une participante a fait un baccalauréat en psychologie, suivi d'une maîtrise en psychoéducation, tandis que les autres admis par la voie régulière ont complété à la fois leur baccalauréat et leur maîtrise en psychoéducation. Les participant·e·s ont complété leur formation dans différents milieux universitaires à travers le Québec.

Tableau 1
*Caractéristiques des participant·e·s
(N=18)*

<i>Variable</i>	(n)
Genre	
Femme	17
Homme	1
Âge	
25 à 27 ans	11
28 à 30 ans	5
31 à 35 ans	1
36 ans et plus	1
Adhésion à l'Ordre	
Admission régulière	17
Par équivalence	1
Expérience comme psychoéducateur	
Moins de 6 mois	6
6 mois à <1 an	1
1 an à < 2 ans	5
2 ans à <4 ans	5
4 ans et plus	1
Milieu de pratique	
Centre de santé et services sociaux	11
Centre de services scolaires	5
Pratique privé	2
Organisme communautaire	1
Clientèle ¹	
Enfance (0-11 ans)	14
Adolescence (12-17 ans)	11
Adulte (18 ans et plus)	2

Région administrative		Baccalauréat	Maîtrise	Autre
Laurentides	7			
Capitale Nationale	4			
Saguenay-Lac-Saint-Jean	2			
Outaouais	1			
Estrie	1			
Mauricie-Centre-du Québec	1			
Montérégie	1			
Montréal	1			
Université				
Université du Québec en Outaouais	7	8		
Université de Sherbrooke	3	3		
Université du Québec à Trois-Rivières	3	2		
Université Laval	2	2		
Université de Montréal	1	2		
Université du Québec à Chicoutimi	1			
Autre				1

Notes. ¹une personne peut travailler auprès de plus d'une clientèle

Devis de l'étude

Un devis de recherche qualitatif descriptif rétrospectif a été utilisé dans le cadre de cette étude. Les études qualitatives descriptives sont considérées « [...] importantes et appropriées pour répondre à des questions de recherche axées sur la découverte du qui, quoi et où d'événements ou d'expériences et pour développer des connaissances par l'entremise d'informateurs concernant un sujet ou un phénomène mal compris. » (Kim et al., 2017, p. 23; traduction libre). Dans le contexte de cette étude, les informateur·trice·s détenant le savoir étaient les psychoéducateur·trice·s et le phénomène mal compris était la démarche réalisée par ces professionnel·le·s face à une impasse professionnelle.

Procédure et collecte de données

Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (2025-3414) (voir Annexe B pour le certificat d'approbation éthique). Dans le cadre de cette étude, chaque psychoéducateur·trice a pris part à deux entrevues individuelles menées en visioconférence en utilisant la licence institutionnelle de la première auteure de l'application TMMicrosoft Teams (voir l'Annexe C pour le guide d'entrevue de chaque entrevue). La première entrevue (partie 1) était structurée et la deuxième (partie 2) semi-structurée. Chacune des entrevues a été enregistrée à l'aide de l'application TMMicrosoft Teams afin de faciliter la transcription des données. Des entrevues pilotes (parties 1 et 2) ont été réalisées avec une psychoéducatrice volontaire répondant aux critères d'inclusion, dans le but d'effectuer les ajustements nécessaires aux instructions données aux participant·e·s, au canevas d'entrevue ou à l'outil de la ligne du temps. Comme aucune modification n'a été jugée nécessaire à la suite de ces entrevues, les données de cette personne ont été incluses dans les analyses.

Entrevue structurée (Partie 1)

La première entrevue visait, dans un premier temps, à évaluer l'éligibilité de la personne pour participer à l'étude, obtenir le consentement libre et éclairé (voir Annexe D pour le formulaire de consentement) et recueillir des informations portant sur les caractéristiques de la personne, son cheminement universitaire et son emploi actuel.

À la suite de cette collecte de données, les explications pour la prochaine rencontre ont été données. Plus spécifiquement, le·la participant·e était informé·e du but de la prochaine rencontre, soit de discuter d'une situation rencontrée dans sa pratique professionnelle en psychoéducation qui a mené à une impasse, et de la démarche effectuée pour résoudre cette

impasse. Il était également demandé à la personne de réfléchir aux obstacles et facilitateurs ayant contribué ou nui à cette démarche.

Suivant ces explications, la ligne du temps que le·la participant·e devait remplir avant la prochaine rencontre a été présentée et des explications sur la pertinence de cet outil pour soutenir la réflexion de la personne et les discussions lors de la 2^e séance ont été données (voir l'Annexe E pour une représentation visuelle de la ligne du temps à remplir). Il a été demandé de transmettre une copie de la ligne du temps au minimum 24 heures avant la 2^e entrevue par courriel à la première auteure. La première auteure et le·la participante ont conclu la rencontre en fixant la date de la deuxième entrevue.

Effectuer une ligne du temps (*timelining*) est une procédure par laquelle les participant·e·s représentent visuellement des événements liés au sujet d'étude, et ce, dans un ordre chronologique (Sheridan et al., 2011). Cette procédure a été proposée dans le domaine de la perte de poids, mais peut servir pour améliorer la qualité des données collectées dans le cadre de la recherche qualitative dans une diversité de contextes portant sur des expériences passées (Sheridan et al., 2011).

Une entrevue structurée a été choisie plutôt qu'une méthode indirecte de collecte de données (p. ex. : questionnaire) notamment parce qu'elle « permet d'établir un contact direct entre le chercheur et le participant » (Fortin & Gagnon, 2016a, p. 201). Le premier contact établi grâce à cette méthode contribue également à instaurer un climat de confiance, propice à une plus grande ouverture des participant·e·s lors de la deuxième entrevue (Fortin & Gagnon, 2016a). Elle s'est ainsi révélée la plus appropriée pour expliquer le contenu et les attentes de la prochaine rencontre, ainsi que pour présenter la ligne du temps à compléter.

Entrevue semi-structurée (Partie 2)

La deuxième entrevue individuelle de type semi-structurée était prévue, au plus, trois semaines après la première entrevue. Lors de la deuxième entrevue, des informations portant sur l’impasse professionnelle, la démarche effectuée et les obstacles et facilitateurs ont été colligées à l’aide de questions ouvertes. La ligne du temps était projetée à l’écran afin de faciliter la présentation chronologique des événements. Il était possible, pendant cette entrevue, d’ajouter, de retirer ou de modifier des éléments sur la ligne du temps.

L’entrevue semi-structurée vise à instaurer un climat propice à l’échange et à la communication entre la chercheuse et le·la participant·e, afin de recueillir des informations permettant de mieux comprendre la signification d’un événement ou d’un phénomène tel que vécu par les participant·e·s (Fortin & Gagnon, 2016c). Elle permet ainsi une compréhension approfondie du phénomène étudié, construite de manière conjointe avec l’interviewé·e grâce à l’interaction établie (Fortin & Gagnon, 2016c, p. 320). Ce type d’entrevue se caractérise par l’utilisation de questions ouvertes, ainsi que sa flexibilité notamment quant à l’ordre et à la formulation des questions (Fortin & Gagnon, 2016c). Il est particulièrement pertinent de l’utiliser dans le cadre de ce mémoire puisqu’il s’intéresse à l’expérience vécue par les psychoéducateur·trice·s en début de carrière et offre aux participant·e·s la possibilité d’exprimer leur point de vue librement en lien avec les thèmes proposés par l’intervieweuse (Fortin & Gagnon, 2016c).

Analyse des données

La méthode de l’analyse thématique, qui permet de transposer les propos recueillis en un ensemble de thèmes représentatifs du contenu analysé, en lien avec les objectifs de recherche, a été réalisée (Fortin & Gagnon, 2016d). Cette méthode vise à repérer, regrouper et organiser les

thèmes abordés dans les entrevues afin de faire émerger les grandes tendances du phénomène à l'étude (Paillé & Mucchielli, 2021). Dans le cadre de ce projet, une thématisation continue a été privilégiée, soit une démarche analytique ininterrompue qui consiste à attribuer des thèmes tout au long de la lecture, à les fusionner au besoin, puis à les hiérarchiser sous forme de thèmes centraux (Paillé & Mucchielli, 2021). Cette approche permet de construire progressivement un arbre thématique à mesure que l'analyse avance. Les verbatims des enregistrements audios des entrevues ont été transcrits par la première auteure. Une première lecture intégrale des verbatims a d'abord été effectuée par toutes les auteures pour s'approprier le contenu et se familiariser avec les données. Ensuite, les entrevues ont été importées dans le logiciel ^{TMN}Vivo 15 en utilisant la licence institutionnelle de la première auteure. Ce logiciel a servi à codifier les extraits significatifs selon les thèmes émergents. Les relations entre les thèmes ont ensuite été examinées afin de structurer les données et de faire ressortir les principaux éléments d'interprétation appuyés par des extraits représentatifs. Des rencontres hebdomadaires entre co-auteures ont permis de discuter des regroupements thématiques, de valider les choix effectués et d'ajuster l'arbre thématique.

Rigueur méthodologique

Une approche critériée de la fiabilité a été utilisée à différents moments pour assurer la crédibilité, la fiabilité et la transférabilité des données et résultats (Burke, 2017; Sparkes & Smith, 2014). La crédibilité visait à assurer que l'interprétation des données reflétait l'expérience vécue par les participant·e·s (Burke, 2017). Pour ce faire, les données analysées ont été envoyées aux participant·e·s afin de vérifier qu'elles reflétaient fidèlement leurs expériences vécues. Selon leurs commentaires, des éléments ont pu être modifiés, ajoutés ou supprimés, réduisant ainsi les préjugés subjectifs (Lincoln & Guba, 1985; McGannon et al., 2021). La fiabilité a été assurée par

une description détaillée des étapes du projet, permettant la reproduction de l'étude (Burke, 2017). Enfin, la transférabilité des résultats a été soutenue par le fait que les psychoéducateur·trice·s font partie d'un même ordre professionnel et sont soumis aux mêmes normes d'exercice. Ainsi, malgré la diversité des milieux d'intervention, leur pratique repose sur un tronc commun, ce qui permet de croire que les résultats de cette étude pourront résonner dans d'autres contextes (Proulx, 2019).

Résultats

Les psychoéducateur·trice·s en début de carrière ont chacun présenté une impasse professionnelle à laquelle ils·elles ont été confronté·e·s dans leur pratique psychoéducative. En moyenne, les participant·e·s ont rapporté rencontrer une impasse professionnelle 2,28 fois par mois ($M = 2,28$; $\bar{ET} = 2,35$), bien que la fréquence soit très variable selon les participant·e·s, allant de plusieurs fois par semaine à quelques fois par année.

Le Tableau 2 présente un résumé des impasses professionnelles vécues par les participant·e·s. Les sections suivantes s'attarderont plus précisément à documenter 1) l'impasse vécue par chacun des participant·e·s, en précisant la nature de l'impasse et les facteurs ayant contribué à l'impasse; 2) la démarche réalisée pour remédier à l'impasse; 3) les facilitateurs et obstacles à la démarche; 4) les issues à l'impasse et 5) les ajustements envisagés à partir de l'expérience vécue.

Tableau 2

Impasses professionnelles

Participant·e·s	Impasses professionnelles rencontrées	Nature de l'impasse
-----------------	---------------------------------------	---------------------

1	Intervenir auprès d'une cliente exerçant la même profession que la psychoéducatrice.	Défis relationnels
2	Intervenir dans un contexte où une décision a été prise sans reconnaissance de son expertise, ce qui génère un désaccord.	Remise en question du jugement clinique
3	Formuler des recommandations alternatives pour assurer la sécurité de l'usager malgré l'absence de la mesure initialement recommandée.	Remise en question du jugement clinique
4	Résoudre un dilemme éthique lié à l'obtention du consentement des deux parents.	Prise de décision professionnelle difficile
5	Émettre des recommandations professionnelles dans le cadre d'un tribunal de la protection de la jeunesse, dans un contexte où l'information est limitée.	Prise de décision professionnelle difficile
6	Évaluer le risque suicidaire chez un enfant	Prise de décision professionnelle difficile
7	Évaluer un dossier afin de l'orienter vers le service approprié	Prise de décision professionnelle difficile
8	Justifier cliniquement la diminution de la scolarisation d'un élève	Prise de décision professionnelle difficile
9	Intervenir dans un dossier complexe impliquant des soins de santé physique et des mesures de contention.	Limites de l'expertise
10	Évaluer en profondeur une problématique peu connue	Limites de l'expertise
11	Intervenir face à une problématique méconnue et insuffisamment décrite dans la demande initiale.	Limites de l'expertise
12	Assurer un suivi adéquat après un dévoilement d'abus sexuel intrafamilial	Limites de l'expertise
13	Formuler une hypothèse clinique alternative au trouble du spectre de l'autisme pour expliquer les difficultés développementales	Remise en question du jugement clinique
14	Évaluer seul le risque suicidaire d'un élève de 9 ans sans formation spécifique pour cette tranche d'âge.	Prise de décision professionnelle difficile
15	Difficulté persistante à mobiliser les parents sur leurs propres enjeux, malgré de nombreuses interventions et outils mis en place.	Défis relationnels

16	Évaluer le risque suicidaire d'un enfant de moins de 12 ans	Prise de décision professionnelle difficile
17	Travailler avec une collègue dans un climat d'équipe tendu, sans soutien des pairs ou de la direction.	Défis relationnels
18	Déterminer un projet de vie pour des enfants et assurer l'adhésion parentale dans un contexte de violence, d'instabilité et de non-respect d'ordonnances judiciaires.	Prise de décision professionnelle difficile

Nature de l'impasse professionnelle

La nature des situations rapportées par les psychoéducateur·trice·s a été regroupée en quatre catégories : (a) la prise de décision professionnelle difficile (b) les limites d'expertise professionnelle (c) la remise en question du jugement clinique ainsi que (d) les défis relationnels et interpersonnels. Huit participant·e·s ($n = 8$) ont ciblé une impasse professionnelle se rattachant à la nécessité de prise de décisions professionnelles difficiles. Par exemple, dans un contexte de séparation parentale, une psychoéducatrice s'est interrogée sur la possibilité d'intervenir auprès d'un enfant sans le consentement d'un parent légalement responsable, qui refusait tout contact avec l'enfant et toute implication dans les services. Quelques participant·e·s ont présenté des situations les exposant à des problématiques dépassant leur expertise (c'est-à-dire leur savoir ou leur savoir-faire). Certain·e·s ont été confronté·e·s à des problématiques nouvelles, qu'ils·elles ne connaissaient pas : « [...] je n'avais jamais entendu parler de ça de ma vie, le concept d'encoprésie. » (Participant 11) D'autres connaissaient la problématique, mais ne se sentaient pas outillés pour intervenir adéquatement : « [...] je connaissais le mutisme sélectif, mais je ne savais pas si je me sentais apte à faire une évaluation et à émettre des recommandations ou conclusions à ce sujet. » (Participant 10) Certain·e·s psychoéducateur·trice·s ont également décrit des situations portant sur une remise en question du jugement clinique. Parfois, le·la

psychoéducateur·trice remettait en question les décisions d'autrui, tandis que dans d'autres cas, sa propre décision était contestée « J'ai fait mes recommandations, puis en fait, elles m'ont été refusées » (Participant 3). Une autre participante a mentionné avoir elle-même remis en question son hypothèse clinique initiale à la suite de nouvelles observations. Enfin, d'autres situations rapportées étaient marquées par des défis relationnels, survenus dans des interactions avec divers acteur·trice·s (ex., client·e, parents, collègues), dont la participante 17, qui décrit un conflit interpersonnel avec une collègue : « J'étais dépassée par les événements. Je n'en revenais pas de me faire, un, parler comme ça, deux, de me faire dire des choses comme ça. Je trouvais ça vraiment inadéquat. »

Contributeurs à l'impasse professionnelle

Personnels

Parmi les contributeurs relevés, soit les éléments personnels ayant mené à ce que la situation rencontrée soit perçue comme une impasse professionnelle par les psychoéducateur·trice·s, certain·e·s ont souligné un manque de préparation académique, évoquant un écart entre la formation reçue et la réalité du terrain. Ils·elles ont mentionné notamment que la problématique ou la clientèle rencontrée dans la situation rapportée dépassaient ce qui avait été abordé à l'école. Une participante a exprimé :

On dirait qu'on n'entend pas non plus à l'école [...] on parle beaucoup des mêmes problématiques souvent, mais en psychoéducation on ne va pas dire : il y a une psychoéducatrice de 40 ans qui vient te voir en dépression, qu'est-ce que tu fais ? C'est comme bien, je ne le sais pas. (Participant 1)

Le manque d'information préalable dans les dossiers a également été mentionné comme facteur contribuant à l'impasse. Certain·e·s ont exprimé qu'ils·elles auraient pu mieux se préparer ou réorienter le dossier s'ils·elles avaient eu accès à certaines informations en amont. Enfin, ne pas avoir reçu la formation nécessaire pour intervenir dans une situation spécifique a servi de contributeur chez certain·e·s participant·e·s. Ce type d'impasse a été vécu par une psychoéducatrice qui devait évaluer le risque suicidaire chez un enfant, mais qui a souligné seulement avoir reçu de la formation lors de ses études pour effectuer ce type d'évaluation chez des adolescent·e·s et adultes.

Certain·e·s participant·e·s ont évoqué la nouveauté de la situation pour eux, comme le fait d'avoir été confronté·e·s pour la première fois à une telle situation ou contexte. Par exemple, une participante a partagé : « Pis comme ce n'est pas une situation que j'avais déjà eue à faire, c'était vraiment nouveau pour moi » (Participant 8). Ces éléments ont conduit des psychoéducateur·trice·s à percevoir la situation comme une impasse professionnelle.

Les psychoéducateur·trice·s ont évoqué des pressions internes, c'est-à-dire les exigences qu'ils·elles s'imposent à eux·elles-mêmes. Ces pressions se manifestent notamment par le désir de bien faire, de poser les bons gestes ou de prendre les bonnes décisions, ce qui accentuait parfois les doutes, comme l'a mentionné une participante : « On dirait que je doute encore plus, parce que je veux être sûre de faire la bonne chose » (Participant 14). Elles ont aussi reflété une volonté de protéger le bien-être des usagers ce qui rend certaines décisions particulièrement difficiles : « Je ne savais pas vers où m'enligner pour ne pas nuire à l'enfant, pour ne pas nuire non plus aux parents. » (Participant 3)

Contextuels

Parallèlement, les psychoéducateur·trice·s ont rapporté des éléments contextuels ayant contribué à ce que la situation rencontrée soit perçue comme une impasse professionnelle. Parmi ceux-ci, ils·elles ont évoqué des pressions externes, provenant notamment des organisations ou des familles. Ces pressions prenaient la forme, par exemple, d'attentes précises, de demandes urgentes ou d'exigences implicites comme le mentionnait une participante : « J'ai l'impression qu'il y a beaucoup, beaucoup, beaucoup d'attentes de la part, par exemple, de la mère [...] c'est que les gens veulent une évaluation pour avoir des réponses. » (Participante 7)

Plusieurs participant·e·s ont relevé des contributeurs liés aux limites organisationnelles, notamment la surcharge de travail, le manque de temps et les délais d'accès aux services. Une participante a souligné : « On ne peut pas mettre autant d'heures qu'on voudrait dans un dossier parce qu'on en a trop » (Participante 18).

La présence d'enjeux relationnels, dont ceux liés aux attitudes, réactions et comportements des parents, compliquait parfois la collaboration entre les parties et créaient un climat conflictuel, amenant certain·e·s psychoéducateur·trice·s à percevoir la situation comme une impasse professionnelle. Comme l'a souligné une participante :

Puis par-dessus le tas, on avait aussi des parents qui étaient un peu à bout de leur situation de s'obstiner avec les services et qui pouvaient être malcommode dans leur façon de communiquer avec tout le monde. Fait que ça, disons que ça, ça n'aidait pas. (Participante 9)

L'ampleur perçue de la situation et de la responsabilité a contribué dans certaines situations à l'impasse professionnelle. Certain·e·s ont mentionné percevoir que la situation était

d'une ampleur importante en raison de sa gravité, de son urgence, de sa délicatesse ou de sa complexité. Comme l'a illustré une participante : « C'est un gros dossier qui est très complexe » (Participante 4). D'autres ont considéré que la responsabilité qui leur était attribuée était elle aussi d'une grande ampleur, ce qui a contribué à les amener à percevoir la situation comme une impasse. Pour certain·e·s, il s'agissait de l'ampleur de la décision à prendre, de la portée du mandat ou du niveau d'analyse exigé : « Ce sont des décisions qui ont tellement d'impact dans la vie d'une famille que [...] ce ne sont pas des décisions qu'on prend à la légère » (Participante 18).

Démarche entreprise pour remédier à l'impasse

Lors des entrevues, les répondants ont également été invités à présenter la démarche qu'ils·elles ont entreprise lorsqu'ils·elles se sont trouvé·e·s devant ces impasses professionnelles. La durée de ces démarches variait considérablement d'un·e participant·e à l'autre, allant de quelques jours à près de deux ans. Dans plusieurs des cas étudiés, la démarche s'est étalée sur plusieurs mois, témoignant ainsi le caractère souvent longitudinal et complexe de ces processus.

Quelques psychoéducateur·trice·s ont pris le temps d'analyser en profondeur le contexte, la demande et leur propre rôle afin de notamment déterminer s'ils·elles étaient les mieux placé·e·s pour poursuivre la prise en charge. Comme l'a exprimé un participant : « C'est ça aussi, c'était de voir justement, est-ce que je réfère vers d'autres services parce que ce n'est pas moi finalement ou ça peut correspondre vraiment à moi ce que je fais dans mon mandat » (Participant 10).

Pour mieux comprendre la situation, certain·e·s psychoéducateur·trice·s ont entrepris diverses actions de collecte d'informations. Celles-ci incluaient des observations dans différents

milieux de vie, la consultation de notes évolutives et de rapports antérieurs, le recours à des instruments de mesure standardisés ainsi que des échanges avec divers acteur·trice·s gravitant autour du·de la client·e. Par exemple, plusieurs des participant·e·s ont rapporté avoir planifié des rencontres avec les parents et partenaires ainsi que des discussions avec la personne concernée, comme en a témoigné une participante : « Je suis allée discuter directement au directeur [...] je devais justement éclairer la situation. » (Participante 2).

La tenue de dossier a aussi fait partie des actions entreprises par plusieurs psychoéducateur·trice·s face à l'impasse. Elle comprenait notamment la rédaction de notes évolutives et de rapports visant à documenter les démarches réalisées et à justifier les décisions prises. Comme l'a souligné la participante 4: « J'ai rédigé ma note pour expliquer tout le contexte, justifier pourquoi j'ai décidé d'aller de l'avant [...] afin de démontrer que, selon moi, j'avais pris la bonne décision. »

Dans leur démarche face à l'impasse, certain·e·s psychoéducateur·trice·s ont mentionné avoir consulté diverses ressources documentaires afin de mettre à jour leurs connaissances. Cette recherche d'informations s'est principalement appuyée sur la littérature grise, incluant des lectures et des formations. Les participant·e·s ont par exemple consulté des livres, d'anciennes notes de cours, des guides de référence ministériels, le DSM-5, des documents produits par le CHU Sainte-Justine, ainsi que les lignes directrices de l'OPPQ. Ces documents avaient parfois été trouvés en ligne, issus des ressources disponibles dans le milieu, recommandés par des collègues ou déjà connus des participant·e·s. En parallèle, la plupart des psychoéducateur·trice·s ont sollicité l'appui de divers professionnel·le·s, tant à l'interne qu'à l'externe afin d'être validés, guidés ou conseillés dans leur démarche face à l'impasse. À l'interne (c.-à-d., des gens qui travaillent pour le même employeur·euse), ils·elles ont notamment consulté des collègues ou à

des professionnel·le·s de soutien non impliqué·e·s dans le dossier, ou encore ont collaboré avec d'autres membres de leur équipe en interdisciplinarité. Par exemple, une participante a rapporté : « Je suis allée vraiment interpeller ma collègue, pour aller demander ben as-tu déjà fait des bris de scolarisation? [...] on a comme une discussion clinique [...] elle m'a partagé des plans de réintégration [...] » (Participante 8). À l'externe, certain·e·s ont, par exemple, consulté des partenaires (p. ex. : des organismes communautaires) ou leur Ordre professionnel, ou encore des personnes dans leur réseau personnel. Généralement, les psychoéducateur·trice·s avaient tendance à consulter plus d'un·e professionnel·le au cours de leur démarche, et ce, tant à l'interne qu'à l'externe. La majorité a mentionné avoir sollicité plusieurs personnes, que ce soit pour obtenir des avis complémentaires, valider leur jugement clinique, ou bénéficier d'expertises spécifiques.

Facteurs ayant facilité la démarche

L'accès et la disponibilité des ressources, tant humaines que matérielles, ont été identifiés comme des éléments facilitants dans la démarche des psychoéducateur·trice·s face à l'impasse. Sur le plan humain, plusieurs ont souligné le rôle facilitant de l'accessibilité et de la disponibilité des acteur·trices impliqué·e·s auprès du·de la client·e ainsi que l'accès aux différents milieux de vie, comme l'a illustré un participant: « Bien d'avoir accès au milieu de l'enfant, ça je trouve c'est un grand, c'est vraiment facilitant » (Participant 10). Du côté des ressources matérielles, l'accès à l'information et à la documentation tels les rapports antérieurs, ouvrages ou formations a également été mentionné comme facilitant :

J'ai fait des formations sur les violences sexuelles et agressions sexuelles comme dans la fratrie [...] Je sentais que j'appuyais comme mes interventions vraiment sur, c'est ça, des

données probantes [...] je me sentais comme plus sûre, mettons là, pis plus en confiance au niveau de mes schèmes relationnels. (Participante 12)

Pour la majorité des psychoéducateur·trice·s en début de carrière, le soutien offert par différents professionnel·le·s en psychoéducation ou dans un domaine connexe (ex., travail social) a été perçu comme un facilitant à la démarche. Ce soutien, qu'il provienne de collègues, de professionnel·le·s de soutien ou de partenaires externes, a notamment permis de valider les réflexions, d'orienter les décisions et de se sentir écouté·e. Par exemple, une participante a souligné : « Une fois que tu appelaient cette SAC [spécialiste en activités cliniques] là, tu étais comme OK, je sais exactement quoi faire [...] des fois, juste en posant les bonnes questions [elle] nous amenait vraiment à réfléchir » (Participante 16). Une autre a ajouté : « Elle m'a vraiment écoutée, pis elle m'a vraiment apaisée là-dedans. Donc je me suis sentie comme vraiment soutenue. Fais que ça, ça a été vraiment facilitant. » (Participante 12) Par ailleurs, certain·e·s psychoéducateur·trice·s ont relevé que le travail en collaboration, notamment entre professionnel·le·s et avec les parents, avait facilité leur démarche face à l'impasse. Cette collaboration a permis, par exemple, de partager les responsabilités, de valider certaines actions et pistes d'intervention, de mieux comprendre la situation et de renforcer la cohérence des interventions. Comme l'a exprimé une participante : « Ça nous permet de réfléchir à trois au lieu de réfléchir tout seul. Fais que c'est un facilitant. Puis c'est là qu'on a comme débloqué un petit peu l'impasse » (Participante 13).

Facteurs ayant fait obstacle à la démarche

Les contraintes organisationnelles ont été fréquemment évoquées comme des obstacles à la démarche des psychoéducateur·trice·s face à l'impasse. La structure hiérarchique, qui imposait de passer par les supérieur·e·s pour communiquer entre les services, a été perçue comme un frein

à l'autonomie, ralentissant les échanges et alourdisant le processus, ce qui nuisait à l'efficacité de la démarche. Le manque de temps, accentué par des délais serrés et des responsabilités pressantes, ainsi que les restrictions informatiques limitant l'accès rapide à l'information, ont également été identifiés comme des obstacles.

Des éléments propres au contexte d'intervention ont été perçus comme des obstacles à la démarche des certain·e·s psychoéducateur·trice·s. Des éléments comme la période estivale, la nouveauté d'un programme ou un lieu de rencontre inadéquat ont parfois nui à la démarche, en affectant par exemple la possibilité d'accéder aux ressources ou de créer un lien significatif : « Le fait qu'on se ramasse dans un local à balais [...] ce n'était pas propice à créer un lien » (Participant 6).

Le soutien offert a parfois été perçu comme inadéquat ou insuffisant, constituant ainsi un obstacle à la démarche des psychoéducateur·trice·s. Certain·e·s ont mentionné un manque de réponses claires ou de disponibilité de la part des personnes sollicitées, comme en a témoigné une participante : « Tout le monde auprès de qui j'essayais d'aller chercher de l'aide [...] n'était pas en mesure non plus de me répondre » (Participant 17). Les entrevues ont également permis de souligner que le format du soutien, notamment lorsqu'il était limité aux échanges par courriel, constituait un obstacle en ne permettant pas d'aborder pleinement la complexité de la situation vécue.

Les difficultés de collaboration ont été fréquemment mentionnées comme des obstacles à la démarche par les psychoéducateur·trice·s. D'une part, des enjeux de collaboration entre professionnel·le·s pouvant s'expliquer par la surcharge de travail, les délais de réponse ou la difficulté à coordonner les horaires ont été identifiés comme des obstacles. Un participant a mentionné « [...] essayer de jumeler des horaires de gens pour se parler, c'est très difficile »

(Participant 10). D'autre part, certain·e·s participant·e·s ont rapporté des défis dans la collaboration avec les parents, notamment une adhésion partielle ou un engagement limité dans le suivi comme en a témoigné une participante en affirmant « ils ne faisaient pas les ateliers, ils ne faisaient pas leurs devoirs [...] franchement, ils ne se mobilisent pas » (Participante 15).

Issues à l'impasse

En somme, ces démarches ont permis à la majorité des participant·e·s de développer suffisamment de compétences et de connaissances pour intervenir face à l'impasse et estimer l'avoir entièrement ou partiellement résolue, à l'exception de deux psychoéducateur·trice·s pour qui l'impasse est demeurée irrésolue puisque le suivi a été interrompu. Dans un cas, la psychoéducatrice a elle-même mis fin au suivi, tandis que dans l'autre, ce sont les parents de l'enfant qui ont cessé la démarche d'intervention. Plusieurs ont néanmoins souligné qu'ils·elles avaient encore des compétences et des connaissances à approfondir, ainsi qu'un besoin de soutien dans ce dossier. Comme l'a exprimé une participante :

Je me sens moins comme dans une impasse [...] il y a eu beaucoup d'acteurs autour, ça l'a aidé. Mais je ne dirais pas que c'est réglé à 100 %, je pense qu'il va encore falloir que je continue à creuser, à m'informer, et à parler avec mon répondant. (Participante 14)

Ajustements envisagés à partir de l'expérience vécue

En analysant la situation a posteriori, certain·e·s psychoéducateur·trice·s ont indiqué qu'ils ne changeraient rien à la démarche entreprise, estimant qu'elle avait été appropriée compte tenu du contexte. Toutefois, la majorité a exprimé le souhait d'apporter certains ajustements à leur démarche. Les changements évoqués concernaient l'affirmation professionnelle, telle que poser plus clairement leurs limites. D'autres modifieraient l'ordre des étapes de leur démarche,

comme en a témoigné une participante « J'aurais appelé l'Ordre avant [...], j'aurais comme contacté l'Ordre, pour avoir leur opinion. Pis après ça, je serais allée valider comme les autres choses avec les autres. » (Participante 4). Des ajustements ont aussi été mentionnés sur le plan clinique et décisionnel, ou encore dans le choix des interventions et des ressources sollicitées. Enfin, plusieurs ont souligné l'importance d'améliorer la concertation entre les acteurs·rice·s impliqué·e·s, la coordination avec les services ainsi que la gestion de l'incertitude, en tolérant notamment mieux les délais.

Discussion

Cette recherche visait à mieux comprendre la démarche entreprise par les psychoéducateur·trice·s lorsqu'ils·elles étaient confronté·e·s à une impasse professionnelle. Plus spécifiquement, elle avait pour objectifs de documenter les types de situations ayant mené à de telles impasses, les étapes de la démarche entreprise par les psychoéducateur·rice·s pour y faire face, ainsi que les facteurs ayant facilité ou freiné cette démarche.

Les résultats de l'étude révèlent que les psychoéducateur·rice·s en début de carrière font face à diverses impasses professionnelles, regroupées en quatre grandes catégories, soit la prise de décision professionnelle difficile, la remise en question du jugement clinique, les limites de l'expertise et les défis relationnels.

Plusieurs facteurs ont contribué à ces impasses, tant sur le plan personnel que contextuel. Sur le plan personnel, les éléments relevés incluent le manque de préparation, la nouveauté des situations rencontrées ainsi que les pressions internes que les psychoéducateur·rice·s s'imposent. Sur le plan contextuel, les impasses ont été accentuées par les pressions externes, les limites organisationnelles, les enjeux relationnels ainsi que l'ampleur perçue de la situation et de la responsabilité.

Face à ces impasses, les participant·e·s ont entrepris une démarche comprenant diverses actions, telles que la réflexion sur la prise en charge, la collecte d'informations, la tenue de dossier, la mise à jour des connaissances et le recours à des professionnel·le·s. Les facilitateurs identifiés incluent l'accès et la disponibilité des ressources, le soutien professionnel ainsi que la collaboration entre les divers acteur·trice·s. À l'inverse, les obstacles comprenaient les contraintes organisationnelles, le contexte d'intervention, les limites du soutien reçu et les difficultés de collaboration.

La majorité des impasses a été résolue partiellement ou totalement, bien que deux soient restées irrésolues. Plusieurs psychoéducateur·trice·s ont exprimé le désir d'ajuster leur démarche en affirmant davantage leurs limites, en modifiant l'ordre de leurs démarches ou en favorisant une meilleure coordination entre les acteur·trice·s.

Points saillants de l'étude

Quatre constats principaux émergent de cette étude. D'abord, les situations décrites sont marquées par une complexité multifactorielle. Les impasses ne découlent pas d'un facteur isolé, mais bien de l'accumulation de plusieurs éléments, tels que les pressions externes, le manque de temps pour réfléchir, et la surcharge de travail. C'est leur cumul qui rend l'intervention difficile et amène les psychoéducateur·trice·s en début de carrière à percevoir la situation rencontrée comme une impasse. Il est intéressant de noter que des éléments similaires, soit la gestion du temps, les attentes élevées en matière de productivité et la gestion de cas complexes constituent d'ailleurs des défis majeurs pour les psychologues en début de carrière (Kolar et al., 2017). Malgré cette complexité, les participant·e·s font preuve d'un fort souci de bien faire et d'une volonté marquée d'agir avec compétence, toujours dans l'intérêt du·de la client·e. Leur démarche dépasse largement le respect du mandat ou des obligations professionnelles. Elle traduit une

intention sincère de répondre aux besoins des personnes accompagnées et d'assurer leur bien-être. Ainsi, les psychoéducateur·trice·s en début de carrière ayant participé à l'étude ont fait preuve d'une proactivité notable et d'un engagement important, même lorsqu'ils·elles ont été confronté·e·s à des contextes exigeants.

Ensuite, les impasses sont souvent associées à des situations vécues pour la première fois, révélant des doutes liés au savoir, au savoir-faire ou au savoir-être. Le passage du cadre de stage supervisé à un contexte de travail autonome et imputable génère un déséquilibre marqué, souvent accompagné d'un sentiment d'insécurité ou de la culpabilité. Plusieurs participant·e·s soulignent un écart important entre la formation universitaire reçue et les réalités du terrain. Ce constat rejoints celui d'autres jeunes professionnel·le·s en relation d'aide, qui se sentent souvent mal préparé·e·s par leur formation pour affronter la complexité des situations rencontrées (Segev et al., 2022), ce qui affecte leur confiance en leurs compétences professionnelles (Ramachandra et al., 2019). Cette impression de manque de préparation peut s'expliquer par le fait que la formation en psychoéducation peine à couvrir la diversité des clientèles et des problématiques rencontrées en pratique, en raison des milieux d'intervention et contextes variés. Selon Caouette et al. (2021), cette formation oscille entre une approche généraliste et une spécialisée. La quantité croissante de contenus rend difficile un traitement approfondi de tous les enjeux en cinq ans, obligeant ainsi les formateurs à prioriser certains aspects. Cette impression de manque de préparation pourrait aussi s'expliquer par le fait que la formation demeure largement centrée sur une pédagogie visant l'acquisition de savoirs théoriques et pratiques (Havington et al. 2020). Comme le souligne Havington et al. (2020), les cours offerts dans le cadre de la formation en psychoéducation privilégient principalement les savoirs et le savoir-faire, tandis que le développement du savoir-être est davantage travaillé dans le cadre des stages pratiques et des

cours de supervision de stage qui en découlent. De ce fait, ils·elles notent que, dans la majorité des cours, les occasions de mettre en pratique ces notions sont limitées et que peu d'éléments renvoient à des contextes directement applicables au champ professionnel (Havington et al. 2020). Pourtant, le savoir-être est fondamental dans la formation des psychoéducateur·trice·s, puisqu'il constitue le fondement de la relation avec la personne accompagnée (Havington et al. 2020). En psychoéducation, le savoir-être se traduit notamment par la mobilisation de six schèmes relationnels ou attitudes relationnelles dans la pratique professionnelle. Cela contribue à ce que certaines situations cliniques soient perçues comme des impasses, faute d'avoir été suffisamment abordées en formation. Il amène notamment les psychoéducateur·trice·s en début de carrière à entreprendre une démarche qui comprend des actions telles que consulter des collègues, se documenter et actualiser leurs connaissances et compétences afin de rétablir un certain équilibre. Les résultats mettent ainsi en lumière la capacité d'adaptation des psychoéducateur·trice·s qui déployaient rapidement des actions concrètes pour faire face à ces impasses.

De plus, un élément central dans la démarche entreprise par le·la psychoéducateur·trice face à une impasse est le recours au soutien professionnel. Tous les participant·e·s ont mentionné avoir consulté un ou plusieurs professionnel·le·s afin d'être soutenu·e·s, écouté·e·s, orienté·e·s ou validé·e·s. Cette recherche de soutien ne vise pas à déléguer la responsabilité, mais à appuyer le jugement professionnel dans un contexte d'incertitude. Le soutien entre pairs apparait ainsi comme un moyen essentiel pour maintenir la confiance et la rigueur clinique. D'ailleurs, Njuguna et al. (2025) avaient également relevé dans leur revue systématique qualitative qu'il était rassurant pour les travailleurs sociaux en santé mentale de pouvoir compter sur un gestionnaire en cas de difficultés, soulignant ainsi l'importance du soutien professionnel dans les

moments plus vulnérables. Ce constat est parfaitement en ligne avec les données de la littérature sur les professionnel·le·s de la relation d'aide en début de carrière, où le manque de soutien est identifié comme un défi en début de carrière et la recherche de soutien des pairs comme l'une des stratégies pour faire face aux défis pendant cette période charnière (Ramachandra et al., 2019; Segev et al., 2022). Cela rejoint aussi les propos de Larose & Houle (2017), qui soulignent que les jeunes psychoéducateur·trice·s bénéficient de divers soutiens pour les appuyer dans leur pratique telle que le soutien des chefs d'équipe, des superviseurs cliniques ou des gestionnaires, ainsi que les échanges avec les collègues. Toutefois, les résultats indiquent que la qualité du soutien reçu influence son apport à la démarche. Bien que tous aient eu recours à du soutien professionnel, celui-ci n'a pas toujours été perçu comme aidant. Un soutien jugé insuffisant ou inadéquat pouvait devenir un obstacle, par exemple, lorsqu'il se limitait à des échanges par courriel, un format jugé peu efficace. À l'inverse, un soutien permettant notamment de valider les réflexions et d'orienter les décisions était vu comme un facilitant à la démarche. Ces constats rappellent l'importance de favoriser un soutien de qualité, réellement adapté aux besoins des professionnel·le·s en début de carrière. En effet, le manque d'encadrement structuré peut impacter la confiance en soi, le bien-être et la capacité à faire face à des situations complexes ou émotionnellement exigeantes, comme le rapportent Njuguna et al. (2025).

Enfin, un autre constat est que, pour actualiser leurs connaissances lorsqu'ils·elles rencontrent des impasses, les psychoéducateur·trice·s se tournent principalement vers de la littérature grise, notamment à travers des formations, des lectures variées ou des ressources informelles. Ils·elles consultent également des livres, d'anciennes notes de cours, des guides de référence ministériels, le DSM-5, des documents produits par le CHU Sainte-Justine ainsi que les lignes directrices de l'OPPQ, accessibles en ligne, dans leur milieu de travail ou encore

recommandées par des collègues. Ce constat s'arrime avec les données recueillies dans le cadre d'un sondage effectué dans l'étude de Turgeon et al. (2023). Les questions du sondage portaient précisément sur les sources mobilisées par ces professionnel·le·s pour mettre à jour leurs connaissances théoriques et pratiques (publication en préparation). Les résultats suggèrent que les sources les plus fréquemment utilisées par les 122 psychoéducateur·trice·s ayant rempli le sondage étaient les formations, les livres et les sites Internet, alors que moins de 50 % des répondant·e·s ont déclaré consulter des articles scientifiques. Ces professionnel·le·s ont également rapporté consulter, mais moins fréquemment, d'autres ressources dont les guides de pratique, les notes de cours ou les échanges avec des collègues, qui contribuent à cette mise à jour des connaissances. Ces résultats rejoignent aussi les observations de McDermott et al. (2017), qui mettent en lumière que les travailleurs sociaux ont, eux·elles aussi, tendance à peu mobiliser les données empiriques disponibles lorsqu'ils·elles sont confronté·e·s à des incertitudes en pratique.

Dans l'ensemble, ces constats mettent en évidence à la fois des similitudes et des particularités dans la pratique des psychoéducateur·trice·s en début de carrière. Comme d'autres professionnel·le·s de la relation d'aide, ils·elles sont confronté·e·s à la complexité des situations, à un sentiment de préparation limitée ainsi qu'à la nécessité de recourir à du soutien professionnel. Toutefois, les impasses qu'ils·elles rencontrent découlent toujours d'un doute ou d'un manque perçu concernant au moins l'un des savoirs, soit le savoir, le savoir-faire ou le savoir-être, ce qui les amène, dans un premier temps, à ne pas se sentir pleinement en mesure d'agir avec compétence face aux situations rencontrées. Face à ces impasses, les psychoéducateur·trice·s se distinguent par leur volonté d'intervenir de manière compétente, non seulement pour répondre à leurs responsabilités professionnelles, mais aussi dans l'intérêt des

client·e·s. Ils·elles entreprennent alors une démarche proactive comprenant diverses actions, telles que la recherche de soutien, la consultation de ressources, la mise à jour de leurs connaissances et la documentation approfondie des problématiques rencontrées. Ces stratégies visent à s'assurer d'accompagner les client·e·s de la façon la plus adéquate possible, en répondant au mieux à leurs besoins et en veillant à leur bien-être.

Forces et limites de l'étude

Cette étude présente plusieurs forces. D'abord, l'utilisation d'une approche rétrospective appuyée par la ligne du temps s'est révélée particulièrement pertinente. Cet outil a permis aux participant·e·s de revisiter les événements de manière chronologique, de structurer leur réflexion avant la deuxième entrevue, ce qui a enrichi la profondeur et la qualité des données recueillies. La ligne du temps a aussi servi de repère visuel pour structurer la description de la situation vécue. Par ailleurs, la tenue de deux entrevues individuelles a permis l'établissement d'un lien de confiance progressif entre la chercheuse et les participant·e·s, créant un contexte propice à l'ouverture et à la réflexion. Cette formule a permis aux participant·e·s d'aborder une situation professionnelle délicate de manière plus nuancée et approfondie. La diversité de l'échantillon constitue une autre force de l'étude. Les participant·e·s provenaient de plusieurs régions administratives du Québec, de milieux de pratique variés, et intervenaient auprès de différentes clientèles. Bien qu'un seul homme ait participé à l'étude, cette répartition demeure relativement représentative d'une profession majoritairement composée de femmes (OPPQ, n.d.b).

L'étude présente néanmoins certaines limites. D'abord, le recrutement effectué via Facebook et le site de l'OPPQ pourrait avoir exclu des psychoéducateur·trice·s moins actifs sur ces plateformes, limitant ainsi la représentativité de l'échantillon. De plus, l'analyse portait sur

une seule impasse professionnelle par participant·e. Bien que ce choix ait permis un approfondissement des démarches entourant chaque situation, il offre un portrait partiel du vécu professionnel des participant·e·s, qui ont possiblement été confronté·e·s à d'autres types d'impasses. Ce choix méthodologique, axé sur la profondeur plutôt que la diversité des situations, restreint donc la portée générale des résultats.

Implications cliniques et directions futures

Des pistes d'action se dégagent tant sur le plan de la pratique professionnelle que de la recherche scientifique, dans le but de mieux soutenir les psychoéducateur·trice·s en début de carrière face aux impasses professionnelles.

Sur le plan de la pratique, il apparaît pertinent de renforcer l'accès à des ressources cliniques en temps réel, comme une ligne téléphonique de soutien, une plateforme interactive ou une banque de cas cliniques commentés. Par ailleurs, la mise en place de mécanismes de supervision structurés dès l'entrée en fonction, tels qu'un mentorat encadré ou un quota minimal de supervision pour les premières années de pratique, permettrait une transition plus graduelle vers l'autonomie professionnelle. Le développement d'espaces de discussion réflexive en équipe, dédiés à l'analyse de cas complexes, pourrait également soutenir le jugement clinique et répondre aux besoins de soutien et de validation des jeunes psychoéducateur·trice·s. En parallèle, la formation universitaire gagnerait à être mieux alignée avec les réalités du terrain, en intégrant davantage de mises en situation cliniques où l'étudiant·e est imputable de ses décisions, ainsi qu'en multipliant les occasions de stage pour favoriser l'exposition à une diversité de contextes, clientèles, problématiques, etc.

Sur le plan de la recherche, il serait utile d'approfondir l'étude des impasses selon les milieux de pratique ou les clientèles, afin d'adapter les recommandations aux réalités spécifiques. De plus, l'élargissement du profil des participant·e·s à des professionnel·le·s plus expérimenté·e·s permettrait de mieux comprendre l'évolution des impasses au fil du parcours professionnel. Finalement, la mise à l'essai de stratégies concrètes, telles qu'un programme de mentorat ou une communauté de pratique, représenterait une avenue prometteuse pour évaluer leur impact sur la capacité à surmonter les impasses et sur le développement du jugement clinique des jeunes psychoéducateur·trice·s.

Références

- Akcor, G., & Savascı, M. (2020). A review of challenges and recommendations for novice EFL teachers in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(2), 16–37.
- Australian Psychological Society. (2015). *The Early Career Psychology Committee (EC-PC) – General information*. Retrieved July 4, 2024, from <https://www.psychology.org.au/earlycareer/EOI/>
- Berkel, L. A., Nilsson, J. E., Joiner, A. V., Stratmann, S., Caldwell, K. K., & Chong, W. W. (2019). Experiences of early career counseling psychologists working in integrated health care. *The Counseling Psychologist*, 47(7), 1037-1060.
<https://doi.org/10.1177/0011000019895495>
- Bienvenue, L. (2020). Aux origines de la psychoéducation. In. Maïano, C., Coutu, S., Aimé, A. et Lafantaisie, V. (Eds.), *L'ABC de la psychoéducation* (pp.3-30). Presses de l'Université du Québec.
- Burke, S. (2016). Rethinking ‘validity’ and ‘trustworthiness’ in qualitative inquiry: How might we judge the quality of qualitative research in sport and exercise sciences? In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 330-339). Routledge.
- Caouette, M., Bégin, J.-Y. & Trudel, D. (2021). La formation des psychoéducateurs et des psycho-éducatrices au Québec : rétrospective et prospective. *Revue de psychoéducation*, 50 (2), 205 – 221. <https://doi.org/10.7202/1084009ar>

- Daigle, S., Renou, M. & Bolduc, S. (2021). De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 50 (2), 183–203.
<https://doi.org/10.7202/1084008ar>
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016a). Les devis de recherche qualitative. In. Fortin, M. F., & Gagnon, J. (Eds.), *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3th ed., pp.188-203). Chenelière éducation.
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016b). L'échantillonnage. In. Fortin, M. F., & Gagnon, J. (Eds.), *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3th ed., pp.260-279). Chenelière éducation.
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016c). Les méthodes de collecte des données. In. Fortin, M. F., & Gagnon, J. (Eds.), *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3th ed., pp.315-340). Chenelière éducation.
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016d). L'analyse des données qualitatives. In. Fortin, M. F., & Gagnon, J. (Eds.), *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3th ed., pp.358-379). Chenelière éducation.
- Hovington, S., Bédard, D. & Dufour, S. (2020). Favoriser le développement du savoir-être des stagiaires en psychoéducation : la conception d'une innovation pédagogique. *Revue de psychoéducation*, 49(1), 99–119. <https://doi.org/10.7202/1070059ar>
- Kim, H., Sefcik, J. S., & Bradway, C. (2017). Characteristics of qualitative descriptive studies: A systematic review. *Research in Nursing & Health*, 40(1), 23-42.
<https://doi.org/10.1002/nur.21768>

- Kim K. A., & Roth, G. L. (2011). Novice teachers and their acquisition of work-related information. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-28.
- Kolar, C., Von treuer, K., & Koh, C. (2017). Resilience in early-career psychologists: Investigating challenges, strategies, facilitators, and the training pathway. *Australian Psychologist*, 52(3), 198–208. <https://doi.org/10.1111/ap.12197>
- Lagadec-Gaulin, G. (2019). *La socialisation professionnelle des psychoéducateurs : perception des psychoéducateurs en début de carrière*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Larose, S., & Houle, A.A. (2017) Motivations, défis et projections de la relève en psychoéducation. *La pratique en mouvement*, 14, 13-15.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications, Inc.
- Maïano, C., Coutu, S., Aimé, A. et Lafontaisie, V. (2020). Avant-propos. In. Maïano, C., Coutu, S., Aimé, A. et Lafontaisie, V. (Eds.), *L'ABC de la psychoéducation* (pp. XXXIX-XLI). Presses de l'Université du Québec.
- McDermott, F., Henderson, A., & Quayle, C. (2017). Health social workers sources of knowledge for decision making in practice. *Social Work in Health Care*, 56(9), 794-808. <https://doi.org/10.1080/00981389.2017.1340391>
- McGannon, K. R., Smith, B., Kendellen, K., & Gonsalves, C. A. (2021). Qualitative research in six sport and exercise psychology journals between 2010 and 2017: An updated and expanded review of trends and interpretations. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19 (3), 359-379. <http://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1655779>

Njuguna, M., Ngune, I. et Middlewick, Y. (2025). Perspectives des intervenants en santé mentale sur les obstacles et les facteurs facilitant l'exercice efficace de leurs fonctions : une revue systématique et une méta-agrégation. *Community Mental Health Journal*, 61, 1548–1573.
<https://doi.org/10.1007/s10597-025-01490-9>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (n.d.a). *Les psychoéducateurs et psychoéducatrices*. Retrieved March 22, 2025, from <https://ordrepse.qc.ca/les-psychopeducateurs-et-psychoducatrices/>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (n.d.b). *Pour annoncer à l'Ordre*. Retrieved June 8, 2025, from <https://ordrepse.qc.ca/medias/pour-annoncer/>

Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd). Armand Colin.

Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38 (1), 53–70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>

Ramachandra, D. B., McCarthy Veach, P., LeRoy, B. S., & Tryon, R. (2019). An exploration of novice genetic counselors' transitional challenges: Commencement is just the beginning. *Journal of Genetic Counseling*, 28(4), 822–835. <https://doi.org/10.1002/jgc4.1125>

- Segev, E., Hochman, Y., & Shai, O. (2022). Thrown into the water: Early-career social workers' job challenges and time management coping strategies. *The British Journal of Social Work*, 52(8), 4836–4852. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac090>
- Sheridan, J., Chamberlain, K., & Dupuis, A. (2011). Timelining: Visualizing experience. *Qualitative Research*, 11 (5), 552–569. <https://doi.org/10.1177/1468794111413235>
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge.
- Stewart, C., & Fielding, A. (2022). Exploring the embodied habitus of early career social workers. *Australian Social Work*, 75(4), 495–507. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2021.1980070>
- Sunderaraman, P., Dunn, C. B., Kamper, J. E., DeDios-Stern, S., Azar, M., Feigon, M., Cooper, S., & Gooding, A. (2023). Characteristics of and professional issues experienced by early career neuropsychologists in the United States—Findings from a survey study. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 38(7), 1017-1034. <https://doi.org/10.1093/arclin/acad020>
- 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>
- Trudel, D., Leclerc, D. & Legault, I. (2021). L'intégration des psychoéducateurs au système professionnel québécois : histoire et perspectives. *Revue de psychoéducation*, 50 (2), 245 – 264. <https://doi.org/10.7202/1084011ar>

- Turgeon, S., Turgeon, J. & Dufour, M. (2023). L'activité physique : quelle est sa place dans la formation et la pratique des psychoéducateurs au Québec ? *Santé mentale au Québec*, 48, 121-145. <https://doi.org/10.7202/1106398ar>
- Zahm, K. W., McCarthy Veach, P., Martyr, M. A., & LeRoy, B. S. (2016). From novice to seasoned practitioner: A qualitative investigation of genetic counselor professional development. *Journal of Genetic Counseling*, 25, 818–834.
<https://doi.org/10.1007/s10897-015-9900-2>

CHAPITRE 3: DISCUSSION GÉNÉRALE

Résumé des limites de la littérature

Bien que plusieurs études aient exploré les défis rencontrés par les professionnel·le·s de la relation d'aide en début de carrière (ex. : travailleur·euse·s sociaux·ales, psychologues, enseignant·e·s, conseiller·ère·s en génétique), aucune ne s'est spécifiquement penchée sur les défis vécus par les psychoéducateur·trice·s pendant cette période. L'unique étude recensée sur un sujet relié, menée par Lagadec-Gaulin (2019), s'est intéressée aux défis anticipés par les jeunes diplômé·e·s, sans documenter ceux effectivement rencontrés dans leur pratique professionnelle. Les connaissances disponibles reposent donc principalement sur des professions connexes, ce qui limite la compréhension des réalités propres à la psychoéducation.

Par ailleurs, les stratégies adoptées pour faire face aux défis de début de carrière sont davantage documentées dans d'autres disciplines de la relation d'aide, mais peu d'écrits portent sur les stratégies spécifiques aux psychoéducateur·trice·s. L'étude de Tourigny et al. (2016) aborde l'intérêt des jeunes psychoéducateur·trice·s pour la formation continue, mais ne permet pas de saisir les moyens concrets qu'ils mobilisent lorsqu'ils se retrouvent dans des situations d'impasse professionnelle.

Enfin, la littérature scientifique récente s'intéresse peu aux sources de mise à jour des connaissances et compétences utilisées par les professionnel·le·s en relation d'aide, et encore moins par les psychoéducateur·trice·s. Ce manque de données limite la compréhension de la manière dont ces dernier·e·s assurent le maintien de leurs compétences dans le contexte d'une pratique en constante évolution.

Liens avec les concepts psychoéducatifs

Cette étude met en lumière que peu importe la nature de l'impasse ou les facteurs qui y ont contribué, celle-ci était toujours associée à un doute ou à un manque perçu en lien avec au moins l'un des savoirs, soit le savoir, le savoir-faire ou le savoir-être.

Certaines impasses découlaient d'un sentiment de ne pas posséder les connaissances nécessaires pour comprendre la situation ou y intervenir adéquatement. Ce manque de savoir pouvait concerner la nature des problématiques rencontrées (comme le mutisme sélectif, l'encoprésie ou le syndrome d'Angelman), les mandats à réaliser (par exemple, une évaluation du risque suicidaire), les règles entourant le consentement, ou encore la connaissance des programmes et services disponibles. Sur le plan de la pratique, ces constats soulignent l'importance de favoriser un arrimage étroit entre la formation universitaire et les réalités du terrain. Ils permettent également de cibler des contenus particulièrement pertinents à approfondir durant la formation initiale ou continue, notamment certaines problématiques, mandats et certaines règles encadrant l'intervention afin de soutenir le développement des connaissances des psychoéducateur·trice·s sur ces aspects clés de leur pratique. Ceci est d'autant plus pertinent que Njuguna et al. (2025) indiquent que, pour les intervenant·e·s en santé mentale, l'accès à des formations est perçu comme essentiel pour acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice des fonctions professionnelles et à la prestation de services efficaces.

D'autres impasses étaient liées à un doute quant au savoir-faire. Certaines situations ont été perçues comme des impasses parce que les psychoéducateur·trice·s doutaient de leurs compétences ou de leurs capacités à intervenir. Plusieurs participant·e·s ont rapporté s'être senti·e·s démunis face à des décisions à prendre ou à des interventions à effectuer. Ce sentiment d'incertitude traduisait une difficulté à savoir comment s'y prendre concrètement. Pour la

pratique, cela met en évidence l'importance d'offrir un soutien concret durant la transition vers l'autonomie professionnelle, afin d'aider les jeunes psychoéducateur·trice·s à consolider leurs habiletés cliniques et à gagner en assurance dans leurs décisions et leurs interventions sur le terrain.

Enfin, certaines situations ont mis à l'épreuve le savoir-être des jeunes psychoéducateur·trice·s. Le malaise ressenti pouvait être lié à la posture professionnelle à adopter, à des conflits de valeurs ou à un manque de confiance en soi. Ces expériences ont parfois suscité de l'inconfort, de la culpabilité, un sentiment d'impuissance, voire un sentiment d'imposture. Certains schèmes relationnels des psychoéducateur·trice·s, par exemple la confiance ou la sécurité, étaient directement touchés par ces situations. Ces constats montrent que les schèmes relationnels peuvent être modulés selon les contextes d'intervention, la maîtrise des opérations professionnelles et les caractéristiques individuelles du·de la psychoéducateur·trice, et qu'ils fluctuent au fil des situations rencontrées (Leblanc, 2020). Ainsi, certains schèmes peuvent être momentanément fragilisés ou mobilisés différemment lorsque des éléments du contexte viennent les mettre à l'épreuve (Leblanc, 2020). Ils rappellent l'importance d'intégrer à la pratique des espaces de réflexion sur soi et sur le rôle professionnel, en favorisant des environnements de travail qui reconnaissent les émotions associées à l'intervention et qui valorisent la croissance identitaire, notamment par le soutien entre pairs ou la supervision réflexive (Havington et al., 2020). Ces constats soulignent également la pertinence de mieux préparer et sensibiliser les psychoéducateur·trice·s en formation à des situations pouvant venir confronter leur savoir-être (par exemple, à travers des mises en situation, des analyses de cas, des discussions de cas sensibles ou des réflexions guidées) afin de les outiller à composer plus

sereinement avec les réalités émotionnelles et relationnelles du terrain. Ces méthodes favorisent le développement du savoir-être (Havington et al., 2020)

Dans l'ensemble, il ressort de cette étude que les participant·e·s ont tous vécu un déséquilibre, causé par un écart entre les exigences ou les défis de leur environnement professionnel et leurs capacités perçues pour y faire face, les amenant ainsi à considérer qu'ils·elles étaient confronté·e·s à une impasse. Pour retrouver l'équilibre, ils·elles ont mobilisé leur potentiel adaptatif, en s'appuyant sur leurs ressources internes, ainsi que leur potentiel expérientiel, en tirant parti des expériences vécues et des soutiens offerts par leur environnement. La mobilisation conjointe du potentiel adaptatif et du potentiel expérientiel a ainsi soutenu un processus d'adaptation, qui a mené, dans la majorité des cas, à une résolution partielle ou complète de l'impasse décrite.

Retombées de cette étude pour la psychoéducation

Cette recherche permet de contribuer à l'avancement des connaissances sur les impasses professionnelles rencontrées par les psychoéducateur·trice·s en début de carrière, la démarche entreprise lorsqu'ils·elles sont confronté·e·s à une impasse, ainsi que sur les facilitateurs et les obstacles à cette démarche. Les résultats permettent de formuler des recommandations concrètes concernant le soutien requis par les psychoéducateur·trice·s œuvrant auprès de diverses clientèles, lorsque confronté·e·s à une impasse professionnelle. Il est ainsi pertinent de s'attarder à cette réalité notamment afin de mieux outiller les milieux de pratique, les institutions de formation et l'ordre professionnel pour qu'ils soutiennent adéquatement ces nouveaux professionnel·le·s dès le début de leur carrière (Lagadec-Gaulin, 2019).

Face à la complexité des situations rencontrées et au sentiment de manque de préparation exprimé par plusieurs participant·e·s, il devient essentiel de repenser collectivement les mécanismes de soutien et de développement professionnel. Une première recommandation consiste à mettre en place des dispositifs de supervision clinique structurée ou de mentorat, accessibles dès l'entrée en fonction. Ces formes d'accompagnement offrent un espace sécurisant pour verbaliser les doutes, valider les décisions et développer le jugement clinique. La supervision, définie comme un processus continu d'échange sur le travail effectué, favorise l'acquisition de connaissances, le développement d'attitudes professionnelles et le lien entre théorie et pratique (OPPQ, 2014). À cet effet, un quota minimal de supervision pour les premières années pourrait être envisagé par l'OPPQ comme norme de qualité, afin d'assurer un encadrement systématique pour les jeunes professionnel·le·s.

Par ailleurs, l'instauration de groupes de codéveloppement professionnel serait une initiative pertinente à introduire dans les milieux de pratique. Le codéveloppement est une approche de formation et de perfectionnement permettant à des pairs de partager leurs expériences pour améliorer leur pratique professionnelle (Poulin, 2015). Il favorise la résolution de situations complexes et offre l'opportunité de recevoir de la rétroaction sur sa pratique (Poulin, 2015). Il soutient également la connaissance de soi et le repositionnement personnel face à des situations exigeantes (Poulin, 2015). De plus, il crée un espace d'échange et de partage des savoir-faire, contribuant ainsi au développement des pratiques et au bris de l'isolement souvent ressenti en début de carrière (Payette & Champagne, 1997 ; Poulin, 2015).

Les résultats soulignent aussi la pertinence d'espaces de discussion réflexive. De tels espaces, intégrés dans les milieux de pratique ou proposés par l'Ordre sous forme d'ateliers, permettraient d'aborder collectivement les tensions vécues sur le terrain, tout en renforçant la

posture professionnelle et les capacités de régulation émotionnelle des intervenants. Il apparaît d'ailleurs essentiel de valoriser et d'instaurer des espaces de réflexion favorisant la prise de recul, l'introspection et la prise de parole, puisqu'ils contribuent au développement des compétences, à l'autonomie professionnelle et à la qualité des interventions psychoéducatives (Lépine & Havington, 2023).

Enfin, du côté de la formation universitaire, un meilleur arrimage avec les réalités du terrain apparaît nécessaire. Cela pourrait se traduire par l'intégration de mises en situation cliniques complexes dans les cours, où l'étudiant·e est placé·e dans un rôle d'imputabilité, ainsi que par la multiplication des stages dans divers contextes cliniques. Le fait de permettre aux étudiant·e·s d'explorer des contextes de pratique authentiques et variés constitue une stratégie porteuse pour faciliter leur transition vers une pratique professionnelle autonome (Lépine & Havington, 2023). Une collaboration renforcée entre les milieux universitaires et les milieux de pratique permettrait aussi de développer des contenus de formation plus représentatifs des enjeux concrets vécus sur le terrain.

L'ensemble de ces recommandations converge vers un même objectif, soit sécuriser la transition vers la pratique autonome en renforçant les conditions qui permettent aux jeunes psychoéducateur·trice·s de développer leur compétence et leur confiance professionnelles dans un climat de soutien (Lépine & Havington, 2023). Ce faisant, il devient possible de prévenir certaines impasses professionnelles et de mieux outiller les professionnel·le·s pour y faire face. Ainsi, cette étude apporte une contribution scientifique et pratique en comblant en partie un manque dans la littérature, en identifiant clairement les leviers à mobiliser pour soutenir le développement professionnel en psychoéducation, et en proposant des pistes directement applicables aux milieux de formation et de pratique.

Conclusion

Ce mémoire visait à mieux comprendre la démarche entreprise par les psychoéducateur·trice·s en début de carrière lorsqu'ils·elles étaient confronté·e·s à une impasse professionnelle, en documentant plus spécifiquement la situation ayant mené à cette impasse, les étapes de la démarche entreprise pour y faire face, ainsi que les facteurs facilitants et les obstacles à cette démarche. Les résultats mettent en évidence que ces impasses ne sont pas liées à un seul élément déclencheur, mais résultent plutôt d'une complexité multifactorielle où s'entremêlent plusieurs facteurs. Malgré ces défis, les jeunes psychoéducateur·trice·s ont fait preuve d'une volonté de bien faire et d'une capacité d'adaptation importante.

Ce mémoire contribue à enrichir la compréhension des premières années de pratique psychoéducative en mettant en évidence le rôle central de la validation par les pairs, l'impact de la qualité du soutien reçu, ainsi que les effets du sentiment de manque de préparation. Il met aussi en lumière le décalage entre la formation universitaire et la réalité du terrain, tout en soulignant la résilience, la capacité d'adaptation et la volonté d'intervenir avec compétence des professionnel·le·s en début de carrière face à ces écarts.

Sur le plan de la pratique, ces constats appellent à repenser les mécanismes d'accueil, de formation et d'accompagnement offerts aux nouveaux psychoéducateur·trice·s. La mise en place de soutien structuré, accessible et adapté, tel que le mentorat, la supervision réflexive ou des ressources cliniques pertinentes, constitue une stratégie prometteuse pour faciliter cette transition.

Enfin, ce mémoire souligne qu'il reste encore beaucoup à faire sur le plan scientifique pour approfondir la compréhension des impasses professionnelles en psychoéducation. Les

recherches futures gagneraient à documenter les impasses en fonction des milieux de pratique et des clientèles, explorer leur évolution tout au long du parcours professionnel et évaluer l'efficacité des stratégies mises en place. Par cette contribution, ce travail espère avoir ouvert un espace de réflexion et d'action pour mieux soutenir les psychoéducateur·trice·s dans les premières années d'une profession aussi exigeante que significative.

Références (chapitres 1 et 3)

- Akcor, G., & Savascı, M. (2020). A review of challenges and recommendations for novice EFL teachers in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(2), 16–37.
- Alhamad, R. (2018). Challenges and induction needs of novice English as a foreign language teachers in Saudi Arabia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(1), 50-63. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.1p.50>
- Altayli, Y., & Dagli, G. (2018). Evaluating perspectives of novice primary school teachers concerning experienced peer mentoring and administrative support. *Quality & Quantity*, 52(1), 367-388. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0618-0>
- Association des conseillères et conseillers en génétique du Québec (n.d.). *Comment devenir conseiller en génétique*. Retrieved June 28, 2024, from <https://accgq-qagc.ca/fr/devenir-conseiller-en-genetique/>
- Australian Psychological Society. (2015). *The Early Career Psychology Committee (EC-PC) – General information*. Retrieved July 4, 2024, from <https://www.psychology.org.au/earlycareer/EOI/>
- Berkel, L. A., Nilsson, J. E., Joiner, A. V., Stratmann, S., Caldwell, K. K., & Chong, W. W. (2019). Experiences of early career counseling psychologists working in integrated health care. *The Counseling Psychologist*, 47(7), 1037-1060. <https://doi.org/10.1177/00111000019895495>
- Bienvenue, L. (2020). Aux origines de la psychoéducation. In. Maïano, C., Coutu, S., Aimé, A. et Lafantaisie, V. (Eds.), *L'ABC de la psychoéducation* (pp.3-30). Presses de l'Université du Québec.

- Caouette, M., Bégin, J.-Y. & Trudel, D. (2021). La formation des psychoéducateurs et des psycho-éducatrices au Québec : rétrospective et prospective. *Revue de psychoéducation*, 50 (2), 205 – 221. <https://doi.org/10.7202/1084009ar>
- Daigle, S., Renou, M., & Bolduc, S. (2020). Les opérations professionnelles en psychoéducation. In. Maïano, C., Coutu, S., Aimé, A. et Lafantaisie, V. (Eds.), *L'ABC de la psychoéducation* (pp.81-104). Presses de l'Université du Québec.
- Daigle, S., Renou, M. & Bolduc, S. (2021). De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 50 (2), 183–203. <https://doi.org/10.7202/1084008ar>
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions Sciences et culture.
- Gouvernement du Québec (2021). *Code des professions*. Office des professions Québec.
Retrieved June 24. 2024, from https://www.opq.gouv.qc.ca/systeme-professionnel
- Hovington, S., Bédard, D. & Dufour, S. (2020). Favoriser le développement du savoir-être des stagiaires en psychoéducation : la conception d'une innovation pédagogique. *Revue de psychoéducation*, 49(1), 99–119. <https://doi.org/10.7202/1070059ar>
- Hovington, S., Dufour, S. & Bédard, D. (2020). Former au savoir-être en psychoéducation : récit critique de la mise à l'essai d'une innovation pédagogique en stage. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 305–320. <https://doi.org/10.7202/1073998ar>
- Hétu, J.-L. (2019). *La relation d'aide : éléments de base et guide de perfectionnement* (6th ed.) Chenelière éducation.

- Kim K. A., & Roth, G. L. (2011). Novice teachers and their acquisition of work-related information. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-28.
- Kolar, C., Von treuer, K., & Koh, C. (2017). Resilience in early-career psychologists: Investigating challenges, strategies, facilitators, and the training pathway. *Australian Psychologist*, 52(3), 198–208. <https://doi.org/10.1111/ap.12197>
- Lagadec-Gaulin, G. (2019). *La socialisation professionnelle des psychoéducateurs : perception des psychoéducateurs en début de carrière*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lap, T. Q., Ngoc, T. D., & Thao, L. T. (2022). Novice teachers' professional identity reconstruction. *International Journal of Educational Methodology*, 8(3), 449-464. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.3.449>
- Leblanc, L. (2020). Les attitudes professionnelles en psychoéducation. In. Maïano, C., Coutu, S., Aimé, A. et Lafantaisie, V. (Eds.), L'ABC de la psychoéducation (pp.105-126). Presses de l'Université du Québec.
- Lépine, J., & Hovington, S. (2023). D'étudiant à psychoéducateur : une identité professionnelle à construire. *La pratique en mouvement*, 26, 11-15.
- Maïano, C., Coutu, S., Aimé, A. et Lafantaisie, V. (2020). Avant-propos. In. Maïano, C., Coutu, S., Aimé, A. et Lafantaisie, V. (Eds.), *L'ABC de la psychoéducation* (pp. XXXIX-XLI). Presses de l'Université du Québec.
- Marudadorai, S., Meor Musa, S. U. & Ramamurthy, V. (2023). Voices of novice teachers in Malaysian international schools: Challenges in the first year of EMI teaching. *Issues in Educational Research*, 33(3), 1066–1083.

Mucchielli, R. (2020). *L'entrevue de face à face dans la relation d'aide* (25th ed.). Éditions sociales françaises.

Njuguna, M., Ngune, I. et Middlewick, Y. (2025). Perspectives des intervenants en santé mentale sur les obstacles et les facteurs facilitant l'exercice efficace de leurs fonctions : une revue systématique et une méta-agrégation. *Community Mental Health Journal*, 61, 1548–1573.
<https://doi.org/10.1007/s10597-025-01490-9>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (n.d.a). *Les psychoéducateurs et psychoéducatrices*. Retrieved March 22, 2025, from <https://ordrepsed.qc.ca/les-psychoeducateurs-et-psychoedutrices/>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *La tenue d'un dossier de consultation ou de supervision en psychoéducation*. Unipsed.
https://www.unipsed.net/wp-content/uploads/2015/02/La_tenue_d_un_dossier_de_consultation_ou_de_supervision_en_psycho_ducation.pdf

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2024). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation : Lignes directrices*. OPPQ.
https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Lignes-directrices-evaluation-psychoeducative_final.pdf

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2021). *Rapport annuel 2020-2021*. Retrieved July 2, 2024, from https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/RA_OPPO_2020-2021_V4.pdf

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2022). *Rapport annuel 2021-2022.*

Retrieved July 2, 2024, from [*https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/0-OPPQ-RA-2021-2022_V4-WEB.pdf*](https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/0-OPPQ-RA-2021-2022_V4-WEB.pdf)

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2023). *Rapport annuel 2022-2023.*

Retrieved July 2, 2024, from [*https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2023/10/Rapport_Annuel_2022-2023.pdf.*](https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2023/10/Rapport_Annuel_2022-2023.pdf)

Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le codéveloppement professionnel.* Pesses de l'Université du Québec.

Poulin, M.E. (2015). Briser l'isolement par le codéveloppement professionnel. *La pratique en mouvement*, 9, 14-15.

Ramachandra, D. B., McCarthy Veach, P., LeRoy, B. S., & Tryon, R. (2019). An exploration of novice genetic counselors' transitional challenges: Commencement is just the beginning. *Journal of Genetic Counseling*, 28(4), 822–835. <https://doi.org/10.1002/jgc4.1125>

Rogers, C.R. (2018). *Le développement de la personne* (2th ed.). DUNOD Éditions.

Sagberg, I. (2014). Frustrated with the system: The professional entry of psychologists. *Nordic Psychology*, 66 (3), 187-201. <https://doi.org/10.1080/19012276.2014.931814>

Salomé, J. (2003). *Relation d'aide & formation à l'entrevue: Edition entièrement revue et augmentée.* Presses Universitaires du Septentrion.

Segev, E., Hochman, Y., & Shai, O. (2022). Thrown into the water: Early-career social workers' job challenges and time management coping strategies. *The British Journal of Social Work*, 52(8), 4836–4852. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac090>

- Stewart, C., & Fielding, A. (2022). Exploring the embodied habitus of early career social workers. *Australian Social Work*, 75(4), 495–507.
<https://doi.org/10.1080/0312407X.2021.1980070>
- Sunderaraman, P., Dunn, C. B., Kamper, J. E., DeDios-Stern, S., Azar, M., Feigon, M., Cooper, S., & Gooding, A. (2023). Characteristics of and professional issues experienced by early career neuropsychologists in the United States—Findings from a survey study. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 38(7), 1017-1034. <https://doi.org/10.1093/arclin/acad020>
- 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>
- Trottier, G. & Beaudry, M. (2018). *Les habiletés d'intervention en relation d'aide*. Presses de l'Université Laval.
- Trudel, D., Leclerc, D. & Legault, I. (2021). L'intégration des psychoéducateurs au système professionnel québécois : histoire et perspectives. *Revue de psychoéducation*, 50 (2), 245 – 264. <https://doi.org/10.7202/1084011ar>
- Université Laval. (2023). Les professionnels de la relation d'aide : Comment les différencier. *Retrieved June 26, 2024, from https://www.aide.ulaval.ca/wp-content/uploads/2023/10/Les-professions-de-la-relation-daide-comment-les-differencier.pdf*
- Zahm, K. W., McCarthy Veach, P., Martyr, M. A., & LeRoy, B. S. (2016). From novice to seasoned practitioner: A qualitative investigation of genetic counselor professional

development. *Journal of Genetic Counseling*, 25, 818–834.

<https://doi.org/10.1007/s10897-015-9900-2>

ANNEXES

Annexe A: Affiche de recrutement

UQO

Vous êtes psychoéducateur·trices?

NOUS RECRUTONS !



POUR PARTICIPER, VOUS DEVEZ:

- ✓ Être membre en règle de l'Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec.
- ✓ Avoir 5 ans ou moins d'expérience comme psychoéducateur·trices.



L'ÉTUDE VISE À :

- Documenter la démarche entreprise par les psychoéducateur·trices lorsqu'ils·elles se trouvent devant une impasse professionnelle

IMPLICATIONS:

- Participer à deux entrevues individuelles
Durée : ~20 à 60 minutes/rencontre
Lieu: Microsoft Teams
- Compléter une ligne du temps




Pour participer ou pour obtenir plus d'informations
Contacter Emma Dumoulin, étudiante à la maîtrise
en psychoéducation de l'Université du Québec en
Outaouais, [REDACTED]

Ce projet est mené par Emma Dumoulin, étudiante à la maîtrise en psychoéducation au département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais. Il est supervisé par Stéphanie Turgeon et Jessica Turgeon, ps.éd., professeures au département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais. Marie-Michèle Dufour, ps.éd., professeure à l'École de la psychoéducation de l'Université de Montréal est co-chercheuse dans ce projet. Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'UQO.

Annexe B : Certificat d'approbation éthique



Le 09 juillet 2024

À l'attention de :

Emma Dumoulin

Étudiante, Université du Québec en Outaouais

Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche

Projet #: 2025-3414

Titre du projet de recherche : Intervenir devant une impasse : quelle est la démarche entreprise par les psychoéducateur·trices du Québec ?

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le CER de l'UQO. Suivant l'examen de la documentation reçue, nous constatons que votre projet de recherche rencontre les normes éthiques établies par l'UQO.

Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQO est par conséquent émis en date du 09 juillet 2024. Nous désirons vous rappeler que pour assurer la validité de votre certificat d'éthique pendant toute la durée de votre projet, vous avez la responsabilité de produire, chaque année, un rapport de suivi continu à l'aide du formulaire *F9 - Suivi continu*. Le prochain suivi devra être fait au plus tard le :

09 juillet 2025.

Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat.

Si des modifications sont apportées à votre projet, vous devrez remplir le formulaire *F8 - Modification de projet* et obtenir l'approbation du CER avant de mettre en œuvre ces modifications. Finalement, lorsque votre projet sera terminé, vous devrez remplir le formulaire *F10 - Rapport final*.

Notez qu'en vertu de la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, il est de la responsabilité des chercheurs d'assurer que leurs projets de recherche conservent une approbation éthique pour toute la durée des travaux de recherche et d'informer le CER de la fin de ceux-ci.

Nous vous souhaitons bon succès dans la réalisation de votre recherche.



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

Projet # : 2025-3414

Titre du projet de recherche : Intervenir devant une impasse : quelle est la démarche entreprise par les psychoéducateur·trices du Québec ?

Chercheure principale :

Emma Dumoulin
Étudiante, Université du Québec en Outaouais

Cochercheure:

Marie-Michèle Dufour

Directrice et codirectrice de recherche :

Stéphanie Turgeon; Jessica Turgeon
Professeure, Université du Québec en Outaouais

Date d'approbation du projet : 09 juillet 2024

Date d'entrée en vigueur du certificat : 09 juillet 2024

Date d'échéance du certificat : 09 juillet 2025

Caroline Tardif
Attachée d'administration, CÉR
pour André Durivage, Président du CÉR

Signé le 2024-07-09 à 14:46

Annexe C : Guides d'entrevue 1 et 2

Guide d'entrevue #1

Accueil de la personne:

Script : « Bonjour [nom de la personne rencontrée], je me présente [nom de la personne qui anime la rencontre], je suis [titre de la personne qui anime la rencontre]. Je vous remercie d'avoir accepté de me rencontrer aujourd'hui. La rencontre d'aujourd'hui devrait durer entre 15 et 25 minutes, mais nous prendrons le temps nécessaire pour répondre à toutes vos questions. Lors de cette première rencontre, nous allons d'abord confirmer que vous êtes éligibles pour participer à l'étude, ensuite je vous présenterai le formulaire de consentement et répondrai aux questions que vous aurez en lien avec le projet de recherche. Par la suite, je vous poserai quelques questions en lien avec vos caractéristiques personnelles, votre cheminement universitaire et votre emploi actuel. Suivant ces quelques questions, je vous expliquerai l'outil que vous aurez à compléter d'ici notre prochaine rencontre. Nous terminerons l'entretien en fixant une date pour la prochaine rencontre, qui sera d'une durée d'environ 1 heure. »

**Passer à l'évaluation des critères d'inclusion et d'exclusion (section 1).*

Entrevue structurée :

Section 1 : évaluation des critères d'inclusion et d'exclusion

Script : « Avant de vous parler de l'étude, pouvez-vous confirmer que vous êtes présentement inscrit.e comme membre à l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec? »

Si la personne n'est pas inscrite à l'OPPQ :

Script : « Merci pour cette réponse, malheureusement vous devez être inscrit.e à l'OPPQ pour pouvoir prendre part à cette étude. Je vous remercie encore une fois pour votre intérêt et je vous souhaite une belle journée. »

Si la personne confirme son inscription à l'OPPQ :

Script : « Merci d'avoir confirmé votre inscription à l'OPPQ »
***Passer à l'évaluation du critère suivant*

Script : « Avant de vous parler de l'étude, pouvez-vous confirmer que vous pratiquez depuis cinq ans ou moins à titre de psychoéducateur·trice? »

Si la personne ne pratique pas à titre de psychoéducateur·trice depuis cinq ans ou moins :

Script : « Merci pour cette réponse, malheureusement vous devez pratiquer à titre de psychoéducateur·trice depuis cinq ans ou moins pour pouvoir prendre part à cette étude. Je vous remercie encore une fois pour votre intérêt et je vous souhaite une belle journée. »

Si la personne confirme pratiquer à titre de psychoéducateur·trice depuis cinq ans ou moins :

Script : « Merci d'avoir confirmé que vous pratiquez à titre de psychoéducateur·trice depuis cinq ans ou moins, pour la suite je vous lirai le formulaire de consentement. Vous en avez reçu une copie par courriel préalablement à notre rencontre. Je vais vous partager mon écran pendant la présentation de ce formulaire ».

****Passer à la section 2, Présentation du formulaire de consentement**

Section 2 : Présentation du formulaire de consentement et réponse aux questions.

Si la personne ne consent pas à participer à l'étude : *Script* : « Je comprends totalement, ceci met donc fin à votre participation. Je vous remercie encore une fois pour votre intérêt et je vous souhaite une excellente journée. »

Si la personne consent à participer à l'étude :

Script : « Merci d'avoir accepté de participer à l'étude. Svp signer le formulaire et me le retourner par courriel à l'instant (si ce n'est pas possible, demander à la personne de le retourner par courriel d'ici la prochaine rencontre). J'ai maintenant quelques questions à vous poser en lien avec vos caractéristiques personnelles, votre cheminement universitaire et votre emploi actuel. Si vous préférez ne pas répondre à certaines questions, simplement m'en informer et nous passerons à la question suivante. »

****Passer à la section 3 : Questions à vous poser en lien avec vos caractéristiques personnelles, votre cheminement universitaire et votre emploi actuel**

Section 3 : Questions à vous poser en lien avec vos caractéristiques personnelles, votre cheminement universitaire et votre emploi actuel

1. À quel genre vous identifiez-vous?
2. Quel est votre âge en années (p.ex. 33 ans)?
3. Quel est votre titre d'emploi actuel? Psychoéducateur.trice; Chef de service; Gestionnaire; autre?
4. Dans quelle région administrative travaillez-vous présentement comme _____ (selon réponse fournie à la question 3)?
5. Quel est le nom de votre employeur actuel (p.ex. CISSSO – direction DI/DP/TSA)?
6. Avec des personnes de quel.s groupe.s d'âge travaillez-vous?
7. Auprès de quelle(s) clientèle(s) travaillez-vous présentement?

8. Depuis combien d'années pratiquez-vous la psychoéducation sur le terrain (exclure congés de maternité, de maladie, d'études, etc.). Vous pouvez utiliser des décimales au besoin (p.ex. : 1 an et demi = 1,5 an).

9. Êtes-vous dans l'OPPQ par admission régulière (c.-à-d., l'obtention d'un baccalauréat ET d'une maîtrise en psychoéducation)?

*Si oui : passer à la section 9.1

*Si non, passer à la section 9.2:

9.1

9.1.1 Quel est le nom de l'université dans laquelle vous avez fait votre baccalauréat?

9.1.2 Quel était le nom de votre programme de baccalauréat?

9.1.3 En quelle année avez-vous obtenu votre diplôme de baccalauréat?

9.1.4 Quel est le nom de l'université dans laquelle vous avez fait votre maîtrise?

9.1.5 Quel était le nom de votre programme de maîtrise?

9.1.6 Quelle modalité avez-vous complétée à la maîtrise (stage, stage et mémoire, autre)?

9.1.7 En quelle année avez-vous obtenu votre diplôme de maîtrise?

9.2 Laquelle des situations suivantes décrit votre processus d'admission à l'OPPQ :

-Par équivalence (p.ex. : diplôme universitaire hors Québec) ou par la Clause grand-père (c.-à-d., vous n'avez pas complété une maîtrise en psychoéducation).

**Si Clause grand-père : passer à la section 9.2.1

**Si par équivalence, passer à la section 9.2.2

9.2.1

9.2.1.1 Quel est le nom de l'université dans laquelle vous avez fait votre baccalauréat?

9.2.1.2 Quel était le nom de votre programme de baccalauréat?

9.2.1.3 En quelle année avez-vous obtenu votre diplôme de baccalauréat?

9.2.2

9.2.2.1 Quel était le nom de votre programme au baccalauréat?

-Baccalauréat en psychoéducation;

-Autre (veuillez spécifier):

9.2.2.2 Quel est le nom de l'université dans laquelle vous avez fait votre baccalauréat?

9.2.2.3 En quelle année avez-vous complété votre baccalauréat?

9.3.1 Avez-vous effectué une maîtrise?

**Si oui, passer à 9.3.2

**Si non, passer à la section 4 : instructions et présentation de l'outil :

9.3.2 Quel est le nom de l'université dans laquelle vous avez fait votre maîtrise?

9.3.3 Quel était le nom de votre programme de maîtrise?

9.3.4 Quelle modalité avez-vous complétée à la maîtrise (stage, stage et mémoire, autre)?

9.3.5 En quelle année avez-vous obtenu votre diplôme de maîtrise?

****Passer à la section 4 : instructions et présentation de l'outil :**

Section 4 : instruction pour la prochaine rencontre et présentation de l'outil

Script : « La prochaine rencontre aura pour objectif de discuter d'une situation où vous vous êtes retrouvés devant une impasse dans votre pratique psychoéducative. Par exemple, une situation où vous avez été confrontés à une nouvelle clientèle ou une nouvelle problématique et que vous jugiez que vous n'aviez pas les connaissances nécessaires pour intervenir dans ce contexte, tout en respectant votre obligation professionnelle d'intervenir avec « compétence ». Une fois que vous nous aurez présenté la situation, nous vous demanderons de nous présenter la démarche que vous avez entreprise pour remédier à la situation. Il est important que ce soit vous qui ayez poursuivi l'intervention; donc une situation dans laquelle vous auriez référé la personne à un autre professionnel ou intervenant ne serait pas retenue pour la présente étude. Nous vous remettrons, par courriel, une ligne du temps. Cet outil permettra de structurer la prochaine rencontre, car vous aurez eu la chance de réfléchir à la situation et de faire une représentation visuelle des démarches que vous avez effectuées. L'outil est simple et rapide à remplir. »

Présenter en partage d'écran la ligne du temps

« Vous voyez à l'écran la ligne du temps. Vous pouvez remplir celle-ci à l'ordinateur ou en imprimer une copie et la remplir à la main. Il est important de présenter la démarche la plus détaillée possible, tout en précisant les dates approximatives et le temps requis pour chacune des étapes effectuées. Nous vous demandons également de présenter les facilitateurs de la démarche (p.ex. : des collègues qui ont partagé leurs connaissances) et les obstacles/barrières auxquels vous avez été confrontés (p.ex. : manque de temps), puis la durée (début et fin) de chacun des facteurs identifiés. Il est important de rappeler qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, nous vous demandons d'être honnête. L'objectif des entrevues n'est pas d'évaluer la démarche faite, mais plutôt de décrire les étapes effectuées par les psychoéducateurs face à une impasse professionnelle. Enfin, nous vous suggérons de prendre une situation pour laquelle vous vous rappelez en détail des démarches effectuées. Afin de vous aider, voici un exemple de ligne du temps que j'ai complété, en lien avec un sujet différent ».

Présenter l'exemple en partage et expliquer son contenu.

« Afin d'assurer l'anonymat des personnes impliquées, je vous invite à utiliser un nom fictif ou à les nommer par leur fonction (p.ex. : le client, l'ergothérapeute). Est-ce que cela vous convient? Avez-vous des questions avant que nous débutions? »

« Il serait important de nous envoyer une copie de votre ligne du temps par courriel au minimum 12h avant notre 2^e rencontre. Si vous avez imprimé une copie et complété le tout à la

main, vous pouvez numériser le document, ou simplement prendre une photo avec votre téléphone. »

Passer à la section 5 : prise du rendez-vous

Script : Nous arrivons à la fin de la rencontre, il ne reste qu'à fixer la prochaine rencontre. Serait-il réaliste pour vous d'avoir complété la ligne du temps d'ici 2 semaines? Si oui, qu'avez-vous comme disponibilité d'ici le [date dans 2 semaines]? Merci pour votre temps aujourd'hui, je vous transmettrai un lien Microsoft Teams pour la prochaine rencontre. Si vous avez des questions en lien avec l'étude ou la ligne du temps, n'hésitez surtout pas à communiquer avec moi, la directrice de recherche ou la co-directrice du projet de recherche (coordonnées inscrites dans le formulaire de consentement). Je vous souhaite une belle journée et au plaisir d'échanger avec vous le [date de la 2^e rencontre].

Guide d'entrevue #2

Accueil de la personne:

Script : « Bonjour [nom de la personne rencontrée], merci de participer à cette deuxième séance qui aura pour but de discuter de la situation que vous avez choisie pour laquelle vous vous êtes retrouvés devant une impasse dans votre pratique psychoéducative. Pour faciliter la discussion, nous pourrons nous appuyer sur la ligne du temps que vous m'avez transmise par courriel. Pour le déroulement de la séance, je vous poserai quelques questions générales et vous demanderez de préciser certains éléments si nécessaire.

Entrevue semi-structurée :

Questions 1. Avant de discuter de la situation que vous avez choisie, je souhaiterais savoir à quelle fréquence direz-vous que vous êtes confronté-e à une impasse professionnelle dans votre pratique professionnelle? (p.ex. : une fois par semaine, par mois, par année).

Questions 2. Pouvez-vous me décrire la situation que vous avez choisie et, plus précisément, l'impasse à laquelle vous avez été confrontés?

- Décrire votre mandat, la clientèle, etc.
- Qui étaient les personnes impliquées?
- À quel moment de votre carrière avez-vous été confrontés à cette situation?
- Selon vous, cette situation dépassait-elle votre savoir et/ou votre savoir-faire?
- ...

Question 3. Quelle démarche avez-vous entreprise pour remédier à cette situation?

Question 4. Quels facteurs, personnes ou éléments ont facilité la réalisation de cette démarche? Expliquez votre réponse.

Question 5. En contrepartie, est-ce qu'il y a eu des facteurs, des personnes ou des éléments qui ont nui à cette démarche ou qui se sont présentés comme obstacles ou barrières? Expliquez votre réponse.

Question 6. Est-ce qu'il y a autre chose que vous avez inscrit sur votre ligne du temps dont nous n'avons pas discuté? Si oui, pourriez-vous me les présenter?

Question 7. Si vous étiez confrontés à cette situation aujourd'hui, votre démarche serait-elle la même ou serait-elle différente? Expliquez les changements que vous feriez, le cas échéant.

Question 8. Merci, cela répond à l'ensemble de mes questions. Est-ce qu'il y a autre chose que vous aimeriez ajouter?

Remerciements. Merci beaucoup d'avoir pris part au présent projet de recherche. Nous apprécions vraiment le temps que vous avez investi pour contribuer à la compréhension du

phénomène entourant les impasses professionnelles vécues par les psychoéducateurs-trices. Si vous avez indiqué vouloir recevoir une attestation de participation au présent projet de recherche, celle-ci vous sera envoyée dans les prochains jours par courriel. Je vous souhaite une excellente fin de journée.

Annexe D : Formulaire de consentement



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE

Titre du projet de recherche

Intervenir devant une impasse professionnelle : quelle est la démarche entreprise par les psychoéducateur·trices du Québec?

Équipe de recherche

Chercheuse principale :	Emma Dumoulin, étudiante à la maîtrise en psychoéducation, Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais.
Directrice de recherche :	Stéphanie Turgeon, ps.éd., professeure adjointe, Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais.
Co-directrice de recherche :	Jessica Turgeon, ps.éd., professeure adjointe, Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais.
Co-chercheuse :	Marie-Michèle Dufour, ps.éd., professeure adjointe, École de psychoéducation de l'Université de Montréal

Objectifs du projet

Nous sollicitons, par la présente, votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à mieux connaître l'approche et la démarche entreprise par les psychoéducateur·trices lorsqu'ils·elles se trouvent devant une situation qui dépassent leurs connaissances et/ou compétences professionnelles (c.-à-d., une impasse professionnelle). Les objectifs de ce projet de recherche sont de documenter :

- 1) Le type de situations menant à une impasse auxquelles sont confrontés les psychoéducateur·trices;
- 2) La démarche entreprise par les psychoéducateur·trices lorsqu'ils·elles se trouvent devant une impasse;
- 3) Les facilitateurs et obstacles rencontrés dans le cadre de la démarche.

Participation à la recherche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à prendre part à deux entrevues individuelles (~20 minutes et 1 heure, respectivement). Les entrevues auront lieu sur l'application Microsoft® Teams®. L'enregistrement audio des entrevues sera effectué à l'aide de l'application afin de permettre la retranscription des données. Une fois la retranscription effectuée, les enregistrements seront détruits.

Pendant les entrevues, nous vous poserons des questions afin de recueillir des informations sur vous, votre travail comme psychoéducateur·trice, une situation dans votre pratique professionnelle

ayant mené à une impasse professionnelle à laquelle vous avez été confrontée, la démarche que vous avez entreprise lorsque vous avez été confronté·e·s à cette impasse et les facteurs ayant facilité ou fait obstacle à cette démarche.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Vous pourrez demander la destruction complète de vos données par courriel ou verbalement à la chercheuse principale. Une fois que le processus de soumission à une revue scientifique est entamé, il sera impossible de retirer les données en parties ou complètes.

Avantages et inconvénients à ma participation

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances quant à la démarche effectuée par les psychoéducateur·trices du Québec lorsqu'el·les sont confronté·e·s à une impasse professionnelle, puis les facilitateurs et obstacles entourant cette démarche. Les résultats de cette étude sont susceptibles de mener à des recommandations à l'égard du soutien requis par les psychoéducateurs·trices travaillant auprès de diverses clientèles lorsque confronté à une impasse professionnelle.

Si vous le souhaitez, un certificat d'attestation de votre participation par courriel qui indique le temps que vous avez investi dans le cadre du projet vous sera envoyé par courriel par l'équipe de recherche. Ce document pourra servir de pièce justificative au moment de comptabiliser vos heures de formation continue sous la section *G-2 - Participation active à un projet de recherche ou de développement de programme*.

Votre participation à ce projet de recherche implique un investissement en temps, ce qui pourrait être considéré un inconvénient pour certain·es. De plus, votre participation pourrait vous amener à vous poser des questions ou à avoir des réflexions sur votre façon d'intervenir, vos connaissances et/ou vos compétences professionnelles. Si vous ressentiez le besoin d'en discuter, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale, la directrice ou la co-directrice de recherche. Outre ces inconvénients, aucun autre inconvénient ou risque n'est attendu de votre participation au présent projet de recherche.

Confidentialité

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais*. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Vos données seront retranscrites et votre nom sera remplacé par un code de participant. Les résultats seront diffusés sous forme de rapport ou de communications scientifiques (articles scientifiques et présentations lors de conférences). Vous pourrez demander à tout moment de consulter ou de recevoir une copie de vos données. Suivant cette demande, une version sans données d'identifications vous sera transmise à l'adresse courriel de votre choix.

Les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement. Les documents en format papier seront conservés sous clé dans le bureau à accès limité de l'équipe de direction de recherche. Les documents sous forme électronique seront conservés dans le serveur OneDrive de la directrice de recherche qui est la propriété de l'Université du Québec, réduisant ainsi les risques de bris de confidentialité. Les documents seront

*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

détruits sept ans après la dernière collecte de données par le recours à une firme spécialisée dans la destruction des documents confidentiels.

Personnes à contacter

Ce projet a été évalué et approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Emma Dumoulin, étudiante à l'Université du Québec en Outaouais, [REDACTED]

Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (819 595-3900 poste 1781; courriel : andre.durivage@uqo.ca).

Consentement à participer au projet de recherche

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé et transmis par courriel à la chercheuse principale à l'adresse [REDACTED]

- a) Je reconnaissais avoir lu ce formulaire et compris l'objectif, la nature, les avantages et les risques de participer à ce projet de recherche.
 - b) Je comprends que je peux retirer ma participation à tout moment sans préjudice ni justification.
 - c) Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
 - d) J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.
- J'accepte de participer au projet de recherche.
 Je refuse de participer au projet de recherche.

Nom du participant	
Signature du participant	
Date	
Signature de la chercheuse principale	

*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

Attestation de participation

Je souhaite recevoir une attestation de participation à la recherche par courriel?

- Oui
- Non

*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

Annexe E : Modèle de la ligne du temps

Ligne du temps - Projet psychoéducation et impasse professionnelle.



Détail de la ligne du temps

DATE (AAAA-MM-JJ)	Événement	Si barrière indiquer B. Si facilitant indiquer F	POSITION
			20
			10
			-10
			25
			-15
			15
			-15
			15
			-20
			20
			-15
			10
			5

Brève description de la situation menant à l'impasse: