

Université de Montréal

Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants (QAPÉI) :
Structure factorielle et relations avec les traits de personnalité

Par
Mélanie Poitras

École de psychoéducation
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences (M.Sc.)
en psychoéducation

Novembre 2010

© Mélanie Poitras, 2010

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants (QAPÉI) :
Structure factorielle et relations avec les traits de personnalité

Présenté par:
Mélanie Poitras

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Jacques C. Grégoire
Président rapporteur

Julien Morizot
Directeur de recherche

Carl Bouchard (Université du Québec en Outaouais)
Membre du jury

Résumé

La psychoéducation de même que plusieurs approches théoriques en psychologie clinique suggèrent que l'intervenant constitue un élément actif fondamental des interventions auprès des individus en difficulté. Parmi l'ensemble des caractéristiques des intervenants qui sont utiles de considérer, les attitudes et préférences éducatives des intervenants apparaissent importantes puisqu'elles peuvent être reliées à un bon appariement avec un milieu d'intervention donné, au sentiment d'efficacité professionnelle et, ultimement, à l'efficacité d'une intervention. Or, très peu d'instruments psychométriques d'évaluation validés existent pour évaluer ces construits importants. Cette étude visait principalement à effectuer un examen préliminaire des propriétés psychométriques de la version française du *Questionnaire d'attitudes et de préférences des intervenants* (QAPÉI; Jesness & Wedge, 1983; Le Blanc, Trudeau-Le Blanc, & Lanctôt, 1999). Le premier objectif de la présente étude était d'évaluer si la structure théorique originale était reproductible empiriquement ou si une structure factorielle alternative était nécessaire. Le deuxième objectif était d'évaluer si les attitudes et préférences éducatives des intervenants étaient reliées à leurs traits de personnalité. L'échantillon utilisé était composé d'intervenants faisant partie de Boscoville₂₀₀₀, un projet d'intervention cognitive-comportementale en milieu résidentiel pour les adolescents en difficulté. Des analyses factorielles exploratoires ont démontré que la structure théorique originale n'était pas reproduite empiriquement. Une structure alternative en cinq facteurs a été recouverte. Cette structure alternative était plus cohérente sur le plan conceptuel et démontrait une bonne adéquation aux données. Les facteurs identifiés ont été nommés Distance affective, Évitement thérapeutique, Exaspération, Permissivité et Coercition. Des analyses corrélationnelles ont démontré que ces échelles d'attitudes et de préférences éducatives étaient reliées de façon conceptuellement cohérente aux traits de personnalité des intervenants, ce qui appuie la validité de critère de la nouvelle structure de l'instrument.

Mots-clés : Attitudes, Préférences éducatives, Traits de personnalité, Intervenants.

Abstract

Psychoeducation and several clinical psychology theoretical approaches suggest that the interventionist constitute a fundamental active ingredient of psychosocial interventions for individuals with adjustment problems. Among the various characteristics of interventionists there are useful to consider, attitudes and preferences in interventions are important because they can be related to an adequate matching in a given intervention milieu, to professional self-efficacy and, ultimately, to the intervention efficacy. However, there are very empirically-validated psychometric instrument to asses these important constructs. The main aim of this study was to make a preliminary evaluation of the psychometric properties of the French-Canadian version of the *Counselors' Attitudes and Preferences Questionnaire* ("*Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants*", QAPÉI; Jesness & Wedge, 1983; Le Blanc, Trudeau-Le Blanc, & Lanctôt, 1999). The first objective was to assess if the original theoretical structure could be reproduced empirically, or if an alternative factor structure was necessary. The second objective was to assess if interventionists' attitudes and preferences were related to their personality traits. The sample that was used was composed of interventionists from Boscoville₂₀₀₀, a residential cognitive-behavioral intervention program for adolescents with serious adjustment problems. Exploratory factor analyses demonstrated that the original theoretical structure was not reproduced empirically. An alternative five-factor structure was recovered. This alternative structure was more conceptually coherent and provided a better fit to the data. The identified factors were labeled Affective distance, Therapeutic Avoidance, Exasperation, Permissiveness, and Coercion. Correlational analyses demonstrated that attitudes and preferences scales were related in a conceptually coherent way to interventionists' personality traits, which supported the criterion-related validity of the instrument new structure.

Keywords : Attitudes, Counseling Preferences, Personality Traits, Youth Counselors.

Table des matières

Liste des tableaux	vi
Liste des figures	vii
Liste des abréviations	viii
Remerciements	ix
Énoncé de la problématique	1
L'importance de l'intervenant dans l'intervention psychoéducative.....	2
Attitudes et préférences éducatives des intervenants.....	3
Le rôle des attitudes et préférences éducatives en intervention	7
L'évaluation des attitudes et préférences éducatives des intervenants	10
Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants (QAPÉI).....	11
Objectifs de la présente étude	14
Méthode	17
Participants et procédure	17
Mesures	18
Analyses statistiques.....	19
Résultats	24
Structure factorielle	24
Relations entre les attitudes et préférences éducatives des intervenants et leurs traits de personnalité.....	29
Discussion.....	31
Structure factorielle: Approches conceptuelle et empirique	31
Relations entre les attitudes et préférences éducatives des intervenants et leurs traits de personnalité.....	33
Implications théoriques et pratiques.....	37
Forces et limites de la présente étude	38
Références.....	41
Annexe	50

Liste des tableaux

Tableau 1. Résumé des indices d'adéquation des différentes solutions factorielles.....	25
Tableau 2. Définitions des échelles empiriques du Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants (QAPÉI).....	26
Tableau 3. Corrélations entre les échelles du Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants (QAPÉI).....	27
Tableau 4. Corrélations entre les échelles du Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants (QAPÉI) et les traits de personnalité des intervenants.....	28

Liste des figures

Figure 1. Pente des valeurs propres.....	24
--	----

Liste des abréviations

CFI : Comparative Fit Index

dl : Degrés de Liberté

QAPÉI : Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants

RMSEA : Root Mean Square Error of Approximation

SRMR : Standardized Root Mean Square Residual

TLI : Tucker-Lewis Index

WLSMV : Robust Weighted Least Square Estimator

χ^2 : Chi-carré

Remerciements

Je voudrais remercier tous les gens qui ont cru en moi, qui m'ont encouragée et soutenue dans ce projet, notamment mon directeur M. Julien Morizot pour sa disponibilité, son professionnalisme ainsi que sa grande rigueur. Je voudrais remercier spécialement M. Marc Le Blanc et Boscoville₂₀₀₀ de m'avoir fait confiance en mettant à ma disposition leurs données et leurs connaissances. Je voudrais souligner l'engagement particulier de M. Yves Lamoureux et surtout de M. Noutépé Tagadoé (de Boscoville₂₀₀₀) pour le temps qu'ils m'ont gracieusement donné afin que ce projet puisse être mené à terme.

Je voudrais remercier ma famille, ma mère particulièrement, qui a toujours été là pour moi et surtout mes filles qui, sans se plaindre, me partagent avec l'université. Je voudrais également remercier Mme Jeannine Cloutier, la technicienne en dossier des étudiants, qui est présente depuis le tout début de mon parcours universitaire et qui m'a toujours encouragée dans ma démarche. De plus, j'aimerais souligner, avec son humour et son écoute, le support que M. Serge Larivé m'a apporté. Il a également su faire de mes limites des forces. Par ailleurs, je me dois de signaler le temps que la majorité du corps professoral de l'École de psychoéducation m'a accordé lorsque j'en avais besoin. Pas une fois, on ne m'a fermé la porte lorsque j'ai sollicité de l'aide. Un merci particulier à la bibliothécaire du Centre Jeunesse de Montréal-Institut Universitaire, Mme Paule Asselin, qui m'a donné généreusement de son temps lors des débuts du mémoire.

Cette maîtrise m'a beaucoup apporté à tous les niveaux, tant intellectuel que professionnel. Ce fut une belle aventure, une aventure que j'ai vécue en compagnie de mes collègues. Je ne peux tous les nommer, mais j'aimerais faire une mention particulière à Mme Anne-Marie Plutino qui a été pour moi un support émotif, une confidente. Et cette aventure, j'en garderai toujours de bons souvenirs.

Énoncé de la problématique

Un jeune intervenant a accepté un nouvel emploi dans une unité d'intervention résidentielle pour les adolescentes manifestant des comportements violents. Après quelques semaines en poste, il a de la difficulté à s'adapter à son nouveau travail. Il se sent très stressé et se demande si c'était vraiment un emploi pour lui. Le chef de l'unité le rencontre et lui demande ce qui ne va pas. Il exprime ses sentiments de cette façon : « *je ne me sens pas à l'aise avec les méthodes d'intervention utilisées par l'équipe, je ne me sens pas vraiment à ma place. Par exemple, je considère que les jeunes filles violentes devraient toujours être actives et occupées pour apprendre à mieux fonctionner dans leur vie, alors que dans cette unité on met l'accent sur les rencontres individuelles, sur l'introspection et les loisirs sans trop imposer de structure. Aussi, plusieurs collègues semblent interagir avec les jeunes comme si elles étaient leurs amies, alors que je considère qu'avec ce genre d'adolescentes, un intervenant devrait toujours garder le rôle du professionnel strict, avec une barrière émotionnelle et ne pas jouer au 'grand frère'. À cause des méthodes de cette unité qui ne cadrent pas avec mes valeurs ou mes préférences en intervention, j'ai l'impression que je ne fais pas un travail optimal auprès des jeunes* ». Une telle situation n'est malheureusement pas hors du commun dans plusieurs milieux d'intervention. Cette vignette met en lumière que les attitudes et les préférences éducatives des intervenants peuvent avoir des effets significatifs sur leur sentiment de bien-être personnel, sur leur sentiment d'efficacité professionnelle, mais aussi potentiellement sur la mise en œuvre et même l'efficacité de l'intervention (Ajzen, 2005; Jesness & Wedge, 1983; Pazaratz, 2007; Reitsma, Brill, & Le Blanc, 1978). Le superviseur de cette unité pourrait faire une évaluation des candidats ou candidates qui postulent pour un emploi afin de sélectionner les individus qui ont des caractéristiques personnelles qui correspondent aux méthodes d'intervention de ce milieu particulier et aux jeunes qui en sont les bénéficiaires.

Bien qu'il soit largement accepté dans différents milieux d'intervention au Québec que l'intervenant est un des agents actifs les plus importants de l'efficacité d'une intervention – et c'est d'ailleurs un des postulats centraux de l'approche psychoéducative (Gendreau, 2001) –, il existe très peu d'instruments de mesure validés empiriquement qui permettent d'évaluer les attitudes et préférences éducatives des intervenants. L'objectif général de la présente était de faire un examen préliminaire des propriétés psychométriques d'un tel instrument, soit le *Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants* (QAPÉI; Jesness & Wedge, 1983; Le Blanc, Trudeau-Le Blanc, & Lanctôt, 1999).

Dans les sections qui suivent, l'approche psychoéducative qui sert de base théorique générale sera revue et l'importance du rôle de l'intervenant dans l'intervention psychoéducative sera soulignée. Par la suite, les attitudes et les préférences éducatives des intervenants seront définies et leur importance en psychoéducation sera discutée.

L'importance de l'intervenant dans l'intervention psychoéducative

Afin de mieux comprendre l'importance du rôle de l'intervenant – et de ses attitudes et ses préférences éducatives –, la composante « intervenant » de la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif de Gendreau (Gendreau, 2001; Gendreau, Métayer, & Lebon, 1990) est brièvement présentée. Ce modèle structural compte une première section nommée l'axe central sur lequel se trouvent trois composantes (le sujet/pairs, les objectifs et l'intervenant (ou l'équipe d'intervenants)/parents/autres professionnels) et une seconde formée des sept composantes satellites (le temps, l'espace, le programme/contenu, les moyens de mise en relation, le code/procédures, le système de responsabilité et le système d'évaluation et de reconnaissance). Dans ce modèle, en plus bien sûr en primauté de l'individu en difficulté, les intervenants sont les acteurs principaux de l'intervention. Dans un milieu résidentiel, c'est l'intervenant, avec son savoir, son savoir-faire et son savoir être, qui planifie, organise, orchestre et anime le milieu de vie où se retrouve l'individu en difficulté.

L'intervention psychoéducative est une intervention spécialisée qui se sert du milieu de vie de la personne au prise avec des difficultés spécifiques d'adaptation comme levier de changement, dans le but d'atteindre un meilleur équilibre face à elle-même et à son entourage (Gendreau, 2001). L'intervenant accompagne et soutient le jeune en difficulté dans cette démarche. Ceci est particulièrement vrai pour l'intervenant en milieu résidentiel (Pazaratz, 1997; Stein, 1995). Dans un tel milieu, l'intervenant est vu comme le « chef d'orchestre » de l'intervention mise en place pour favoriser un changement positif chez la personne manifestant des problèmes sérieux d'adaptation. L'intervention psychoéducative cherche à favoriser les interactions appropriées, ou socialement acceptables, entre la personne en difficulté et son milieu dans le but de trouver un équilibre dynamique entre ses capacités et son environnement (Gendreau, 2001). Pour ce faire, l'intervenant amène la personne à expérimenter de nouvelles activités dans le quotidien afin que celle-ci puisse explorer d'autres avenues et relever des défis sociaux et personnels que son ancien quotidien ne lui a jamais fait expérimenter (Stein, 1995). De plus, l'intervenant va servir de modèle afin que la personne en difficulté puisse être témoin d'échanges respectueux, empathiques et cohérents entre les membres de l'équipe d'intervenants. Il est donc évident que l'intervenant joue un rôle primordial dans une intervention en milieu résidentiel.

L'intervenant en centre de réadaptation doit créer une relation positive avec le jeune en difficulté. Pour ce faire, il participe à ce que Gendreau (2001) appelle le « vécu éducatif partagé », c'est-à-dire qu'il est avec le groupe dans tous les moments de vie des jeunes. Par le fait même, l'intervenant est vu comme un pivot de la réadaptation parce qu'il est présent auprès du jeune du lever au coucher (Caron, 2002; Gendreau, 2001; Le Blanc, 1983; Le Blanc, Dionne, Proulx, Grégoire, & Trudeau-Le Blanc, 1998; Renou, 2005). L'équipe d'intervenants est importante puisqu'elle est responsable du processus de réadaptation des jeunes dans leur unité. Ce sont les intervenants qui font les plans d'intervention et les contrats comportementaux avec le jeune en difficulté, mais ce sont aussi eux, avec la collaboration des autres acteurs (i.e., parents, travailleurs sociaux, etc.), qui s'assurent que le jeune respecte les conditions de vie de l'unité et atteint ses objectifs de réadaptation. Ce sont eux qui transmettent au quotidien de nouvelles valeurs et de nouvelles façons de faire aux jeunes, d'où l'importance des intervenants travaillant avec les jeunes en difficulté.

Selon Pazaratz (2007), le rôle de l'intervenant en milieu résidentiel est d'être un modèle d'authenticité, de sensibilité, de sympathie affective et d'empathie. Il doit toutefois aussi être un modèle d'ordre et de structure puisqu'il se doit aussi de mettre des limites comportementales claires et d'imposer des conséquences lorsque nécessaire, tout en ayant une attitude d'acceptation inconditionnelle de l'individu en difficulté (Le Blanc, 1983; Le Blanc et al., 1998). Selon l'auteur, l'intervenant est engagé dans un grand nombre de responsabilités et de fonctions similaires à celles d'un parent. Il joue donc le rôle de leader, de modèle et d'organisateur dans les activités quotidiennes.

Bien que l'accent soit mis ici sur l'approche psychoéducative, des auteurs provenant de différentes sciences humaines reconnaissent que, après l'adolescent lui-même, l'intervenant est l'instrument principal de l'intervention (Bieling, McCabe & Antony, 2006; Delucia-Waack, 2006; Malekoff, 2004; Van Nagel, Foley, Dixon, & Kauffman, 1986). Gendreau (2001) suggère que l'intervenant est le relais que le jeune utilise pour découvrir le sens de l'objectif de l'intervention. En somme, cette brève revue a suggéré que les caractéristiques personnelles des intervenants telles que leur personnalité, leurs valeurs et leurs attitudes jouent un rôle dans la relation établie avec le jeune en difficulté (le vécu partagé) et le bon fonctionnement de l'équipe d'intervenants en tant que modèle prosocial.

Attitudes et préférences éducatives des intervenants

Il existe plusieurs caractéristiques personnelles des intervenants qui sont d'intérêt pour mieux comprendre le fonctionnement dans un milieu résidentiel d'intervention,

notamment les traits de personnalité (Morizot & Miranda, 2007), les valeurs (Schwartz, 1996), les motivations et le sentiment d'efficacité personnelle (Ryan & Deci, 2000), les habilités d'aidant (Hill, 2009a) et les attitudes et les préférences éducatives en intervention (Jesness & Wedge, 1983; Le Blanc, 1983). Selon plusieurs auteurs, les attitudes et préférences éducatives sont particulièrement importantes pour comprendre le processus d'intervention (Gendreau, 2001; Jesness & Wedge, 1983; Klofas & Toch, 1982).

Mais qu'est-ce qu'une attitude par rapport à l'intervention? Qu'est-ce qu'une préférence éducative? Comme il s'agit de construits peu considérés de façon systématique par les chercheurs, il n'existe pas de définition formelle et celles qui existent ne font pas consensus. En psychologie, une attitude se définit généralement comme étant « une disposition à répondre favorablement ou non favorablement à un objet, qu'il s'agisse d'une personne, d'une institution ou d'un événement. Bien que les définitions formelles d'une attitude varient, la plupart des spécialistes en psychologie sociale s'accordent pour dire que l'attribut caractéristique de l'attitude est sa nature évaluative (i.e., pour-contre, plaisant-non plaisant, préféré-non préféré) » (Ajzen, 2005; p. 3). Cet aspect évaluatif est une réaction fondamentale et quasi-instantanée face à tous les objets qui ont une signification psychologique pour un individu (Ajzen & Cote, 2008). En effet, tous les individus aiment certaines personnes ou groupes de personnes et en aiment moins d'autres; ils préfèrent certains produits plutôt que d'autres; ils approuvent certaines activités ou comportements et en désapprouvent d'autres. Plusieurs auteurs soutiennent que les attitudes ont trois composantes fondamentales, soit affective, comportementale et cognitive (Ajzen, 2005; Breckler & Wiggins, 1992). La composante *affective* est une réponse émotionnelle exprimant le degré de préférence pour une entité (e.g., un objet, une personne ou un groupe de personnes, un comportement, une façon d'intervenir auprès des jeunes en difficulté, etc.). La composante *comportementale* est une réponse exprimée verbalement ou par un comportement habituel. La composante *cognitive* est une évaluation cognitive de l'entité qui représente en fait les croyances de l'individu à propos de l'objet.

Tout comme un trait de personnalité (Morizot & Miranda, 2007), les attitudes sont des construits hypothétiques, ou latents, qui sont inférés à partir des réponses à différents indicateurs mesurables reflétant l'évaluation positive ou négative de l'objet de l'attitude (Eagly & Chaiken, 1993; Petty & Cacioppo, 1981). Par ailleurs, tout comme les traits de personnalité, les attitudes et préférences des individus ont une bonne validité prédictive puisqu'elles peuvent prédire le comportement des individus dans différentes situations sociales ou interpersonnelles (Ajzen & Cote, 2008). En outre, plusieurs études ont observé que les attitudes et les préférences éducatives des parents influencent leurs pratiques parentales telles que la supervision et les renforcements positifs (Darling & Steinberg,

1993). De même, des études ont montré que les aspects attitudinaux (e.g., perceptions de l'enseignant envers l'élève) de la relation maître-élève sont reliés aux comportements des enseignants avec les élèves (Hamre & Pianta, 2001). Il est donc plausible de croire que les attitudes et préférences éducatives des intervenants influencent leurs comportements auprès des adolescents en difficulté.

Quant à elle, une préférence est un jugement ou un sentiment par lequel un individu considère une chose, une activité ou une personne plus importante (ou attrayante) que d'autre chose; il s'agit donc d'un jugement favorable ou de priorité (Linchtenstein & Slovic, 2006). Ainsi, les préférences éducatives en intervention représentent un jugement favorable quant aux façons de faire avec les jeunes en difficulté, aux méthodes ou techniques d'intervention, quant aux types de problèmes d'adaptation ou même quant aux types de jeunes en difficulté (Jesness & Wedge, 1983; Le Blanc et al., 1999).

Les attitudes et les préférences éducatives des intervenants sont donc clairement des construits intimement reliés conceptuellement (Jesness & Wedge, 1983; Klofas & Toch, 1982). À partir des définitions générales présentées avant, il est évident qu'il peut y avoir des différences individuelles entre les intervenants dans leurs attitudes face aux adolescents en difficulté ou face aux différentes méthodes d'intervention auprès des adolescents en difficulté. Malheureusement, ces construits n'ont pas capté l'attention des chercheurs puisqu'il n'existe pas d'instrument similaire qui renseignerait la communauté scientifique sur la structure des attitudes et des préférences éducatives des intervenants travaillant en milieu résidentiel. Néanmoins, Klofas et Toch (1982) ont développé un questionnaire sur l'évaluation des attitudes et préférences des gardiens en centres correctionnels (adolescents et adultes) qui présente certaines similitudes avec les intervenants en centres de réadaptation pour les adolescents au Québec. Ces auteurs ont recouvré une structure en quatre facteurs. L'Orientation vers l'intervention psychologique mesure la préférence des gardiens pour les interventions psychologiques ou sociales visant la réhabilitation. La Distance sociale mesure la préférence des intervenants pour le contact direct et l'ouverture émotionnelle avec les résidents. L'Orientation punitive mesure la préférence des gardiens pour les conditions de vie sévères dans l'établissement et les punitions aux résidents. Finalement, l'Attitude autoritaire mesure la préférence des gardiens pour travailler avec des résidents qui lui obéissent et leur méfiance à l'endroit de ceux qui ne respectent pas les figures d'autorité.

Alors que les attitudes et les préférences éducatives des intervenants n'ont pas attiré l'attention des chercheurs en sciences sociales, particulièrement en psychoéducation, ces construits s'avèrent très similaires à d'autres construits reconnus en psychologie du développement. En effet, les attitudes et préférences éducatives des intervenants

ressemblent beaucoup conceptuellement aux styles parentaux (« *parenting styles* »), tels qu'initialement proposés par Baumrind (1971) et mieux articulés par Maccoby et Martin (1983). Selon Darling et Steinberg (1993), un style parental est « une constellation d'attitudes envers l'enfant et de valeurs quant au rôle des parents qui sont communiquées à l'enfant et forment un climat émotionnel dans lequel le comportement des parents s'exprime » (p. 488). Quatre grands styles parentaux ont été proposés et largement étudiés. Les Permissifs, les Autoritaires (« *Authoritarian* »), les Démocratiques (« *Authoritative* ») et les Non impliqués (« *Uninvolved* »). Les parents de ces quatre styles se distinguent surtout dans leur niveau de contrôle (ou d'autorité, d'exigence) et de support (ou de renforcement, de partage affectif) auprès de l'enfant (Maccoby & Martin, 1983). Les Permissifs sont plus supportants qu'ils sont contrôlants; les Autoritaires sont très contrôlants et directifs, de même que peu supportants; les Démocratiques sont contrôlants, mais aussi très supportants; et finalement, les Non-impliqués ne sont ni contrôlants ni supportants. En somme, de par les dimensions de support et de contrôle, il semble donc évident que les attitudes et préférences éducatives des intervenants en milieu résidentiel ressemblent aux styles parentaux. De fait, dans le manuel original de l'instrument faisant l'objet de la présente étude, Jesness et Wedge (1983) discutent clairement des aspects reliés au support ou au renforcement utilisés par les intervenants, de même que leur tendance à maintenir une attitude caractérisée par le contrôle et l'autorité. De plus, plusieurs auteurs ont soutenu que l'intervenant rempli des rôles qui s'apparentent beaucoup à ceux d'un parent (Gendreau, 2001; Pazaratz, 2007). Ainsi, au même titre que des auteurs ont appliqué le concept de styles parentaux à d'autres professionnels tels que les enseignants du secondaire (Wentzel, 2002), il semble possible d'appliquer ce concept aussi aux attitudes et préférences éducatives des intervenants et alors parler de « styles d'intervenants ».

En plus des liens évidents avec les styles parentaux, les attitudes et préférences éducatives des intervenants sont aussi reliées à un construit central de l'approche psychoéducative, soit les schèmes relationnels (Gendreau, 2001; Renou, 2005). Gendreau et al. (1990) les a définis comme une manière de penser, de sentir de percevoir et d'agir face à une autre personne (voir aussi LeBourdais, 1990). Selon la recension des écrits d'Ackerman et Hilsensenroth (2003), les attributs ou caractéristiques qu'un bon intervenant devrait détenir sont la confiance, l'empathie, le respect, la chaleur, la sécurité, l'ouverture d'esprit, ainsi qu'une attitude amicale et supportante. Reitsma, Brill et Le Blanc (1978) établissent également une liste similaire. Ces caractéristiques sont reflétées dans les schèmes relationnels proposés par Gendreau (2001).

Le rôle des attitudes et préférences éducatives en intervention

Depuis les années cinquante, au cours desquelles les chercheurs ont commencé à tenter d'évaluer empiriquement les effets des interventions auprès des adolescents en difficulté (Palmer, 1973), les recherches évaluatives ont suggéré que différents traitements procuraient différents résultats selon le type de jeune en difficulté (i.e., conduite délinquante, abus de drogues, dépression, etc.). Parmi les facteurs invoqués pour expliquer cette efficacité différentielle, les caractéristiques des intervenants ont souvent été proposées (e.g., Gendreau, 2001; Goldstein, Nensen, Daleflod & Kalt, 2004; Le Blanc, 1983; Le Blanc et al., 1998; Palmer, 1968, 1973). Pourtant, encore très peu d'études rigoureuses évaluent leurs effets.

Différentes théories et études empiriques révèlent que les attitudes des individus sont reliées à leur personnalité et qu'elles peuvent influencer la façon dont un individu va se comporter ou réagir dans certaines situations, dont son milieu de travail (Ajzen, 2005; Breckler & Wiggins, 1992; Fazio, 1986). Les attitudes des intervenants ont soulevé l'attention des chercheurs en psychologie et il est maintenant reconnu qu'elles peuvent avoir un effet significatif sur le processus de psychothérapie (Hackney & Cormier, 2005; Sommers-Flanagan & Sommers-Flanagan, 2007). Les recherches suggèrent que les attitudes des intervenants peuvent influencer le développement d'un plan d'intervention, la mise en œuvre du plan d'intervention et le processus de décision clinique au sens plus large. Par exemple, les a priori que représentent les attitudes et les préférences éducatives peuvent influencer la validité et la fidélité d'une évaluation diagnostique (Kim & Ahn, 2002; Walker & Spengler, 1995). Malheureusement, cette question semble avoir été très peu étudiée en psychoéducation. Il s'agit pourtant d'une question importante puisqu'en raison de la nature socioculturelle de plusieurs problèmes d'adaptation auxquels doivent faire face les psychoéducateurs, ces derniers sont particulièrement vulnérables à être influencés par leurs attitudes et préférences. En effet, travailler avec des adolescents manifestant certains problèmes d'adaptation sérieux tels que des conduites violentes, l'abus de psychotropes par intraveineuse, la prostitution ou l'abus sexuel sur des enfants peuvent favoriser le déclenchement de pensées et émotions intenses chez l'intervenant, qu'elles soient positives (favorables) ou négatives (défavorables). S'ils n'en sont pas conscients, les intervenants peuvent réagir davantage à partir de leurs stéréotypes ou attitudes (e.g., « *avec ce qu'elle a vécu, c'est normal que cette jeune soit violente aujourd'hui* ») et, en faisant ceci, peuvent effectuer une évaluation diagnostique biaisée et même négliger des options d'intervention potentiellement efficaces (Kim & Ahn, 2002; Walker & Spengler, 1995). Par exemple, des études ont confirmé que les intervenants travaillant auprès des individus manifestant des

abus de psychotropes sérieux ou souffrant du VIH/SIDA sont vulnérables à des biais négatifs envers leurs clients (Coplehorn, Irwig & Saunders, 1996; Crawford, Humfleet, Ribordy, Ho & Vickers, 1991; McGuire, Nieri, Abbott, Sheridan & Fisher, 1995; Walker & Spengler, 1995.). En outre, McGuire et al. (1995) ont montré que ces attitudes représentent des biais négatifs qui peuvent mener à une probabilité plus élevée de percevoir un individu comme plus dangereux (pour lui ou les autres) qu'il ne l'est en réalité. Certaines attitudes et préférences peuvent aussi avoir des effets positifs sur l'intervention. Condry (1987) a observé que les intervenants qui ont des attitudes favorisant l'application des règles et de la discipline sont plus efficaces avec des délinquants violents (par opposition à ceux qui manifestent moins de comportements agressifs). Stalans (1993) a aussi observé que les intervenants qui préfèrent utiliser la punition tendent à être moins efficaces avec les jeunes délinquants que ceux qui préfèrent utiliser la communication. De même, Johnson et Bonta (1985) ont observé une relation négative significative entre le niveau de respect et d'empathie des intervenants et le taux de récidive des jeunes après un placement en milieu résidentiel. En somme, l'intervenant en centre de réadaptation est une figure d'identification importante et ses attitudes peuvent contribuer positivement ou négativement aux émotions et aux comportements des adolescents (Pelton & Wierson, 2002).

Les attitudes et préférences éducatives des intervenants sont aussi importantes pour le climat d'une équipe d'intervenants, lui-même étant un facteur important de l'intervention psychoéducative (Gendreau, 2001; Moos, 2003; Pazaratz, 2007; Stein, 1995). Le climat d'une équipe d'intervenants doit être équilibré afin d'offrir au groupe de jeunes en difficulté un modèle d'environnement adéquat et où le climat est positif et sain (Le Blanc, 1983; Stein, 1995). Or, un climat d'équipe négatif peut se développer en raison des attitudes et préférences éducatives qui diffèrent beaucoup entre les membres de l'équipe (Jesness, 1975; Leon, Visscher, Sugimura, & Lakin, 2007). En effet, étant donné qu'il est rare de choisir l'équipe dans laquelle les intervenants se retrouvent dans des contextes d'équipe multidisciplinaire ou celles que l'on retrouve généralement en centres de réadaptation (e.g., Centres jeunesse), il est attendu de voir des équipes composées d'intervenants ayant des attitudes et préférences éducatives très différentes les uns des autres (e.g., des intervenants plus contrôlants avec d'autres très peu contrôlants, des intervenants très ouverts sur le plan affectif avec d'autres plus fermés). Dans un tel contexte, il est normal d'observer des différends ou même des conflits ouverts dans certaines équipes (Burke, Stagl, Salas, Pierce, & Kendall, 2006; Corey & Corey, 2007; Dolan & Lamoureux, 1990; Rousseau, Aubé, & Savoie, 2006). Les équipes caractérisées par une grande hétérogénéité des attitudes et préférences éducatives des intervenants qui les composent risquent fort d'être plutôt désorganisées, dysfonctionnelles et manquer de cohérence

(Jesness, 1975; Ménard, 1974). Ménard et Le Blanc (1978) ont observé que les jeunes peuvent être influencés négativement par une telle situation, car ils sont en mesure de percevoir et ressentir le manque de cohérence dans l'équipe d'intervenants. Au minimum, les jeunes exposés à une équipe d'intervenants manifestant des attitudes défavorables face aux jeunes en difficulté et aux méthodes d'intervention du milieu auront peu confiance dans l'intervention (validité apparente faible pour les bénéficiaires), ce qui risque, en retour, d'augmenter ou de renforcer le sentiment de méfiance et d'aliénation que vivent souvent les jeunes en milieu résidentiel (Pazaratz, 2007; Stein, 1995).

Une autre raison importante pour considérer les attitudes et préférences éducatives des intervenants est de faciliter un appariement entre un intervenant tuteur et un jeune en difficulté. Il s'agit du principe de l'approche différentielle, qui postule qu'en appariant le bon type d'intervenant avec le bon type de jeune en difficulté, l'efficacité des interventions psychosociales sera potentiellement maximisée (Le Blanc et al., 1998; Matthews & Hubbard, 2007). Pourquoi vouloir appairer un jeune et un intervenant? Des études ont suggéré qu'un jeune en difficulté qui est suivi par un intervenant tuteur avec qui il a des affinités est plus enclin à changer positivement (Bickman, Vides de Andrade, Lambert, Doucette, Sapyta, Boyd et al., 2004; Hackney & Cormier, 2005; Le Blanc, 1983; Le Blanc et al., 1998). Comme il a été mentionné avant, l'intervenant utilise sa relation significative avec le jeune comme levier du changement (Atkinson & Schein, 1986; Bare, 1967; Gendreau, 2001; Goldstein, 2001; Le Blanc, 1983; Le Blanc et al., 1998; Matthews & Hubbard, 2007; Palmer, 1968, 1973;). L'appariement entre intervenant et adolescent en difficulté n'est pas une question banale puisque c'est par l'établissement d'une relation entre les deux qu'il est possible de motiver l'adolescent à changer, un phénomène que les psychologues nomment l'alliance thérapeutique et qui est reconnu comme un facteur crucial de l'efficacité de l'intervention psychologique (Ackerman & Hilsensenroth, 2003; Bickman et al., 2004; Goldstein, 2001).

Plusieurs types d'appariement entre jeunes et intervenants ont été expérimentés depuis les années cinquante. En outre, des appariements ont été testés avec certaines variables sociodémographiques. Par exemple, des chercheurs ont apparié les jeunes en difficulté et les intervenants en fonction du sexe, du groupe ethnique et de la langue (Atkinson & Schein, 1986; Hall, Gutterman, Lee, & Little, 2002). De façon générale, les appariements basés sur les variables sociodémographiques n'ont démontré aucun effet sur l'efficacité de l'intervention. Des appariements ont aussi été testés avec des variables psychologiques. Par exemple, certains chercheurs ont apparié le type de personnalité d'un intervenant au type de personnalité du jeune en difficulté (Atkinson & Schein, 1986; Bare, 1967; Tuma & Gustad, 1957). Ces études ont démontré des résultats positifs sur la relation

entre l'intervenant et les jeunes, mais ceux-ci étaient de faible magnitude et ont rarement été répliqués. Dans une étude récente, la seule du genre à notre connaissance, des chercheurs ont tenté de recréer un environnement familial dans une unité résidentielle d'intervention pour les adolescents (Pelton & Wierson, 2002). Ces derniers ont évalué les préférences éducatives des éducateurs et ont observé que les intervenants plus acceptants et supportants avaient de meilleurs résultats auprès des jeunes avec des problèmes intériorisés qu'auprès des jeunes avec des problèmes extériorisés. Les auteurs ont suggéré que les attitudes et préférences éducatives des intervenants ont en fait un effet sur une variable médiatrice, la relation de confiance entre l'intervenant et le jeune, et cette dernière serait plus fortement associée à l'augmentation de l'efficacité de l'intervention.

En somme, les attitudes et préférences éducatives sont importantes dans différentes sciences sociales, dont la psychologie et la psychoéducation. Ces construits sont notamment importants pour mieux comprendre le climat social d'une équipe d'intervenants ainsi que pour faire un appariement entre un intervenant et un jeune en difficulté. Comme le suggèrent Matthews et Hubbard (2007), les quelques études disponibles mettent en lumière l'importance de faire l'évaluation des attitudes et préférences éducatives des intervenants puisque ces dernières peuvent contribuer à une meilleure compréhension du processus thérapeutique ou de réadaptation.

L'évaluation des attitudes et préférences éducatives des intervenants

Plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour évaluer les attitudes et préférences éducatives des intervenants, par exemple le partage en rencontre d'équipe, l'observation systémique par le chef d'unité ou les collègues, des grilles d'observation ou des questionnaires psychométriques. Compte tenu de l'importance de l'intervenant, les milieux d'intervention au Québec pourraient s'attendre à disposer d'outils psychométriques valides et fiables pour évaluer les attitudes et préférences éducatives des intervenants. Or, une recension des écrits scientifiques a révélé que presque aucun instrument de mesure validé de façon rigoureuse ne permet d'évaluer ces construits importants. De tels instruments seraient pourtant fort utiles aux institutions et aux milieux d'intervention. L'évaluation des attitudes et préférences éducatives des intervenants pourrait s'avérer fort utile notamment pour la sélection du personnel lors de l'embauche, pour le dépistage des difficultés au sein d'une équipe d'intervenants ou pour aider à l'appariement entre intervenant et jeune en difficulté. De fait, il existe des interventions qui tentent de modifier ou changer les attitudes et biais des intervenants (Crawford et al., 1991), mais évidemment, ces interventions doivent être précédées par une évaluation systématique.

Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants

(QAPÉI). Il existe néanmoins un instrument pouvant mesurer ces construits importants, soit le *Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants* (QAPÉI; Jesness & Wedge, 1983; Le Blanc, Trudeau-Le Blanc, & Lanctôt, 1999). Le QAPÉI est une traduction d'un questionnaire développé par Jesness et Wedge (1983); (« *Staff Preferences Survey* ») dans le cadre d'un projet de recherche visant à évaluer l'efficacité d'un large centre de réadaptation pour des adolescents en difficulté en Californie. Initialement, l'instrument a été construit selon les principes de l'approche différentielle en intervention et donc, l'objectif était d'identifier des types d'intervenants. Le QAPÉI a été développé en deux étapes. Dans la première, Jesness et Wedge (1983) ont fait l'évaluation de tous les adolescents en difficulté du centre de réadaptation pour ensuite les classer dans un type de personnalité proposé dans la théorie de la maturité interpersonnelle de Jesness (1983; voir aussi Le Blanc, 1996). Cette théorie suggère que l'ensemble des jeunes en difficulté peut être classifié dans un des neuf types de problèmes d'adaptation possibles.¹ Dans une deuxième étape, à partir de ces sous-groupes, Jesness et Wedges (1983) ont observé de façon systématique les comportements, attitudes et préférences éducatives des intervenants et ont déterminé quelles étaient les caractéristiques des intervenants qui interagissaient le mieux avec chaque type de jeunes. Les chercheurs ont également interrogé les intervenants sur leurs expériences professionnelles et leurs préférences éducatives à partir de l'entrevue de Palmer (1968). À partir de ces observations et entrevues, à la suite de plusieurs années de recherche clinique pour développer l'instrument, Jesness et Wedge (1983) en sont arrivés à identifier un bassin de 60 items qu'ils ont réparti dans six échelles (ou types d'intervenant). L'échelle Ami supportant (ou Attitude supportante) est représentée par des éducateurs patients et tolérants qui peuvent de bon gré répéter plusieurs fois la même consigne. L'échelle Grand frère (ou Attitude chaleureuse) est représentée par des éducateurs qui aiment travailler avec des adolescents conformistes, tranquilles et anxieux. L'échelle Orientation vers le groupe de pairs (ou Attitude autoritaire) est représentée par des éducateurs qui préfèrent les adolescents

¹ Les *associaux agressifs* (AA) voient le monde de façon égocentrique, ont de la difficulté à voir le point de vue des autres et leur attribuent des intentions hostiles. Les *associaux passifs* (AP) sont semblables aux associaux agressifs, mais ils auront des réponses passives à leur environnement (agressivité passive). Les *conformistes* (CFM) n'ont pas confiance en l'adulte, leurs comportements sont imprévisibles et se perçoivent comme moins adéquats que les autres. Les *conformistes culturels* (CFC) voient leur style de vie antisocial comme confortable et satisfaisant et ils cherchent l'approbation dans leur groupe de pairs. Les *manipulateurs* (MP) ont également une attitude orientée vers le groupe de pairs, mais ils veulent avoir le contrôle et le pouvoir sur les autres, même quand l'autre est en désavantage. Les *névrotiques avec agissements* (NA) ont surtout des problèmes intériorisés. Ils ont expérimenté beaucoup d'échecs, ont une mauvaise image d'eux-mêmes et sont orientés vers l'autonomie. Les *névrotiques anxieux* (NX) sont semblables au NA, mais ils sont orientés vers l'introspection, sur le questionnement par rapport à eux-mêmes. Les *situationnels* (SE) sont habituellement bien adaptés, ont une bonne estime d'eux-mêmes et jugent leurs actes antisociaux très sévèrement. Les *identifiés culturellement* (CI) sont les mieux adaptés puisqu'ils ont intériorisé les normes et valeurs de leur sous-groupe et en majorité de la société.

psychologiquement distants et réservés avec les adultes. L'échelle Orientation vers les activités (ou Attitude encadrante) est représentée par des éducateurs qui sont orientés vers la tâche. L'échelle Orientation vers l'échange avec les jeunes (ou Attitude d'ouverture) est représentée par des éducateurs qui préfèrent travailler avec des adolescents qui visent à devenir autonomes et qui veulent comprendre. Finalement, l'échelle Orientation vers l'introspection (ou Attitude introspective) est représentée par des éducateurs qui mettent l'accent sur la relation interpersonnelle.² Le contenu des échelles a été décidé sur une base conceptuelle, sans l'apport d'analyses statistiques. L'examen du manuel original (Jesness & Wedge, 1983) et une inspection des items révèlent que, comme son nom l'indique, ces échelles comportent des indicateurs mesurant à la fois les attitudes et les préférences par rapport aux jeunes en difficulté et par rapport aux façons ou méthodes d'intervention auprès de ces jeunes.

Compte tenu de son attrait théorique (i.e., similarité avec plusieurs concepts de l'approche psychoéducative de Gendreau, par exemple; l'échelle d'introspection avec le schème relationnel de la disponibilité ou encore l'échelle d'ouverture avec le schème relationnel de la confiance), cet instrument a été traduit et validé par Reitsma, Brill et Le Blanc (1978) pour l'évaluation de l'efficacité de l'intervention de Boscoville, un centre résidentiel de réadaptation pour le traitement des jeunes délinquants inspiré par l'approche psychoéducative. Plus tard, des modifications mineures ont été effectuées à cette traduction par Le Blanc et ses collègues (1999). Malgré l'attrait théorique et pratique potentiel de cet instrument, ses propriétés psychométriques demeurent largement non évaluées. Le QAPÉI sera utilisé pour l'étude pilote du nouveau projet Boscoville₂₀₀₀. Néanmoins, avant de pouvoir être utilisé à plus large échelle dans ce projet ou dans d'autres milieux d'intervention, il est nécessaire de s'assurer que les propriétés psychométriques de base de l'instrument soient acceptables. Or, plusieurs questions restent sans réponse à cet égard.

Une première question importante qui demeure sans réponse concerne la structure factorielle du QAPÉI. En effet, à notre connaissance, aucune étude n'a vérifié si la structurelle originale conceptuelle peut être reproduite empiriquement puisqu'aucune analyse factorielle n'a été effectuée à ce jour, ni pour la version originale anglaise (Jesness & Wedge, 1983) ni pour la traduction française (Le Blanc & al., 1999). Ainsi, la validité de construit n'a pas été démontrée. La validité de construit représente à quel point un

² L'échelle Attitude supportante serait associée aux types de jeune AA et AP, l'échelle Attitude chaleureuse serait associée aux types CFM et CFC, l'échelle Attitude autoritaire est associée au type CFC, l'échelle Attitude encadrante est associée aux types CFM et MP, l'échelle Attitude d'ouverture est associée au type NA, et enfin, l'échelle Attitude introspective est associée au type NA.

instrument d'évaluation mesure bien les dimensions sous-jacentes au construit théorique proposé (Anastasi & Urbina, 1997; Nunnally & Bernstein, 1994). Cette question n'est pas triviale puisque si les items du QAPÉI ne se regroupent pas réellement selon le modèle conceptuel proposé par Jesness et Wedges (1983), la validité de contenu de l'instrument est potentiellement inadéquate. Un examen attentif de la composition des échelles conceptuelles a révélé plusieurs problèmes. D'abord, plusieurs items sont associés à des échelles multiples. En effet, seulement sept items (12%) font partie d'une échelle unique, alors que 23 items (38%) font partie de deux échelles, 16 items (28%) font partie de trois échelles et il y a même 13 items (22%) qui font partie de quatre échelles ou plus. Clairement, un tel contenu des échelles est inacceptable sur le plan psychométrique. Surtout, une telle composition des échelles suggère que la théorie à la base de ces dimensions ou échelles est inadéquate (Anastasi & Urbina, 1997; Cronbach & Meehl, 1955). De plus, si des items ne sont pas associés aux bonnes échelles dans la compilation des scores, l'échelle métrique est incorrecte et donc, la signification « réelle » des scores sur les échelles du QAPÉI est inconnue. En effet, si des items ne sont pas associés aux bonnes échelles dans la compilation des scores, les inférences permises à partir des scores deviennent très difficiles voire impossibles (Anastasi & Urbina, 1997; Nunnally & Bernstein, 1994). Il est donc impératif de déterminer si la structure originale proposée par Jesness et Wedge (1983) est reproductible sur le plan empirique ou sinon d'identifier une structure alternative plus adéquate.

Une autre question sans réponse concerne la validité de critère du QAPÉI. La validité de critère représente l'efficacité d'un instrument d'évaluation de prédire un (ou des) critère indépendant qui a une importance théorique (Anastasi & Urbina, 1997; Nunnally & Bernstein, 1994). En effet, à notre connaissance, aucune étude n'a démontré que les échelles du QAPÉI étaient reliées de façon conceptuellement cohérente avec des critères indépendants qui sont pertinents pour les attitudes et préférences éducatives des intervenants, ou pour l'approche psychoéducative au sens plus large. En outre, puisque certains auteurs (Ajzen, 2005; Petty & Cacioppo, 1981) ont soutenu que les attitudes des individus sont significativement reliées à leur personnalité, il serait important de vérifier empiriquement si les scores aux différentes échelles du QAPÉI sont reliés de façon cohérente aux traits de personnalité des intervenants. Par exemple, Lakin, Leon et Miller (2008) ont montré que certains traits de personnalité étaient reliés à l'épuisement professionnel et à l'adaptation générale des intervenants en milieu résidentiel. Toutefois, à notre connaissance, aucune étude empirique n'a vérifié cette hypothèse pour les attitudes et les préférences éducatives.

Objectifs de la présente étude

L'objectif général de la présente étude était de faire un examen préliminaire de la validité du QAPÉI, particulièrement sa validité de construit et sa validité de critère concomitante (voir Anastasi & Urbina, 1997; Nunnally & Bernstein, 1994). Étant donné que, à notre connaissance, aucun chercheur n'a testé si la structure factorielle théorique du QAPÉI proposée par Jesness et Wedge (1983) était reproductible empiriquement, un premier objectif de cette étude était d'évaluer et de déterminer quelle est la structure factorielle la plus adéquate pour rendre compte du processus de réponse aux items du QAPÉI. Dans un premier temps, l'objectif était de vérifier si la structure originale en six échelles était reproduite dans un échantillon d'intervenants québécois travaillant en milieu résidentiel. À cette étape, si la structure factorielle originale était assez bien reproduite et que la majorité des items étaient associés à leur échelle conceptuelle respective, il était convenu que les échelles originales ne seraient pas modifiées, à moins que certains items soient trop faiblement corrélés avec leur échelle d'appartenance. En effet, comme l'ont souligné Reise, Waller et Comrey (2000), des différences mineures dans la structure factorielle d'un instrument (e.g., saturations moins importantes, ou quelques items qui ne saturent pas exactement sur le même facteur) ne sont généralement pas une raison suffisante pour rejeter un modèle théorique et changer de façon importante une structure factorielle bien établie. Qui plus est, dans la mesure où la théorie à la base d'un instrument est solide, conserver sa validité de contenu est crucial (Cronbach & Meehl, 1955). Toutefois, il était convenu que si les items du QAPÉI se regroupaient de façon significativement différente de la structure originale, une nouvelle structure factorielle alternative plus adéquate empiriquement serait adoptée.

Compte tenu des problèmes mentionnés avant concernant le contenu des échelles conceptuelles, l'hypothèse qui a été émise stipule que la structure factorielle du QAPÉI serait différente de la structure conceptuelle originale. L'identification d'une structure alternative était néanmoins fort intéressante. En effet, puisque cet instrument a été développé par des spécialistes expérimentés de l'intervention auprès des adolescents en difficulté (chercheurs et intervenants) et que les chercheurs ont été inclusifs pour développer le bassin d'items, le QAPÉI offrait une mesure d'un large éventail d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants. Ainsi, au-delà de la validité de l'instrument, identifier une structure factorielle dans un large bassin d'items théoriquement importants permettait d'identifier des dimensions fondamentales de ces construits importants en psychologie (Block, 1995) et en psychoéducation (Gendreau, 2001).

Il était très difficile d'émettre des hypothèses spécifiques quant aux facteurs qui devraient être recouverts dans les items du QAPÉI compte tenu du manque d'études disponibles. Toutefois, considérant les ressemblances conceptuelles avec les styles parentaux, il était attendu qu'au moins deux facteurs obtenus ressembleraient au support et au contrôle des intervenants, les deux dimensions servant à identifier les styles parentaux (Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983). De plus, puisque plusieurs items du QAPÉI sont semblables à ceux contenus dans le questionnaire de Klofas et Toch (1982) sur les attitudes et préférences des gardiens de centres correctionnels, il était attendu que certains facteurs ressemblent aux quatre dimensions identifiées par ces auteurs, soit l'Orientation vers l'intervention psychologique, la Distance sociale, l'Orientation punitive et l'Attitude autoritaire.

Suivant le choix de la structure finale des items du QAPÉI, un objectif secondaire était d'estimer la cohérence interne des échelles. Il s'agissait de déterminer si certains items spécifiques étaient associés à une diminution significative de la cohérence interne et donc, s'ils pouvaient être éliminés. À cette étape, une attention particulière a été accordée à la validité de contenu (Cronbach & Meehl, 1955). Il était convenu qu'un item qui ne ferait diminuer que faiblement la cohérence interne, mais qui était important pour conserver la validité de contenu d'une échelle serait conservé (Nunnally & Bernstein, 1994).

Une fois l'évaluation détaillée de la structure factorielle du QAPÉI terminée, un deuxième objectif de cette étude était de faire un examen préliminaire de sa validité de critère concomitante (Anastasi & Urbina, 1997; Nunnally & Bernstein, 1994). En effet, bien qu'établir la validité de construit (i.e., structure factorielle) est très important, il est aussi important de déterminer si les scores aux échelles d'un instrument sont associés à des construits indépendants qui sont importants dans le domaine d'intérêt visé par le dit instrument. Dans la présente étude, les corrélations entre les échelles du QAPÉI et les traits de personnalité des intervenants ont été examinées. Le modèle qui fait le plus consensus dans la littérature en psychologie a été employé, soit le modèle en cinq grands traits (voir John, Naumann, & Soto, 2008; Morizot & Miranda, 2007). Les traits incluent dans ce modèle sont l'Ouverture, l'Extraversion, l'Amabilité, le Contrôle et le Névrotisme. L'Ouverture représente une propension à la curiosité intellectuelle, l'imagination et l'appréciation des valeurs ou expériences nouvelles et culturelles. L'Extraversion représente une disposition à être énergique et positif, de même qu'une tendance à la recherche active de relations sociales et de sensations fortes. L'Amabilité représente une propension à démontrer une attitude prosociale et conciliante envers les autres. Le Contrôle représente une disposition à la capacité d'organisation, de planification, de contrôle des impulsions et de respect des normes et conventions sociales. Enfin, le Névrotisme

représente une propension à expérimenter plus facilement des émotions et des affects négatifs, tels que l'anxiété, l'humeur dysphorique ou l'irritabilité face à des stressseurs environnementaux.

Il était très difficile de proposer des hypothèses explicites pour cet examen de la validité de critère pour deux raisons principales. Premièrement, tel que mentionné avant, il était difficile de prévoir quelles pourraient être les dimensions des attitudes et préférences éducatives des intervenants qui seraient identifiées par les analyses factorielles du QAPÉI. Deuxièmement, il existait très peu d'études avec d'autres instruments sur les relations entre les attitudes et préférences éducatives des intervenants de milieu résidentiel et leurs traits de personnalité. Cet état de fait était néanmoins intéressant puisqu'il conférait à notre étude un caractère original. Quoi qu'il en soit, considérant qu'il était attendu que des dimensions identifiées avec les items du QAPÉI seraient reliées au contrôle et au support des intervenants (Maccoby & Martin, 1983), à partir d'une analyse conceptuelle, les hypothèses suivantes ont été émises: (a) l'Ouverture, l'Extraversion et surtout l'Amabilité seraient positivement reliés aux dimensions des attitudes et préférences éducatives ayant trait au support, (b) le Contrôle serait positivement associé aux dimensions des attitudes et préférences ayant trait au contrôle, et finalement, (c) le Névrotisme serait à la fois positivement relié aux dimensions des attitudes et préférences ayant trait au contrôle, tandis qu'il serait négativement relié aux dimensions du support.

Il est aussi important de noter ici que l'étude de la validité de critère concomitante des échelles du QAPÉI serait utilisée afin d'aider à choisir la meilleure structure factorielle. En effet, dans le cas où, par exemple, deux structures factorielles différentes pouvaient sembler adéquates empiriquement (e.g., variance expliquée similaire, bonne adéquation statistique) et être aussi toutes deux cohérentes conceptuellement, des corrélations cohérentes avec les traits de personnalité des intervenants peuvent servir d'argument pour faire pencher la balance vers l'une ou l'autre des structures alternatives (voir l'argumentation de Nunnally & Bernstein, 1994).

En somme, la présente étude se voulait une étude préliminaire de la validité du QAPÉI. L'étude de la structure factorielle a renseigné sur sa validité de construit, tandis que les corrélations avec les traits de personnalité des intervenants ont donné un aperçu de sa validité de critère concomitante.

Méthode

Participants et procédure

L'échantillon qui a été utilisé dans cette étude est constitué d'intervenants travaillant au projet Boscoville₂₀₀₀ (Lortie, Tagadoé, & Le Blanc, 2008). Boscoville₂₀₀₀ est un centre de recherche et de développement, de formation, de diffusion et d'intervention où chercheurs et praticiens travaillent conjointement à améliorer les pratiques, les programmes et les services destinés aux jeunes en difficulté de 0 à 30 ans. Seulement les unités pour adolescents ont été considérées dans la présente étude. À l'automne 2005, les Centres jeunesse de Montréal, Lanaudière, Québec, Outaouais et Estrie, se sont affiliés au projet de recherche et développement de Boscoville₂₀₀₀ pour le volet de réadaptation en internat. Dans l'ensemble, 11 unités se sont initialement associées au projet, soit quatre de Montréal, deux de Lanaudière, deux de Québec, deux de l'Outaouais et une de l'Estrie.

Du projet Boscoville₂₀₀₀ auquel se sont joint les 11 unités, un échantillon de 317 intervenants et chefs d'unités s'est formé. Il est composé de 49,5% d'hommes et de 50,5% de femmes, âgé entre 22 ans et 57 ans. Plus de la moitié (52,8%) des intervenants avaient soit une technique en éducation spécialisée ou en délinquance et 31,7% avaient un baccalauréat (psychoéducation, criminologie, psychologie). En général, près de la moitié des éducateurs possédaient plus de cinq ans d'expérience dans leur unité actuelle (43,8%). Par le fait même, plus de la moitié du personnel éducatif (58,4%) était à temps plein, alors que près du tiers était à temps partiel permanent (28,3%). De plus, 86,4% des intervenants sont toujours assignés à la même unité. Selon le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (Madet, 2009), le présent échantillon est grossièrement représentatif de l'ensemble des intervenants travaillant dans les centres jeunesse du Québec. Presque la totalité des intervenants ont été formés (8 sur 11 unités) pour les méthodes d'intervention de nature cognitive-comportementale ou cognitive-développementale (voir Le Blanc et al., 1998). Près des deux tiers des intervenants étaient des hommes (61,9%) dans les unités qui utilisent la méthode cognitive-comportementale, alors que dans les unités utilisant la méthode cognitive-développementale, plus des deux tiers (69%) étaient des femmes.

Entre 2005 et 2006, des agents de développement de Boscoville₂₀₀₀ entraînés pour le projet sont allés faire remplir des questionnaires dans les Centres jeunesse sélectionnés dans leur région respective. Tous les intervenants des unités ciblées devaient remplir une série de questionnaires, dont un questionnaire maison sur les caractéristiques sociodémographiques et la pratique professionnelle, le QAPÉI ainsi qu'un questionnaire d'évaluation des traits de personnalité. Par la suite, lorsqu'il y avait un nouvel intervenant

qui intégrait une unité, il devait aussi remplir les mêmes questionnaires. De l'échantillon total, 183 intervenants ont rempli les QAPÉI. C'est ce sous-échantillon qui a été employé dans cette étude. Il était composé de 64,9% de femmes. L'âge moyen de ces intervenants était de 35 ans ($ÉT = 9$). Pour le niveau d'éducation, 61,1% de ces intervenants avaient terminé un diplôme d'études collégiales ou moins, tandis que 38,9% possédaient au moins un baccalauréat. Pour ce qui est du domaine de formation, près de la moitié de l'échantillon (42,1%) possédaient un diplôme en technique d'éducation spécialisée ou en technique d'intervention en délinquance, alors que 29,6% avaient obtenu un diplôme en psychoéducation ou en criminologie. Les autres intervenants de l'échantillon (28,3%) avaient obtenu un diplôme dans des domaines connexes (i.e., adaptation scolaire, éducation physique, sciences sociales, etc.).

Mesures

Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants (QAPÉ). Le QAPÉI compte 60 items avec des choix de réponse de type Likert à quatre catégories (de « pleinement d'accord » à « totalement en désaccord »). À partir de choix théoriques et conceptuels, Jesness et Wedge (1983) ont proposé une structure répartissant les items dans six échelles. En effet, tel que mentionné avant, les auteurs se sont basés sur l'approche différentielle selon laquelle les intervenants qui présentent des scores élevés sur l'une ou l'autre de ces échelles devraient être appariés à un des neuf types de jeunes en difficulté qu'ils ont proposés.

Malgré un bassin d'items très intéressants mesurant les attitudes et les préférences éducatives des intervenants, les propriétés psychométriques de cet instrument ne sont pas connues. À notre connaissance, aucune étude sur la structure factorielle n'a été effectuée, ni pour la version originale en anglais (Jesness & Wedge, 1983) ni pour la version française (Le Blanc et al., 1999). Pour la validité de critère, Jesness et Wedge (1983) ont rapporté que les appariements entre types de jeunes en difficulté et types d'intervenant sont associés à un meilleur fonctionnement des jeunes dans le milieu d'intervention (voir aussi Jesness, 1975). Toutefois, aucune donnée sur la validité de critère n'a été rapportée pour la version française (Le Blanc et al., 1999). De plus, aucun résultat concernant la cohérence interne des échelles dérivées conceptuellement n'a été rapporté. Dans le présent échantillon, les indices de cohérence interne de ces échelles conceptuelles étaient de 0,68 pour Ami supportant, 0,43 pour Grand frère, 0,39 pour Orienté vers le groupe de pairs, 0,41 pour Orienté vers les activités, 0,55 pour Orienté vers l'échange avec les jeunes et de 0,55 pour Orientation vers l'introspection. Le Blanc et ses collègues (1999) ont suggéré que la version

française de l'instrument avait une bonne vraisemblance (« *face validity* ») puisqu'en présentant les résultats à un groupe d'intervenants évalués, la majorité de ces derniers ont rapporté que les résultats correspondaient à leur perception d'eux-mêmes.

Malheureusement, bien qu'intéressante, la vraisemblance ne constitue pas une propriété psychométrique à proprement dit (Anastasi & Urbina, 1997; Nunnally & Bernstein, 1994).

En somme, les propriétés psychométriques de l'instrument sont peu connues et les indices de cohérence interne disponibles ne satisfont pas les critères scientifiques usuels, ce qui suggère que la structure factorielle est certainement différente de la structure théorique proposée par Jesness et Wedge (1983).

Traits de personnalité. Les traits de personnalité des intervenants ont été mesurés à l'aide d'une traduction française de l'*Inventaire des cinq grands traits* (« *Big-Five Inventory* »; John, Donahue, & Kentle, 1991; John, Neumann, & Soto, 2008). Cet inventaire compte 44 items qui mesurent les cinq grands traits de personnalité, c'est-à-dire Ouverture, Extraversion, Contrôle, Amabilité et Névrotisme. La version anglaise présente de bonnes propriétés psychométriques (voir John et al., 2008). Notamment, sa structure factorielle a été répliquée dans plusieurs pays du monde. Les indices de cohérence interne sont tous en haut de 0,70. De plus, le questionnaire démontre une bonne validité prédictive. Par exemple, plusieurs études ont démontré que les scores aux cinq échelles de ce questionnaire permettent de prédire différents problèmes d'adaptation (John et al., 2008). Les propriétés psychométriques de la traduction française sont similaires, notamment la structure factorielle a été reproduite (Morizot & Le Blanc, 2003a, 2003b). Dans le présent échantillon, les coefficients de cohérence interne étaient de 0,75 pour Ouverture, 0,76 pour Extraversion, 0,82 pour Contrôle, 0,74 pour Amabilité et 0,85 pour Névrotisme.

Analyses statistiques

Afin d'identifier la structure factorielle la plus adéquate pour le QAPÉI, des analyses factorielles exploratoires ont été conduites (voir Comrey & Lee, 1992; Gorsuch, 1983; McDonald, 1999). L'analyse factorielle exploratoire vise à trouver la structure qui explique le mieux la covariation systématique entre les réponses aux items à l'aide d'un minimum de facteurs (ou de traits). En effet, un des problèmes souvent rencontré dans l'utilisation de l'analyse factorielle est la « sur-extraction » de facteurs, c'est-à-dire l'extraction de plus de facteurs qu'il est nécessaire pour expliquer la covariation entre les réponses aux items d'un instrument (Reise et al., 2000). Afin de s'assurer de la stabilité et de la robustesse des solutions factorielles, il est recommandé de tester différentes méthodes d'extraction des facteurs et différentes méthodes de rotation (Comrey & Lee, 1992). Ainsi, des analyses en

composantes principales ont été conduites, suivies d'analyses factorielles par axes principaux. Bien que ces deux méthodes soient différentes dans leur objectif et leur méthode d'estimation, elles donnent souvent des résultats identiques pour les structures factorielles robustes (Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999). L'analyse en composantes principales est essentiellement une méthode de décomposition de la variance, elle cherche des composantes (ou facteurs) qui permettront d'expliquer le maximum de variance dans les items observés. L'analyse factorielle est plutôt une méthode de variables latentes, elle cherche à expliquer la variance commune expliquée par les variables observées en fonction des facteurs latents. Même si les deux méthodes seront utilisées, suivant les recommandations de plusieurs auteurs, les résultats de l'analyse factorielle seront favorisés pour la solution finale (Fabrigar et al., 1999; McDonald, 1999).

Différentes méthodes de rotation des facteurs ont aussi été testées pour chacune des solutions factorielles. Bien que la rotation en analyse factorielle soit très complexe techniquement, de façon générale, il est possible de dire qu'il s'agisse essentiellement de replacer les saturations dans l'espace multivarié, ce qui aide généralement à l'interprétation des facteurs obtenus (Browne, 2001). Des rotations orthogonales (i.e., Varimax) et non orthogonales ou obliques (i.e., Geomin) des facteurs obtenus ont été effectuées afin de comparer la stabilité des solutions factorielles. Bien que les rotations orthogonales soient souvent utilisées en recherche puisque l'indépendance des facteurs est souhaitable pour l'utilisation dans des analyses subséquentes (e.g., régression multiple), en réalité, les construits psychologiques sont plus souvent qu'autrement corrélés et donc, tester la rotation oblique a été jugé essentiel. Les rotations obliques sont d'ailleurs généralement recommandées (Browne, 2001; Fabrigar et al., 1999; McDonald, 1999).

Le logiciel Mplus version 5.21 a été employé pour les analyses factorielles exploratoires (Muthén & Muthén, 2009). Puisque les items sont de type catégoriel ordonné, les analyses ont été effectuées sur la matrice de corrélations polychoriques avec une méthode d'estimation pour les données catégorielles qui est robuste à la non normalité des données (i.e., WLSMV; « *Robust Weighted Least Square Estimator* »). Dans toutes les analyses, à moins d'être indiquées, les spécifications par défaut du logiciel ont été employées. Des solutions factorielles de 1 à 9 facteurs ont été testées.

Pour chacune des solutions factorielles, l'adéquation des modèles (« *model fit* ») a été vérifiée à l'aide des différents indices statistiques (Bollen, 1989; Kline, 2004). Plusieurs indices d'adéquation (« *fit indices* ») calculés par Mplus (Muthén & Muthén, 2009) ont été utilisés afin de déterminer si les solutions factorielles étaient adéquates pour les données observées. Premièrement, la pente des valeurs propres (« *scree plot of eigenvalues* ») a été examinée (voir Comrey & Lee, 1992; Gorsuch, 1983). Il s'agissait ici de mettre en

graphique les valeurs propres obtenues de la matrice de corrélations et ensuite de déterminer si une brisure marquée dans cette pente était observée (« *a knee point* »). Une telle brisure aurait pu suggérer le nombre optimal de facteurs dans les données. L'analyse de la pente des valeurs propres est préférable à la méthode de prendre les valeurs propres plus élevées que l'unité (i.e., 1), qui amène à choisir plus de facteurs qu'il y en a en réalité (Fabrigar et al., 1999). Deuxièmement, pour les saturations (« *loadings* ») des items avec leurs facteurs respectifs, les items ont été associés à un facteur s'ils saturaient significativement sur ce dernier. En effet, plutôt que d'utiliser un critère courant qui est maintenant reconnu comme étant plutôt subjectif – tel que les saturations plus élevées que 0,30 sur un facteur (voir Comrey & Lee, 1992) – le logiciel Mplus 5.21 (Muthén & Muthén, 2009) calcule des erreurs standards pour chaque saturation, ce qui permet de calculer un test statistique afin de déterminer si ces dernières sont significativement associées à chacun des facteurs. De plus, une solution factorielle générant dans l'ensemble des erreurs standards plus petites a suggéré une structure plus appropriée pour les données. Les erreurs standards des saturations ont donc aidé au choix du modèle final.

Troisièmement, d'autres indices statistiques ont aussi été examinés pour évaluer l'adéquation des solutions factorielles. Le premier indice est le test de chi-carré (χ^2). Le test de chi-carré estime si la matrice de covariance résultant d'une solution factorielle donnée est différente de celle tirée des données observées et donc, un test non significatif est attendu. Toutefois, le test de chi-carré est reconnu comme étant beaucoup trop sensible à la taille de l'échantillon et aux déviations mineures de la normalité multivariée (voir Bollen, 1989; Kline, 2004). En conséquence, un ajustement est fréquemment appliqué à ce test, soit de diviser la valeur du chi-carré par le nombre de degrés de liberté (χ^2/df). Il n'y a pas de consensus à propos d'une valeur critique pour cet ajustement. Certains auteurs ont proposé une valeur de 4 ou moins, mais plusieurs considèrent cette valeur trop libérale et soutiennent qu'un ratio de 2 ou moins suggère que le modèle correspond adéquatement aux données (Bollen, 1989). Comme le test de chi-carré ou même son ajustement sont sujets à controverse, les chercheurs se basent aussi sur différents indices d'adéquation relative (« *relative fit indices* »; Bollen, 1989; Kline, 2004). Il existe plusieurs indices de ce genre et dans cette étude, nous nous concentrerons sur quatre indices reconnus qui sont calculés par Mplus (Muthén & Muthén, 2009), soit le CFI (« *Comparative Fit Index* »), le TLI (« *Tucker-Lewis Index* »), le RMSEA (« *Root Mean Square Error of Approximation* ») et le SRMR (« *Standardized Root Mean Square Residual* »). Le CFI et le TLI sont des indices incrémentiels, c'est-à-dire qu'ils permettent d'estimer à quel point un modèle spécifié est meilleur que le modèle nul dans lequel toutes les variables sont présumées ne pas être

corrélées entre elles. D'une certaine façon, ces coefficients renseignent sur la proportion totale de variance expliquée par le modèle en comparaison au modèle nul. De plus, le CFI est moins affecté par la taille de l'échantillon que d'autres indices comparables (Kline, 2004). Hu et Bentler (1999) recommandent une valeur 0,95 et plus pour que le CFI et le TLI indiquent qu'un modèle correspond bien aux données. Toutefois, cette suggestion est souvent considérée comme restrictive puisqu'on connaît mal la distribution réelle de cet indice (Marsh, Hau & Wen, 2004). Ainsi selon Bollen (1989), des indices 0,90 ou plus suggèrent une adéquation acceptable d'un modèle. Finalement, le RMSEA et le SRMR sont des indices documentant l'ampleur générale des résidus, compte tenu du modèle spécifié. Un modèle qui correspond parfaitement aux données, et donc sans résidus, aura un coefficient de 0. Hu et Bentler (1999) suggèrent une valeur de 0,07 et moins pour que le RMSEA et le SRMR indiquent qu'un modèle correspond bien aux données. Toutefois, comme pour le CFI et le TLI, cette suggestion est souvent considérée sévère et différents chercheurs suggèrent qu'un coefficient égal ou inférieur à 0,09 suggère qu'un modèle génère suffisamment peu de résidus pour appuyer l'adéquation du modèle (Bollen, 1989; Kline, 2004; Marsh et al, 2004).

Il convient de mentionner les problèmes potentiels qui étaient liés à la taille de l'échantillon de la présente étude. En effet, selon les critères traditionnellement utilisés en analyse factorielle, l'échantillon de la présente étude est petit. Malgré tout, après différentes simulations, Comrey et Lee (1992) ont suggéré qu'un échantillon de 200 est adéquat, qu'un échantillon de 300 est bon et qu'un échantillon de 500 ou plus est excellent. Selon ces critères, le présent échantillon était adéquat. Par ailleurs, alors que les matrices de corrélations sont sensibles à la taille de l'échantillon, la distribution des réponses aux items est aussi importante parce qu'un échantillon de petite taille avec des items distribués de façon relativement normale peut procurer des solutions factorielles stables (McDonald, 1999). Ainsi, la distribution de fréquence de chacun des items a été examinée et il était convenu d'éliminer les items problématiques (i.e., avec plus de 96% ou plus dans une seule des quatre catégories sur un item donné).

Une fois que la structure factorielle la plus adéquate a été identifiée, afin d'estimer la cohérence interne des échelles du QAPÉI, des coefficients alpha de Cronbach ont été calculés (Nunnally & Bernstein, 1994). Il a été convenu que des items ne seraient pas éliminés des échelles s'ils faisaient diminuer seulement légèrement la cohérence interne d'une échelle, puisqu'il a été jugé crucial de conserver la meilleure validité de contenu possible (Cronbach & Meehl, 1955).

Finalement, afin de tester la validité de critère concomitante, des corrélations de Pearson (Howell, 2007) ont été calculées entre les échelles du QAPÉI et les traits de personnalité des intervenants.

Résultats

Puisqu'une distribution non normale des items tend à compliquer l'estimation en analyse factorielle (McDonald, 1999), un examen de la distribution de fréquence des items a été effectué. Parmi les 60 items, 14 avaient une fréquence nulle dans un des quatre choix de réponse. De plus, neuf items avaient une fréquence de réponse de 1% ou moins à un des quatre choix de réponse. Ces distributions non normales sur certains des items ont suggéré qu'il était crucial dans les étapes subséquentes de tester différentes méthodes d'extraction et de rotation des facteurs pour s'assurer de la robustesse des résultats.

Structure factorielle

Des analyses factorielles exploratoires ont été effectuées sur l'ensemble des items. Des solutions de un à 10 facteurs ont été examinées. À cette étape, 14 items complexes (i.e., items qui n'avaient pas une saturation significative sur aucun des facteurs) ont été identifiés. Après un examen conceptuel de ces items complexes, ils ont été éliminés (voir la dernière section de l'Annexe). Ainsi, des analyses factorielles exploratoires ont été à nouveau effectuées sur les 46 items restants. Cette matrice de corrélations polychoriques a généré 16 valeurs propres supérieures à l'unité, dont cinq étaient de deux ou plus. Ceci a démontré que le critère de détermination du nombre de facteurs correspondant aux valeurs propres plus grandes que l'unité était inapproprié (Comrey & Lee, 1992; Fabrigar et al., 1999). L'examen de la pente des valeurs propres, présentée dans la Figure 1, a suggéré que la solution factorielle optimale se situait entre quatre et sept facteurs. Toutefois, cette pente a suggéré une coupure après la cinquième valeur propre puisque les autres valeurs à partir de six ne diminuaient pas de façon significative (voir la ligne grise pointillée dans la Figure 1). Des solutions de un à neuf facteurs ont néanmoins été examinées. Les indices d'adéquation (« *model fit* ») de ces différentes solutions factorielles sont présentés dans le Tableau 1. Comme il est possible de le constater, les indices basés sur la variance expliquée (i.e., CFI et TLI) ne rencontraient pas les critères usuels de 0,90 ou plus pour aucune des solutions factorielles. Toutefois, les indices basés sur les résiduels générés (i.e., RMSEA et SRMR) ont suggéré que les solutions factorielles à cinq facteurs ou plus étaient adéquates puisque ces indices étaient de 0,07 ou moins. Par ailleurs, bien que les tests de chi-carré étaient significatifs pour toutes les solutions factorielles, le ratio du chi-carré sur les degrés de liberté (χ^2/dl) a suggéré que les solutions factorielles de cinq facteurs ou plus étaient adéquates, ce qui converge avec les indices d'adéquation relative basés sur les résiduels (RMSEA et SRMR).

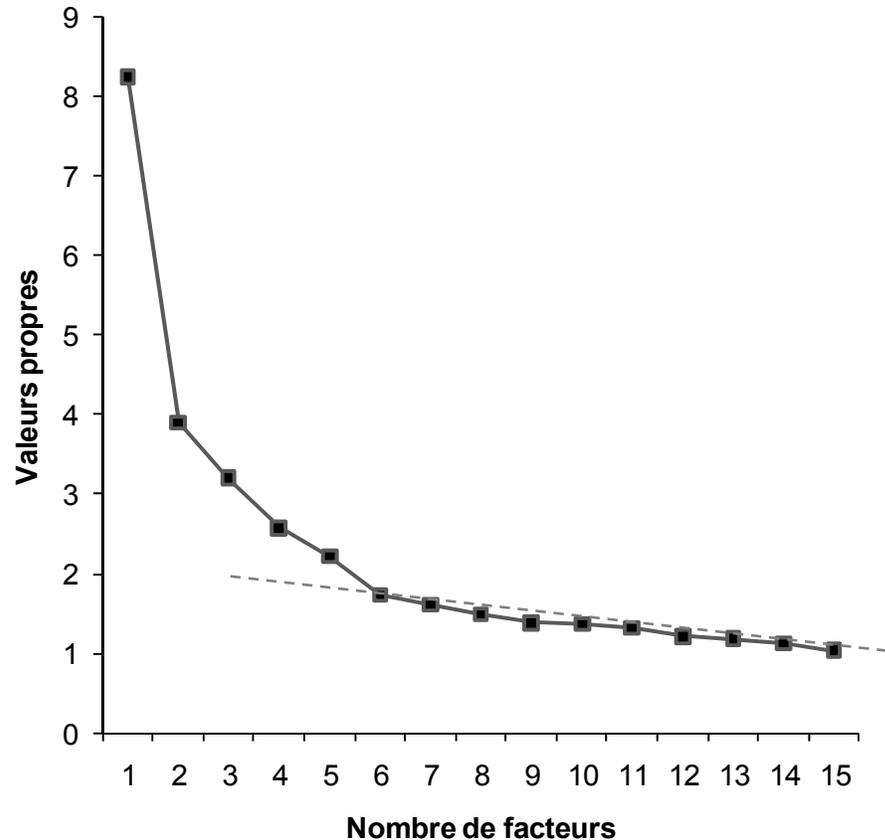


Figure 1. Pente des valeurs propres.

Après un examen attentif du contenu des facteurs des solutions à cinq, six et sept facteurs, la solution à cinq facteurs a été retenue. En effet, les regroupements d'items identifiés dans la solution à cinq facteurs étaient cohérents sur le plan conceptuel et étaient facile à interpréter. Pour ce qui est des solutions à six et sept facteurs, l'examen du contenu a révélé que les facteurs additionnels étaient essentiellement des sous-groupes d'items, ou des sous-facteurs plus spécifiques, d'un des cinq facteurs qui demeuraient largement conceptuellement similaires. Aussi, bien que les indices d'adéquation statistique augmentaient avec le nombre de facteur, il n'y avait aucun apport conceptuel à l'ajout de facteurs au-delà de cinq. De plus, l'ensemble des items avaient des saturations qui étaient associées de façon statistiquement significative à leurs facteurs respectifs ($p < 0,001$). Par ailleurs, le choix de cette solution a aussi été appuyé par le fait qu'il y avait cinq valeurs propres de 2 ou plus. Les items composant chacun de ces cinq facteurs et les saturations qui leur sont associées sont présentés dans l'Annexe.

Tableau 1. *Résumé des indices d'adéquation des différentes solutions factorielles.*

	χ^2	<i>dl</i>	χ^2/dl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
1 facteur	330,41*	97	3,41	0,564	0,640	0,115	0,120
2 facteurs	281,12*	101	2,78	0,663	0,733	0,099	0,101
3 facteurs	236,12*	103	2,29	0,751	0,807	0,084	0,086
4 facteurs	206,98*	101	2,05	0,802	0,843	0,076	0,077
5 facteurs	190,08*	102	1,86	0,835	0,871	0,069	0,069
6 facteurs	172,42*	101	1,71	0,867	0,894	0,062	0,063
7 facteurs	166,40*	101	1,65	0,878	0,903	0,059	0,058
8 facteurs	162,20*	100	1,62	0,884	0,907	0,058	0,055
9 facteurs	156,92*	99	1,58	0,892	0,913	0,057	0,052

Note. *dl* = degrés de liberté, CFI = Comparative Fit Index, TLI = Tucker-Lewis Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual.

* $p < 0,01$.

Les facteurs identifiés ont été nommés Distance affective (10 items), Évitement thérapeutique (12 items), Exaspération (8 items), Permissivité (8 items) et Coercition (8 items). Il est intéressant de noter que, compte tenu de la façon dont les items du QAPÉI ont été écrits, des facteurs négatifs (ou moins désirables professionnellement pour des intervenants) ont été identifiés. Les définitions des échelles sont présentées dans le Tableau 2. Ces définitions sont basées sur les items d'ancrage (Nunnally & Bernstein, 1994), c'est-à-dire ceux qui avaient les saturations les plus élevées pour chaque facteur.

L'examen des corrélations entre les facteurs a révélé que les différentes dimensions des attitudes et préférences éducatives des intervenants identifiées dans cette solution factorielle étaient relativement indépendantes l'un de l'autre (voir Tableau 3). En effet, une seule corrélation était plus élevée que 0,50, soit celle entre Évitement thérapeutique et

Tableau 2. Définitions des échelles empiriques du Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants (QAPÉI).

Échelles	Définition
Ouverture affective – Distance affective	Les intervenants avec des scores élevés ont tendance à préférer travailler avec des jeunes qui gardent leurs émotions pour eux et qui n'ont pas besoin d'explications concernant les règles et ils préfèrent ne pas montrer leurs émotions ou faiblesses aux jeunes. À l'opposé, les intervenants avec des scores faibles ont tendance à vouloir connaître les émotions que vivent les jeunes et n'ont pas peur de démontrer leurs propres émotions.
Engagement thérapeutique – Évitement thérapeutique	Les intervenants avec des scores élevés ont tendance à préférer travailler avec des jeunes qui sont matures, indépendants, qui ont beaucoup d'initiative, ont confiance en eux et n'ont pas besoin de support constant de l'adulte. À l'opposé, les intervenants avec des scores faibles ont tendance à s'investir beaucoup dans l'intervention avec les jeunes et accueillent bien le défi de travailler avec des jeunes plus difficiles.
Patience – Exaspération	Les intervenants avec des scores élevés ont tendance à ressentir et montrer de l'impatience lorsqu'ils doivent répéter plusieurs fois les mêmes consignes, à être découragés de travailler avec des jeunes qui n'arrivent pas à faire de l'introspection sur leur situation ou qui n'ont pas d'objectifs clairs. À l'opposé, les intervenants avec des scores faibles ont tendance à être patients et tolèrent bien les jeunes qui sont moins organisés.
Autorité – Permissivité	Les intervenants avec des scores élevés ont tendance à donner beaucoup de liberté aux jeunes, à accepter leurs comportements inappropriés et ont de la difficulté à donner des punitions ou des conséquences aux jeunes. À l'opposé, les intervenants avec des scores faibles ont tendance à être très autoritaires et à donner facilement des punitions.
Attitude démocratique – Coercition	Les intervenants avec des scores élevés ont tendance à vouloir restreindre la liberté des jeunes, croient préférable d'avoir le rôle de dirigeant ou de patron avec les jeunes et n'acceptent pas que ces derniers remettent en question leurs décisions. À l'opposé, les intervenants avec des scores faibles à cette échelle ont tendance à préférer être perçus comme des aidants plutôt que des patrons et acceptent d'être remis en question par les jeunes.

Note. Définitions basées sur les items d'ancrage ayant les saturations les plus élevées.

Exaspération. Par ailleurs, il est intéressant de noter que bien que la Permissivité et la Coercition semblent très similaires sur le plan conceptuel (le pôle positif de Permissivité étant Autorité), la différence principale entre les deux était que la Permissivité touchait plus particulièrement à l'autorité quant aux règles dans l'unité, tandis que la Coercition mesurait davantage des aspects liés à l'autorité de l'intervenant en tant qu'individu.

Finalement, les indices de cohérence interne ont été calculés pour chacune des échelles. Ils sont présentés dans la ligne du bas du Tableau 3. Dans l'ensemble, les coefficients sont satisfaisants à l'exception de Coercition. Bien qu'il soit généralement recommandé d'avoir des indices de cohérence interne de 0,70 et plus en recherche et que des indices entre 0,60 et 0,70 soient acceptables pour des échelles courtes (Nunnally & Bernstein, 1994), le coefficient de moins de 0,60 pour Coercition était peu satisfaisant. Quoiqu'il en soit, l'ensemble des items étaient corrélés et le contenu était cohérent.

Tableau 3. *Corrélations entre les échelles du Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants (QAPÉI).*

	1	2	3	4	5
1. Distance affective	—				
2. Évitement thérapeutique	0,30**	—			
3. Exaspération	0,29**	0,51**	—		
4. Permissivité	-0,11	-0,16*	-0,13	—	
5. Coercition	0,42**	0,41**	0,43**	-0,27*	—
Cohérence interne (α)	0,71	0,81	0,68	0,61	0,59

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

Relations entre les attitudes et préférences éducatives des intervenants et leurs traits de personnalité

Afin d'obtenir un aperçu de la validité de critère concomitante des échelles dérivées empiriquement du QAPÉI, des corrélations avec les traits de personnalité des intervenants ont été calculées. Elles sont présentées dans le Tableau 4. Il est possible de constater que différentes échelles d'attitudes et de préférences éducatives étaient effectivement reliées de façon conceptuellement cohérente avec les traits de personnalité des intervenants. En outre, la Distance émotionnelle était négativement reliée aux niveaux de Contrôle et d'Amabilité des intervenants. L'Évitement thérapeutique était négativement relié au Contrôle et à l'Amabilité, tandis qu'il était positivement relié au Névrotisme. L'Exaspération était reliée négativement avec l'Amabilité et le Contrôle, tandis qu'elle était fortement positivement reliée avec le niveau de Névrotisme des intervenants. La Permissivité était négativement

Tableau 4. *Corrélations entre les échelles du Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants (QAPÉI) et les traits de personnalité des intervenants.*

Échelles du QAPÉI	Traits de personnalité				
	Ouverture	Extraversion	Amabilité	Contrôle	Névrotisme
Distance affective	-0,11	-0,12	-0,19 [†]	-0,29**	0,10
Évitement Thérapeutique	-0,15	0,02	-0,20 [†]	-0,30**	0,22*
Exaspération	-0,17	0,09	-0,24*	-0,18 [†]	0,47**
Permissivité	0,35**	0,08	0,03	0,01	-0,24*
Coercition	-0,29*	-0,08	-0,09	-0,19 [†]	0,28**

Note. $N = 84$.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, [†] $p < 0,10$.

reliée avec le Névrotisme, alors qu'elle était fortement positivement reliée avec le niveau d'Ouverture des intervenants. Finalement, la Coercition était négativement reliée avec le Contrôle et l'Ouverture, tandis qu'elle était positivement reliée au niveau de Névrotisme des intervenants.

Discussion

L'objectif principal de cette étude était de déterminer si la structure originale conceptuelle du *Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants* (QAPÉI; Jesness & Wedge, 1983; Le Blanc, Trudeau-Le Blanc, & Lanctôt, 1999) pouvait être recouverte dans un échantillon d'intervenants québécois. L'objectif secondaire était de déterminer s'il existait des relations entre les attitudes et préférences éducatives des intervenants et leurs traits de personnalité. Des analyses factorielles ont clairement démontré que la structure conceptuelle originale en six échelles n'était pas recouverte dans les données. Une structure alternative en cinq facteurs, fort différente de la structure conceptuelle, a plutôt été recouverte. Ainsi, la validité de construit de la structure conceptuelle originale n'a pas été appuyée. Des analyses corrélationnelles ont aussi montré que différentes échelles du QAPÉI étaient corrélées avec certains traits de personnalité des intervenants. Ces résultats ont donc appuyé la validité de critère de la nouvelle structure alternative du QAPÉI.

Structure factorielle: Approches conceptuelle et empirique

Les résultats de la présente étude ont révélé que la structure dérivée à partir d'une approche conceptuelle par Jesness et Wedges (1983) est inadéquate. En effet, les six échelles conceptuelles n'ont clairement pas été recouvertes dans les données. Le bassin initial d'items avait été développé à partir des concepts de la théorie de la maturité interpersonnelle de Jesness et Wedge (1983). Le contenu des six échelles, quant à lui, était basé sur une analyse conceptuelle de l'appariement entre certains types d'intervenants et certains types de jeunes en difficulté. Ce bassin d'items avait été jugé très intéressant par Le Blanc et ses collaborateurs (Le Blanc et al, 1999) puisque plusieurs de ces items touchent à des caractéristiques des intervenants importantes dans l'approche psychoéducative. Or, il n'est pas étonnant que cette structure n'ait pas été recouverte empiriquement puisque dans la structure originale, 53 des 60 items étaient associés à plus d'une échelle. Ceci contribuait au fait que les corrélations entre les échelles conceptuelles étaient très élevées, car le contenu des échelles était redondant. De façon plus importante, ces items associés à de multiples échelles rendaient clairement la validité de contenu inadéquate. En effet, ceci peut clairement souligner que la théorie à la base de l'instrument est déficiente ou inappropriée (Anastasi & Urbina, 1997; Cronbach & Meehl, 1955). Bien que les concepts de chacune des échelles originales pouvaient sembler concrets pour les intervenants lorsqu'ils recevaient de la rétroaction sur leurs réponses (i.e., bonne vraisemblance), la validité de contenu inadéquate remettait en question la validité des

inférences permises avec de tels scores. En effet, si plusieurs items ne sont pas associés à la bonne échelle ou au bon facteur, il est difficile, voire impossible de faire des inférences à partir des scores des individus. Une échelle composée de la somme de plusieurs items non reliés empiriquement a clairement une validité inadéquate et peut difficilement être fiable (Anastasi & Urbina, 1997; Nunnally & Bernstein, 1994). Dans le même ordre d'idées, un des objectifs de la construction originale du QAPÉI était d'aider à l'appariement entre un profil d'intervenant et un type d'adolescent en particulier dans le cadre d'une intervention différentielle (voir Le Blanc et al., 1998). Il était donc hasardeux de tenter de faire un appariement à partir des échelles originales du QAPÉI.

Les analyses factorielles conduites dans la présente étude ont permis d'identifier une structure alternative basée sur une approche empirique. Après avoir éliminé quelques items qui ne semblaient reliés à aucun facteur particulier, les analyses ont suggéré qu'une structure en cinq facteurs était appropriée dans un échantillon d'intervenants québécois. Les facteurs identifiés ont été nommés Distance affective (vs Ouverture affective), Évitement thérapeutique (vs Engagement thérapeutique), Exaspération (vs Patience), Permissivité (vs Autorité) et Coercition (vs Attitude démocratique). Dans cette structure identifiée empirique, chaque item est associé à une seule échelle et les intercorrélations ont montré que les cinq facteurs demeurent relativement indépendants les uns des autres.

Bien que la structure basée sur une approche empirique soit fort différente de celle basée sur une approche conceptuelle, quelques similitudes entre les deux peuvent être soulignées. Par exemple, il est possible de croire que le pôle opposé de l'échelle empirique Distance affective ressemble à l'échelle conceptuelle Attitude chaleureuse (ou Grand frère) ou que l'échelle empirique Évitement thérapeutique ressemble à l'échelle conceptuelle Attitude introspective (ou Orientation vers l'introspection). De plus, l'échelle empirique Coercition semble correspondre à l'échelle conceptuelle Attitude autoritaire (Orientation vers le groupe de pairs), alors que l'échelle empirique Exaspération ressemble aux échelles conceptuelles Attitude encadrante (Orientation vers les activités) et Attitude supportante (ou Ami supportant). Toutefois, un examen attentif a révélé que seuls trois ou quatre items sont partagés dans ces échelles des versions conceptuelle et empirique du QAPÉI.

En dépit du fait qu'il existe très peu d'études passées sur la structure des attitudes et préférences éducatives des intervenants, les résultats des analyses factorielles ont en partie appuyé les hypothèses émises. D'abord, une hypothèse voulait que les dimensions des attitudes et préférences éducatives qui devaient être recouvertes dans le bassin d'items du QAPÉI soient conceptuellement reliées aux deux dimensions des styles parentaux, soit le contrôle (ou autorité, exigence) et le support (ou renforcement, partage affectif) auprès de l'enfant (Maccoby & Martin, 1983). De fait, les pôles positifs de Distance affective et

Évitement thérapeutique sont clairement reliés à la dimension de support. Pour leur part, le pôle positif de Permissivité et la Coercition sont clairement reliés à la dimension de contrôle. Seulement l'Exaspération ne s'est pas avérée clairement reliée aux dimensions de support ou de contrôle. Ensuite, une autre hypothèse voulait que certaines des cinq dimensions recouvertes dans les QAPÉI ressemblent à celles identifiées par Klofas et Toch (1982). De fait, le pôle positif d'Évitement thérapeutique est grossièrement relié à la dimension Orientation vers l'intervention psychologique, alors que Distance affective est clairement reliée à la dimension Distance sociale. De même, le pôle positif de Permissivité était relié à la dimension Orientation punitive, alors que la Coercition est reliée à la dimension Attitude autoritaire. Encore une fois, seulement l'Exaspération ne s'est pas avérée clairement reliée à une des dimensions recouvertes par Klofas et Toch (1982).

En somme, tel qu'attendu, la structure conceptuelle originale du QAPÉI proposée par Jesness et Wedge (1983) n'a pas été recouverte dans les données. Une structure alternative a été identifiée. Cette nouvelle structure représente mieux les données et les facteurs identifiés représentent des concepts importants pour l'évaluation des caractéristiques des intervenants travaillant auprès des adolescents en difficulté.

Relations entre les attitudes et préférences éducatives des intervenants et leurs traits de personnalité

Le choix des traits de personnalité pour examiner la validité de critère du QAPÉI était motivé par le fait que différents auteurs (Azjen, 2005; Breckler & Wiggins, 1992; Fazio, 1986) ont soutenu que les attitudes et les traits de personnalité sont des construits intimement reliés. Les résultats de la présente étude ont partiellement confirmé les hypothèses puisque certains traits de personnalité des intervenants se sont effectivement avérés reliés à leurs attitudes et préférences éducatives. Ces résultats ont donc procuré un appui à la validité de critère des échelles de la nouvelle structure alternative du QAPÉI.

Les corrélations obtenues dans cette étude ont démontré que plus les intervenants avaient des niveaux élevés d'Ouverture, plus ils rapportaient des niveaux élevés de Permissivité et des niveaux faibles de Coercition. Ainsi, les individus qui étaient ouverts aux nouvelles expériences, aux cultures différentes, aux expériences artistiques et qui étaient inventifs et curieux avaient aussi tendance à être davantage permissifs et ne pas imposer de règles aux jeunes et avaient une attitude plutôt démocratique avec les jeunes. Ces résultats ne sont pas surprenants puisque les individus avec un niveau élevé d'Ouverture sont généralement non conformistes et indépendants (McCrae & Suttin, 2009). De plus, les individus avec un niveau élevé d'Ouverture ont typiquement une moins forte propension à

être autoritaire et dogmatique (Duckitt, 2009). Ils seraient donc naturellement prédisposés à être plus permissifs et à avoir une attitude démocratique et ne pas punir les jeunes.

Les corrélations obtenues ont par contre démontré que le niveau d'Extraversion des intervenants n'était pas relié aux attitudes et préférences éducatives des intervenants. Ainsi, le niveau d'énergie, de sociabilité et de recherche de sensations des intervenants ne semblait pas relié à leurs attitudes et préférences éducatives. Il s'agit d'un résultat surprenant puisque des études ont montré que l'Extraversion est reliée à l'adaptation au travail en équipe et à la satisfaction au travail (Judge, Heller, & Mount, 2002). L'absence de corrélation avec l'Extraversion contredit aussi le point de vue de Leon et al. (2007), qui ont soutenu que les intervenants avec un niveau élevé d'Extraversion sont les plus susceptibles de souffrir d'épuisement professionnel dans un centre de réadaptation. Par ailleurs, puisque l'Extraversion et l'Ouverture sont généralement fortement corrélées (DeYoung, 2006), ces résultats appuient la spécificité de l'information des cinq grands traits. Il est aussi possible de croire que l'absence de liens significatifs entre l'Extraversion et les attitudes et préférences éducatives pourrait être expliquée par le fait que l'échantillon de cette étude est composé d'intervenants qui étaient volontaires pour faire partie d'un projet de recherche, donc qui sont potentiellement davantage extravertis, ce qui limite la variabilité dans ce type d'échantillon. Il est aussi possible d'émettre l'hypothèse que puisque les individus qui ont étudié et travaillent en psychoéducation ou en technique d'éducation spécialisée sont des personnes plus extraverties à priori, ce qui limite encore une fois la variance des scores pour ce trait de personnalité de ce type d'échantillon.

Les corrélations obtenues ont démontré que plus les intervenants avaient des niveaux élevés d'Amabilité, plus ils rapportaient des niveaux faibles de Distance affective, d'Évitement thérapeutique et d'Exaspération. Ainsi, les individus qui étaient généralement prosociaux, empathiques, courtois et coopérants avaient aussi tendance à partager leurs émotions avec les jeunes et à accepter les adolescents qui partagent leurs émotions, à accepter plus facilement de travailler avec des adolescents immatures et qui ont besoin de support et à être patients avec les adolescents difficiles. Encore une fois, ces résultats ne sont pas surprenants puisque les individus avec un niveau élevé d'Amabilité sont généralement empathiques, compatissants et aiment aider les autres (Graziano & Tobin, 2009). De plus, ces résultats s'expliqueraient en partie par le fait que les individus avec un niveau élevé d'Amabilité ont des liens d'attachement aux autres plus solides (Shaver & Mikulincer, 2009). Ils seraient donc plus facilement prédisposés à avoir un bon engagement thérapeutique et être très patients, même avec les jeunes les plus difficiles.

Les corrélations de cette étude ont de surcroît démontré que plus les intervenants avaient des niveaux élevés de Contrôle, plus ils rapportaient des niveaux faibles de

Distance affective, d'Évitement thérapeutique, d'Exaspération et de Coercition. Ainsi, les individus qui étaient généralement organisés, à l'heure, qui planifiaient et contrôlaient bien leur impulsivité avaient aussi tendance à partager leurs émotions avec les jeunes et à accepter les adolescents qui partagent leurs émotions, à accepter plus facilement de travailler avec des adolescents immatures et qui ont besoin de support, à être patients avec les adolescents difficiles et à avoir une attitude plutôt démocratique avec les jeunes. Ces résultats étaient à la fois attendus et surprenants. En effet, ils étaient attendus puisque le Contrôle est le trait de personnalité le plus associé à l'engagement, la performance et la satisfaction au travail (Barrick & Mount, 1991; Roberts & Hogan, 2001). Ainsi, de par leur niveau élevé de Contrôle, les intervenants seraient davantage prédisposés à s'engager dans le travail avec des adolescents difficiles. Ces résultats étaient un peu surprenants toutefois parce que le Contrôle était négativement relié à la Coercition et pas du tout associé à la Permissivité. En effet, les individus avec des niveaux très élevés de Contrôle ont tendance à être très structurants, grandement axés sur les règles et autoritaires (Duckitt, 2009), il aurait donc été plausible de s'attendre à une relation négative avec la Permissivité et une relation positive avec la Coercition. Il est plausible que les individus avec un niveau de Contrôle élevé, mais aussi un niveau élevé d'Amabilité, soient à même d'adapter ou d'ajuster le niveau d'autorité nécessaire dans une unité d'intervention avec des adolescents en difficulté. Par ailleurs, puisque les individus avec un niveau élevé de Contrôle sont généralement davantage axés sur la tâche et moins ouverts émotionnellement en milieu de travail (Roberts & Hogan, 2001), la relation négative entre le Contrôle et la Distance affective est aussi un peu surprenante. Il est possible que ce résultat s'explique par le fait que les individus avec un niveau élevé de Contrôle ont aussi un niveau élevé de motivation à l'affiliation pour des raisons instrumentales (Hill, 2009b).

Finalement, les corrélations ont démontré que plus les intervenants avaient des niveaux élevés de Névrotisme, plus ils rapportaient des niveaux élevés d'Évitement thérapeutique, d'Exaspération et de Coercition ainsi que des niveaux faibles de Permissivité. Ainsi, les individus qui avaient tendance à expérimenter plus facilement des émotions et affects négatifs tels que l'anxiété, l'humeur dysphorique ou l'irritabilité face à des stressors environnementaux avaient aussi tendance à trouver difficile le travail avec des adolescents immatures et qui ont besoin de support, à être impatients avec les adolescents difficiles, à vouloir restreindre la liberté des jeunes et être perçus comme le « patron » et à donner plus facilement des punitions ou des conséquences aux jeunes. Ces résultats ne sont pas surprenants puisque les individus avec un niveau élevé de Névrotisme ont des difficultés d'adaptation et performant moins bien en milieu de travail (Hurtz & Donovan, 2000). De plus, les intervenants travaillant en centre de réadaptation sont un

corps de métier susceptible à l'épuisement professionnel (Heron & Chakrabarti, 2002), ce qui est peu surprenant compte tenu de la lourdeur de la clientèle (Lakin et al., 2008), ce qui est associé à des niveaux élevés de Névrotisme (Roberts & Hogan, 2001). Ainsi, les individus avec un niveau élevé de Névrotisme seraient plus enclins, de par leurs prédispositions, à avoir des attitudes plus négatives et des préférences éducatives qui ne sont pas souhaitées pour un intervenant travaillant auprès d'adolescents en difficulté. La corrélation entre le Névrotisme et l'Évitement thérapeutique est quelque peu surprenante, mais elle pourrait s'expliquer par le fait que les individus avec un niveau élevé de Névrotisme voient souvent leur motivation à la réussite diminuer (Conroy, Elliot, & Thrash, 2009), ils seraient plus enclins à éviter de travailler avec des adolescents plus difficiles.

En somme, les attitudes et préférences éducatives des intervenants semblent bel et bien reliées à leurs traits de personnalité. Il faut noter que certaines corrélations étaient de substantielle magnitude, mais n'ont pas atteint le seuil de signification statistique usuel en raison du petit nombre d'intervenants qui ont rempli le questionnaire de personnalité. Par ailleurs, il est très plausible de croire que plusieurs relations attendues entre les attitudes et les préférences éducatives et les traits de personnalité des intervenants n'aient pas été observées en raison de l'intervalle de temps de deux ou trois ans entre la mesure des deux construits. De plus, il est possible que les relations moins fortes qu'attendues entre les attitudes et préférences des intervenants et leur niveau d'Amabilité puissent s'expliquer en partie par une variance restreinte des scores, ceci étant relié à un effet de sélection (Morizot & Miranda, 2007). En effet, il est raisonnable de postuler qu'une majorité d'individus qui choisissent une carrière dans l'intervention psychosociale aient un niveau élevé d'amabilité, ce qui restreint naturellement la variation des scores dans ce genre d'échantillon.

Bien que des corrélations soient observées entre les attitudes et les préférences éducatives des intervenants et leurs traits de personnalité, les résultats de la présente étude ne permettent néanmoins pas de déterminer la direction des liens et ce, même si les traits de personnalité ont été mesurés plus tard dans le temps. En psychologie de la personnalité, il est maintenant admis qu'une situation sociale, une unité d'intervention par exemple, est influencée par la personnalité des individus qui en font partie et que, en retour, cette même situation influence la personnalité des individus (Wagerman & Funder, 2009).

En somme, malgré un intervalle de temps entre la mesure des deux construits, les intervenants semblent présenter des attitudes et préférences éducatives qui correspondent en partie à leur profil de personnalité. À partir des résultats obtenus dans cette étude, il est possible de dresser un profil de personnalité « idéal » d'un intervenant travaillant en milieu résidentiel avec des adolescents en difficulté. En effet, les individus avec des niveaux élevés d'Ouverture, d'Amabilité et de Contrôle, ainsi qu'un niveau faible de Névrotisme

semblent présenter un profil de personnalité attendu qui est associé à des attitudes et préférences éducatives souhaitables pour un intervenant.

Implications théoriques et pratiques

Certaines implications théoriques potentielles de cette étude peuvent être soulignées. D'abord, les cinq dimensions des attitudes et préférences éducatives des intervenants qui ont été identifiées semblent conceptuellement reliées aux dimensions de support et de contrôle (Maccoby & Martin, 1983). Ainsi, les attitudes et préférences éducatives des intervenants en milieu résidentiel semblent bel et bien avoir des liens conceptuels avec les styles parentaux (Darling & Steinberg, 1993). D'autres chercheurs avaient déjà appliqué les styles parentaux aux enseignants du secondaire pour proposer des styles d'enseignants (Wentzel, 2002). À partir des dimensions recouvrées dans les items du QAPÉI, il serait ainsi possible de croire que le concept de style parental puisse s'appliquer aux intervenants. Il serait donc alors possible de parler de styles d'intervenants identifiés via leurs scores aux cinq dimensions du QAPÉI. Une autre implication théorique de cette étude est que les attitudes et préférences éducatives des intervenants semblent bien reliées aux traits de personnalité. Alors que des auteurs ont postulé des liens entre les traits de personnalité et les attitudes en générale (Ajzen, 2005), aucune n'étude n'avait démontré de tels liens pour les attitudes des intervenants.

Les résultats de cette étude permettent aussi de souligner certaines implications pratiques intéressantes. Principalement, avec une structure factorielle solide, il serait possible d'utiliser le QAPÉI pour faire de la sélection de personnel, de l'appariement entre intervenants et adolescents, de même que le suivi d'une intervention visant à changer les attitudes des membres d'une équipe d'intervenants. Puisqu'il est préférable d'avoir un milieu de travail avec des individus qui partagent des attitudes et des préférences quant aux adolescents en difficulté et à l'intervention, il serait possible de faire du dépistage des intervenants avant leur embauche pour les assigner à certaines unités particulières d'un centre de réadaptation, plutôt que de les assigner pour des raisons organisationnelles, voire même aléatoirement. Certains auteurs proposent de choisir le type d'intervenants qui ont des attitudes favorables et qui utilisent des pratiques éducatives qui répondent aux besoins spécifiques des adolescents de chaque unité particulière, ceci afin d'offrir davantage d'opportunités pour que les jeunes développent des habiletés (Timko, Moos, & Finney, 2000). De plus, il est reconnu que l'évaluation des traits de personnalité est très utile pour la sélection du personnel (Roberts & Hogan, 2001). Ainsi, compte tenu des relations observées avec les traits de personnalité, cette étude suggère que l'évaluation des attitudes

et des préférences éducatives des intervenants serait aussi pertinente à l'étape de l'entrevue d'embauche (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2010). Kosciulek et De Vinney (2004) ont souligné que les particularités du travail d'intervenant nécessitent un jumelage adéquat entre les caractéristiques du travailleur et le milieu spécifique d'intervention. Par ailleurs, un instrument tel que le QAPÉI pourrait être utilisé comme outil de réflexion personnel pour l'intervenant. Celui-ci pourrait évaluer où il se situe par rapport à ce qui est attendu d'un intervenant, mais aussi d'un psychoéducateur. En effet, certaines des compétences professionnelles qu'un psychoéducateur devrait détenir sont clairement reliées aux construits du QAPÉI. Par exemple, une des compétences est de soutenir, conseiller ou assister la personne en démarche, ce qui nécessite des attitudes positives (i.e. Ouverture affective) envers les personnes en difficulté (OCCOPPQ, 2003).

Forces et limites de la présente étude

Cette étude est une des rares qui a tenté d'identifier les dimensions des attitudes et des préférences des intervenants travaillant auprès des jeunes en milieu résidentiel. Il existe somme toute encore très peu d'instruments pour évaluer les caractéristiques individuelles des intervenants, particulièrement au Québec. De plus, l'échantillon qui a été employé semble représentatif de la population des intervenants travaillant auprès des adolescents en difficulté en milieu résidentiel des Centres jeunesse au Québec (voir Madet, 2009). Ce genre d'échantillon est encore rare au Québec. Ceci laisse croire que les résultats obtenus dans la présente étude, advenant une réplication, pourraient bien se généraliser à la population des intervenants en milieu résidentiel du Québec.

Malgré son originalité, cette étude souffre de limites non négligeables qui doivent être considérées avant de généraliser les résultats. D'abord, l'échantillon était de petite taille. En outre, l'échantillon était petit pour effectuer des analyses factorielles sur 46 items catégoriels. Par ailleurs, une des forces de cette étude peut aussi s'avérer une limite. En effet, l'échantillon de Boscoville₂₀₀₀ est particulier parce que les intervenants ont reçu beaucoup de formations et de suivis, ce qui n'est pas commun dans la plupart des unités d'intervention en milieu résidentiel au Québec. Il est donc possible de se questionner sur la généralisation qui peut être faite à une unité d'intervention typique au Québec. Il serait donc intéressant de reproduire la structure factorielle sur un plus grand échantillon, mais également sur un échantillon qui se composerait d'intervenants provenant de plusieurs milieux différents (e.g., milieu hospitalier, centre hospitalier de soins longue durée, centre de réadaptation en défiance intellectuelle).

Certaines limites sont reliées au bassin d'items utilisé. Premièrement, les analyses factorielles étaient limitées au bassin de 60 items développés par les auteurs originaux. Leurs choix d'items à inclure étaient influencés par leurs théories implicites et explicites de l'intervenant en centre de réadaptation et donc, la structure factorielle obtenue est nécessairement tributaire des items inclus (Block, 1995). Il est très plausible que certaines dimensions des attitudes des intervenants aient été négligées dans ce bassin original d'items et donc, certaines dimensions potentiellement importantes n'ont pas été identifiées dans ce questionnaire, par exemple le niveau d'empathie qui est important et qui n'a pas été évalué, les attitudes à l'égard des jeunes de cultures différentes ou à l'égard des jeunes filles en difficulté. De plus, bien que les items associés à chacun des facteurs soient conceptuellement cohérents, il est clair que cette étude ne permet nullement d'affirmer que la validité de contenu des cinq dimensions identifiées est adéquate (Cronbach & Meehl, 1955). Par ailleurs, les facteurs identifiés par l'analyse factorielle se veulent généralement compris comme des dimensions bipolaires sur lesquelles tous les individus peuvent être situés. Il y a donc un pôle positif et un pôle négatif, ou dans le cas d'une dimension reliée au travail d'un intervenant, un pôle professionnellement désirable et un pôle non désirable. Cependant, les analyses factorielles ont mis en lumière des facteurs composés d'items mesurant principalement le pôle négatif. En effet, il y a très peu d'items inversés dans les échelles finales (voir Annexe). Bien qu'il soit plausible de croire que davantage d'items professionnellement non désirables soient positifs en ce sens que ceci limite l'impact de la désirabilité sociale, il demeure que le pôle positif des cinq dimensions identifiées demeure peu informatif.

Autre limite est que le format des items a permis de mesurer seulement les attitudes explicites des intervenants. En effet, lorsqu'un chercheur propose un item décrivant une personne, une façon d'intervenir ou autre, et que l'intervenant répond à cette question par un choix de réponses quelconque, on dit alors qu'il s'agit d'une mesure explicite des attitudes (Schwarz, 2008). Toutefois, puisque les mesures explicites sont plus facilement influencées par les styles de réponse ou la désirabilité sociale, plusieurs chercheurs considèrent qu'il faut aussi obtenir une mesure implicite (ou indirecte) des attitudes (Fazio & Olson, 2003). Il existe une multitude de mesures implicites, mais deux exemples pourraient être de présenter une vignette clinique à l'intervenant en proposant des mots incomplets qu'il doit compléter ou encore présenter un vidéo qui montre des personnes manifestant différentes attitudes et estimer ses réactions non verbales ou ses commentaires.

Finalement, une autre limite est inhérente au fait que pour limiter l'étendue des questions de recherche, seulement les traits de personnalité des intervenants ont été mis en relation avec les scores aux échelles du QAPÉI. Dans une perspective holistique, il serait

important d'évaluer plusieurs caractéristiques personnelles et environnementales des intervenants (Magnusson, 1998). Les résultats de certaines études laissent toutefois croire qu'il faudrait vérifier les relations entre les attitudes et les préférences éducatives des intervenants et certaines de leurs caractéristiques sociodémographique (e.g., âge, sexe, origine ethnique; Pelletier, Coutu, & Lamonde, 1996) ainsi que différentes variables reliées à leur formation et leur pratique professionnelle (e.g., dernier diplôme obtenu, formation continue, années d'expérience en intervention, etc.; voir Farkas, 1999; Philliber, 1987). Il serait intéressant qu'une étude examine les relations entre les attitudes et préférences éducatives des intervenants et leur orientation théorique préférée (Osborn & Johanson, 2001). Par ailleurs, des études ont suggéré que les années d'ancienneté peuvent influencer les attitudes et les préférences envers les jeunes dans d'autres corps de métiers, notamment chez les enseignants (Yeo, Ang, Chong, Huan & Quek, 2008). En effet, les enseignants avec plusieurs années d'expérience se sentent plus efficaces dans la transmission de la matière scolaire et sont davantage capables de faire abstraction de l'état affectif des élèves. Ils se sentent également plus efficaces par rapport à la gestion de classe et l'application de la discipline. Il serait intéressant qu'une étude ultérieure vérifie si ce phénomène se reproduirait avec des intervenants psychosociaux. Il serait aussi important de vérifier les relations avec différentes caractéristiques de l'environnement de travail, c'est-à-dire des unités d'intervention. En effet, puisqu'un milieu de travail optimal pour les intervenants en milieu résidentiel est généralement considéré comme le fruit de l'interaction entre leurs caractéristiques personnelles (i.e., formation, attitudes et préférences éducatives, traits de personnalité) et les caractéristiques spécifiques d'un environnement (Leon et al., 2007; Pazaratz, 2007; Stein, 1995), il apparaît nécessaire que des études ultérieures considèrent plusieurs variables reliées au milieu de travail.

Références

- Ackerman, S.J., & Hilsenroth, M.J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance. *Clinical Psychology Review, 23*, 1-33.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. New York: Open University Press.
- Ajzen, I., & Cote, N.G. (2008). Attitudes and the prediction of behavior. In W.D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 289-311). New York: Psychology Press.
- Anastasi, A & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Atkinson, D.R., & Schein, S. (1986). Similarity in counseling. *Counseling Psychologist, 1*, 319-354.
- Bare, C.E. (1967). Relationship of counselor personality and counselor-client personality similarity to selected counseling success criteria. *Journal of Counseling Psychology, 14*, 419-425.
- Barrick, M.R., & Mount, M.K. (1991). The big-five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 44*, 1-27.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4* (no.1, pt. 2).
- Bickman, L., Andrade, A.R., Lambert, W., Doucette, A., Sapyta, J., Boyd, S., et al. (2004). Youth therapeutic alliance in intensive treatment setting. *Journal of Behavioral Health Services and Research, 31*, 134-148.
- Bieling, P.J., McCabe, R.E., & Antony, M.M. (2006). *Cognitive therapy in groups*. New York: Guilford.
- Blocher, D.H. (1987). *The professional counselor*. New York: Macmillan.
- Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin, 117*, 187-215.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Breckler, S.J., & Wiggins, E.C. (1992). On defining attitude and attitude theory: Once more with feeling. In A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, & A.C. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (pp. 407-427). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brill, R. (1978). Implication of conceptual level matching model for treatment delinquents. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 15*, 229-246.
- Browne, M.W. (2001). An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research, 36*, 111-150.

- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Burke, C., Stagl, K.C., Salas, E., Pierce, L., & Kendall, D. (2006). Understanding team adaptation: A conceptual analysis and model. *Journal of Applied Psychology, 91*, 1189-1207.
- Caplehorn, J.R.M., Irwig, L., & Saunders, J.B. (1996). Attitudes and beliefs of staff working in methadone maintenance clinics. *Substance Use & Misuse, 31*, 437-452.
- Caron, M. (2002). *Le professionnel en intervention: Un tuteur sur le parcours des jeunes en difficulté*. Montréal: Sciences et Culture.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2010). *The psychology of personnel selection*. New York: Cambridge University Press.
- Comrey, A.L., & Lee, H.B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Condry, S., (1987). Therapy implementation problems in a residence for delinquents. *Journal of Applied Developmental Psychology, 8*, 259-272.
- Conroy, D.E., Elliot, A.J., & Thrash, T.M. (2009). Achievement motivation. In M.R. Leary & R.H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 382-399). New York: Guilford.
- Corey, M.S., & Corey, G. (2007). *Groups: Process and practice* (7th ed.). New York: Wadsworth.
- Crawford, I., Humfleet, G., Ribordy, S.C., Ho, F.C., & Vickers, V.L. (1991). Stigmatization of AIDS patients by mental health professionals. *Professional Psychology: Research and Practice, 22*, 357-61.
- Cronbach, L.J., & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin, 52*, 281-302.
- Delucia-Waack, J.L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*, 486-496.
- DeYoung, C.G. (2006). Higher-order factors of the Big Five in a multi-informant sample. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 1138-1151.
- Dolan, S.L., & Lamoureux, G. (1990). *Initiation à la psychologie du travail*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Duckitt, J. (2009). Authoritarianism and dogmatism. In M.R. Leary & R.H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 298-317). New York: Guilford.
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. New York: Harcourt Brace.

- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C., & Strahan, E.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272-299.
- Farkas, M.A. (1999). Correctional officer attitudes toward inmates and working with inmates in "get tough" era. *Journal of Criminal Justice*, 27, 495-506.
- Fazio, R.H. (1986). How do attitudes guide behavior? In R.M. Sorrentino & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp 204-243). New York: Guilford.
- Fazio, R.H., & Olson, M.A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297-327.
- Gendreau, G., Métayer, D., & Lebon, A. (1990). *L'action psychoéducative*. Paris: Fleurus.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal: Sciences et Culture.
- Goldstein, A.P. (2001). *Reducing resistance: Methods for enhancing openness to change*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A.P., Nensen, R., Daleflod, B., & Kalt, M. (Eds.) (2004). *New perspective on aggression replacement training: Practice, research, and application*. New York: Wiley.
- Gorsuch, R.L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graziano, W.G., & Tobin, R.M. (2009). Agreeableness. In M.R. Leary & R.H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 46-61). New York: Guilford.
- Hall, J., Guterman, D.K., Lee, H.B. & Little, S.G. (2002). Counselor-client matching on ethnicity, gender and language: Implication for counseling school-aged children. *North American Journal of Psychology*, 4, 367-380.
- Hackney, H., & Cormier, S. (2005). *The professional counsellor: A process guide to helping* (5th. ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Heron, G., & Chakrabarti, M. (2002). Examining the perceptions and attitudes of staff working in community based children's homes: Are their needs being met? *Qualitative Social Work*, 4, 341-358.
- Hill, C.E. (2009a). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hill, C.A. (2009b). Affiliation motivation. In M.R. Leary & R.H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 410-425). New York: Guilford.
- Howell, D.C. (2007). *Statistical methods for psychology* (7th. ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional vs new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hurtz, G.M., & Donovan, J.J. (2000). Personality and job performance: The Big Five revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85, 869-879.
- Jesness, C. (1975). The impact of behavior modification and transactional analysis on institution social climate. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 12, 79-91.
- Jesness, C.F. & Wedge, R.F., (1983). *Manual for Youth Counselors*. California Department of Youth Authority Program Research and Review Division.
- John, O.P., Donahue, E., & Kentle, R. (1991). *The "Big Five" Inventory – Versions 4a and 54*. Technical Report, Institute of Personality Assessment and Research, Berkeley, CA: University of California, Berkeley.
- John, O.P., Neumann, L.P., & Soto, C.J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O.P. John, R.W. Robins & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed.; pp. 114-158). New York: Guilford.
- Johnson, J.S. & Bonta, J. (1985). The characteristics of staff and programs in correctional halfway houses. *Journal of Offender Counseling, Services & Rehabilitation*, 9, 39-51.
- Judge, T.A., Heller, D., & Mount, M.K. (2002). Five-Factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 530-541.
- Judge, T.A. & Kristof-Brown, A. (2004). Personality, interactional psychology, and person-organization fit. In B. Schneider & B.D. Smith (Eds.), *Personality and organization. LEA's organization and management series* (pp. 87-109). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kim, N.S., & Ahn, W. (2002). Clinical psychologists' theory-based representations of mental disorders predict their diagnostic reasoning and memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 131, 451-476.
- Kline, R.B. (2004). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Klofas, J., & Toch, H. (1982). The guard subculture myth. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 19, 238-254.
- Kosciulek, J.F. & DeVinney, D.J. (2004). The trait approach. In C. Fong, N.L. Berven, & T.R. Kenneth (Eds), *Counseling theories and techniques for rehabilitation health professional* (pp. 211-223). New York: Springer.
- Kruglanski, A.W., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind "seizing" and "freezing". *Psychological Review*, 103, 263-283.
- Lakin, B.L., Leon, S.C., & Miller, S.A. (2008). Predictor of burnout in children's residential treatment center staff. *Residential Treatment for Children and Youth*, 25, 249-270.

- Le Blanc, M. (1983). *Boscoville: la rééducation évaluée*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Le Blanc, M. (1996). *MASPAQ: Mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois. Manuel et guide d'utilisation* (3rd ed.). Montréal, École de psychoéducation, Groupe de recherche pour les adolescents en difficulté, Université de Montréal.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J. C., & Trudeau-Le Blanc, P. (1998). *Intervenir autrement: Un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M., Trudeau-Le Blanc, P., & Lanctôt, N. (1999). *Manuel pour évaluer la qualité de l'intervention auprès d'un groupe d'enfants ou d'adolescents québécois*. Montréal: Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, Université de Montréal.
- LeBourdais, J. (1990). *Les attitudes de base du psycho-éducateur dans la relation d'aide*. Montréal: Université de Montréal. ÉPÉUM. Mémoire de maîtrise inédit.
- Leon, S. C., Visscher, L., Sugimura, N., & Lakin, B.L. (2007). Person-job match among frontline staff working in residential treatment centers: The impact of personality and children psychopathology on burnout experiences. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78, 240-248.
- Linchtenstein, S., & Slovic, P. (2006). The construction of preference: An overview. In S. Linchtenstein & P. Slovic (Eds), *The construction of preference* (pp. 1-40). New York: Cambridge.
- Lortie, V., Tagodoé, N., & Le Blanc, M. (2008). *La réadaptation en internant: Description des onze unités de recherche et développement à l'automne 2005*. Montréal: Boscoville₂₀₀₀.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.) & E.M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Madet, C. (2009). *Vue d'ensemble de la main-d'oeuvre dans les Centres jeunesse*. Montréal: Direction de l'analyse et du soutien informationnel, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Québec (Québec).
- Magnusson, D. (1998). The logic and implications of a person-oriented approach. In R.B. Cairns, L.R. Bergman & J. Kagan (Eds.), *Methods and models for studying the individual* (pp. 33-64). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Malekoff, A. (2004). *Group work with adolescents: Principles and practices* (2nd ed.). New York: Guilford.

- Marsh, H.W., Hau, K-T. & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11, 320-341.
- Matthews, B., & Hubbard, D. (2007). The helping alliance in juvenile probation: the missing element in the "What Works" literature. *Journal of offender rehabilitation*, 45 (1-2), 105-122.
- McCrae, R.R., & Sutin, A.R. (2009). Openness to experience. In M.R. Leary & R.H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 257-273). New York: Guilford.
- McDonald, R.P. (1999) *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McGuire, J., Nieri, D., Abbott, D., Sheridan, K., & Fisher, R. (1995). Do Tarasoff principles apply in AIDS-related psychotherapy? Ethical decision making and the role of therapist homophobia and perceived client dangerousness. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26, 608-611.
- Ménard, R. (1974). *Le climat social dans les équipes de rééducation de Boscoville: Rapport technique No.5*. Montréal: Université de Montréal.
- Ménard, R. (1976). *Le climat social dans une institution pour jeunes délinquants: Boscoville*. Rapport technique no 13, Montréal: GRIJ, Recherche évaluation de Boscoville.
- Menard, R., & Le Blanc, M. (1978). Le climat social dans les institutions pour jeunes délinquants. *Criminologie*, 11, 7-23.
- Moos, R.H. (2003). *Social climate scales: A user's guide* (3rd. ed.). Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Morizot, J., & Le Blanc, M. (2003a). Continuity and change in personality traits from adolescence to midlife: A 25-year longitudinal study comparing representative and adjudicated men. *Journal of Personality*, 71, 705-755.
- Morizot, J., & Le Blanc, M. (2003b). Appendix to "Continuity and change in personality traits from adolescence to midlife: A 25-year longitudinal study comparing representative and adjudicated men". Données non publiées, Montréal: Université de Montréal.
- Morizot, J., & Miranda, D. (2007). Approche des traits de personnalité: Postulats, controverses et progrès récents. *Revue de psychoéducation*, 36, 363-416.
- Muthén, L.K. & Muthén, B.O. (2009). *Mplus user's guide* [version 5.21; computer program]. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (2nd. ed.). New York: McGraw-Hill.

- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2003). *Profil des compétences générales du psychoéducateur*. Montréal: Auteur.
- Osborn, C.J., & Johanson, G.A. (2001). Development and validation of the theoretical orientation scale for clinicians: Reflecting solution-focused principles. *Assessment, 8*, 301-313.
- Palmer, T. (1968). *An overview of matching in the community treatment project: Principal Investigator Community Treatment Project*. Paper presented at the Annual Meeting of the Western Psychological Association, San Diego, California.
- Palmer, T. (1973). Matching workers and client in corrections. *Journal of the National Association of Social Workers, 18*, 95-103.
- Palmer, T. (1975). Martinson revisited. *Journal in Research in Crime and Delinquency, 133-152*.
- Palmer, T. (1995). Programmatic and nonprogrammatic aspects of successful intervention: New direction of research. *Crime and Delinquency, 41*, 100-131.
- Pazaratz, D. (2000). Youth worker job description and self-evaluation compendium. *Residential Treatment for Children and Youth, 18*, 57-74.
- Pazaratz, D. (2007). *Residential treatment of emotional disturbance in children and adolescents: An integrative approach* (2nd ed.). Ontario: HYS Press.
- Pelletier, D., Coutu, S., & Lamonde, A. (1996). Work and gender issues in secure juvenile delinquency facilities. *Internationnal Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 40*, 32-43.
- Pelton, J., & Wierson, M. (2002). Caregiving styles and adolescent psychosocial functioning in a residential treatment facility. *Residential Treatment for Children and Youth, 19*, 71-85.
- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, OI: W.C. Brown.
- Philliber, S. (1987). Thy brother's keeper: A review of the literature on correctional officers. *Justice Quarterly, 4*, 9-37.
- Reise, S.P., Waller, N.G., & Comrey, A.L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment, 12*, 287-297.
- Reitsma, M., Brill, R., & Le Blanc, M. (1978). *Boys' farm research project*. Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile. Ministère des Affaires Sociales du Québec.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation: une conception, une méthode*. Montréal: Éditions Sciences et Culture.

- Rim, S., Uleman, J.S., & Trope, Y. (2009). Spontaneous trait inference and construal level theory: Psychological distance increases nonconscious trait thinking. *Journal of Experimental Social Psychology, 45*, 1088-1097.
- Roberts, B.W. & Hogan, R. (2001). *Personality psychology in the workplace*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rousseau, V., Aubé, C., & Savoie, A. (2006). Le fonctionnement interne des équipes de travail: Conception et mesure. *Revue canadienne des sciences du comportement, 38*, 120-135.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Schwarz, N. (2008). Attitudes measurement. In W.D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 41-60). New York: Psychology Press.
- Schwartz, S.H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In C. Seligman, J.M. Olson, & M.P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario Symposium* (Vol. 8; pp.1-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scott, L.C., Visscher L., Sugimura, N., & Lakin, B.L. (2008). Person-Job match among frontline staff working in residential treatment centers: The impact of personality and child psychopathology on burnout experiences. *American Journal of Orthopsychiatry, 78*, 240-248.
- Shaver, P.R., & Mikulincer, M. (2009). Attachment styles. In M.R. Leary & R.H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 62-81). New York: Guilford.
- Sommers-Flanagan, R., & Sommers-Flanagan, J. (2007). *Becoming an ethical and helping professional: Cultural and philosophical foundations*. New York: Wiley.
- Stalans, L.J. (1993). Citizens' crime stereotypes, biased recall and punishment preferences in abstract. *Law and Human Behavior, 17*, 451-470.
- Stein, J.A. (1995). *Residential treatment of adolescents and children: Issues, principles, and techniques*. Chicago, IL: Nelson-Hall Publishers.
- Timko, C., Moos, R.H., & Finney, J.W. (2000). Models of matching patients and treatment programs. In W.B. Walsh, K.H. Craik, & R. Price (Eds), *Person-environment psychology: New directions and perspectives* (2nd ed.; pp. 169-196). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tuma, A.H., & Gustad, J., W. (1957). The effects of client and counselor personality characteristics on client learning in counseling. *Journal of Counseling Psychology, 4*, 136-142.

- Van Nagel, C.J., Foley, L.A., Dixon, M., & Kauffman, J. (1986). A review of treatment methods for rehabilitation of juvenile delinquents. *Journal of Correctional Education*, 37, 140-145.
- Wagerman, S.A., & Funder, D.C. (2009). Personality psychology of situations. In P.J. Corr & G. Matthews (Eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 27-42). New York: Cambridge.
- Walker, B.S., & Spengler, P.M. (1995). Clinical judgment of major depression in AIDS patients: The effects of clinician complexity and stereotyping. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26, 269-273.
- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- Yeo, S.L., Ang, R.P., Chong, W.H., Huan, V.S., & Quek, C.L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology*, 27, 192-204.

Annexe

Composition des échelles du
Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants (QAPÉI;
Jesness & Wedge, 1983; Le Blanc., Trudeau-Le Blanc, & Lanctôt, 1999)

#	Distance affective (10 items)	Saturation
48.	Si un jeune se sent en colère, je préfère qu'il le garde pour lui plutôt que de le montrer.	0,724
38.	Je n'ai pas d'objection à travailler avec les jeunes qui sont vivants et imaginatifs, même s'ils ont moins tendance à se conformer (<i>inv</i>).	-0,655
23.	Je pense qu'il faut s'attendre à ce que les jeunes suivent les règles sans qu'elles soient expliquées ou répétées plusieurs fois.	0,603
29.	Devant des troubles de comportement persistants, j'essaie d'identifier les difficultés réelles du jeune (<i>inv</i>).	-0,572
41.	Je préfère partager avec les jeunes la responsabilité de prendre les décisions concernant les règles (définition et conséquences) (<i>inv</i>).	-0,467
22.	Je pense qu'il est préférable pour l'éducateur de ne pas révéler ou montrer ses faiblesses ou ses sentiments aux jeunes.	0,461
18.	Je me sens inconfortable lorsque je dois faire savoir aux jeunes qu'ils ont commis une erreur ou qu'ils n'ont pas raison.	0,472
7.	Si un jeune ou un groupe de jeunes prend une décision, je suis prêt à prendre une chance et à l'accepter même si je ne suis pas nécessairement d'accord avec cette décision (<i>inv</i>).	-0,424
50.	Je préfère être avec les jeunes qui gardent leurs problèmes personnels pour eux plutôt qu'avec ceux qui veulent en parler tout le temps.	0,433
9.	Je pense qu'il vaut mieux discipliner de façon impartiale ceux qui en ont besoin que de trop se soucier de la cause du problème.	0,396
#	Évitement thérapeutique (12 items)	Saturation
49.	Je préfère travailler avec les jeunes qui sont capables de se prendre en main plutôt qu'avec ceux qui ont besoin de la protection des autres.	0,775
30.	Je préfère travailler avec les jeunes qui comprennent rapidement plutôt qu'avec ceux qui ont besoin d'explications répétées.	0,742
42.	Je préfère travailler avec les jeunes qui sont plutôt moyens qu'avec ceux qui sont plus difficiles ou mêlés.	0,718
52.	Je préfère travailler avec les jeunes qui ont confiance en eux-mêmes plutôt qu'avec ceux qui n'en ont pas et qui ont besoin d'encouragement.	0,707
40.	Je préfère les jeunes qui ont de l'initiative plutôt que ceux qui nécessitent une aide particulière et de l'encouragement.	0,661
54.	Je tends à préférer travailler avec les jeunes qui sont extravertis plutôt qu'avec ceux qui sont introvertis et timides.	0,638
21.	Je trouve plus facile et/ou préférable de travailler avec des jeunes qui s'entendent bien avec leurs pairs qu'avec des jeunes qui sont plus isolés.	0,617
55.	Je préférerais laisser les autres éducateurs travailler avec les jeunes qui sont effacés et qui suivent passivement.	0,514
4.	Je trouve qu'il est moins satisfaisant de travailler avec un jeune qui ne semble pas comprendre ses problèmes.	0,477
57.	Je préfère travailler avec les jeunes qui aiment travailler en groupe plutôt qu'individuellement.	0,472
3.	Je suis plus à l'aise avec les jeunes qui sont calmes qu'avec ceux qui sont plus facilement troublés ou qui montrent leurs sentiments.	0,396
32.	J'ai du plaisir à travailler avec les jeunes qui ne demandent pas une attention spéciale en raison de leur immaturité ou d'un manque d'habileté sociale.	0,333

#	Exaspération (8 items)	Saturation
1.	Je n'aime pas travailler avec les jeunes qui démissionnent facilement et ne font pas d'effort.	0,636
8.	J'ai suffisamment de patience pour répéter la même chose plusieurs fois sans montrer ni colère ni impatience (<i>inv</i>).	-0,631
45.	Je trouve qu'il est décourageant de travailler avec les jeunes qui n'arrivent pas à parler avec insight de leurs problèmes.	0,601
11.	Les jeunes qui ne semblent avoir aucun but dans la vie ni projet d'avenir sont ceux avec lesquels il est le plus frustrant de travailler.	0,536
24.	J'ai l'impression que la plupart des jeunes font semblant de suivre les règles seulement pour obtenir ce qu'ils veulent.	0,516
10.	Les jeunes qui cachent des choses ou qui mentent sont ceux qui m'irritent et m'énervent le plus.	0,503
44.	Je pense que je suis capable d'en prendre pas mal sans m'énerver (<i>inv</i>).	-0,368
28.	Je trouve qu'il est particulièrement fatigant de travailler avec les jeunes qui demandent une attention constante.	0,342
#	Permissivité (8 items)	Saturation
47.	Ça m'ennuie plus que les autres de devoir punir les jeunes pour leurs conduites inappropriées.	0,688
34.	Je préfère créer un climat aussi permissif que possible dans l'unité.	0,545
59.	Je donne beaucoup de liberté aux jeunes.	0,528
43.	Je pense que je pourrais travailler plus efficacement dans une unité où les punitions ne seraient permises que dans les situations extrêmes.	0,520
5.	Je dirais que mon style de travail avec les jeunes est simple et sans formalité plutôt que rigide.	0,490
31.	Je préfère travailler dans un centre où la structure est claire et les règles bien définies (<i>inv</i>).	-0,426
19.	Je pense que je suis plus patient que la plupart des éducateurs avec les jeunes qui sont impulsifs et dont l'attention ne peut être maintenue que pour un court laps de temps.	0,268
16.	Il devrait y avoir peu d'exceptions aux règlements de l'unité (<i>inv</i>).	-0,239
#	Coercition (8 items)	Saturation
20.	Je pense que les jeunes indisciplinés devraient bénéficier d'une période de restriction de liberté qui les oblige à considérer les conséquences de leur comportement.	0,642
39.	Je pense qu'il est préférable de faire comprendre aux jeunes dès le début que je suis le patron plutôt que d'être trop coulant avec eux.	0,524
37.	Je préfère exiger un haut niveau de comportement dans l'unité et je m'attends à ce que les jeunes l'atteignent.	0,493
27.	Les jeunes qui discutent ou remettent en question les décisions des éducateurs ne me dérangent pas (<i>inv</i>).	-0,454
46.	Je préfère travailler avec les jeunes qui essaient de satisfaire les éducateurs et qui demandent leur aide plutôt qu'avec ceux qui agissent de façon indépendante ou se fient à leurs pairs.	0,412
56.	Je trouve qu'il m'est particulièrement difficile d'être avec les jeunes qui remettent constamment en question les procédures de l'unité.	0,364
51.	Dans la plupart des situations où il y a un groupe de personnes, il doit toujours y avoir un patron et dans une unité, le patron devrait être un éducateur.	0,352
17.	Les jeunes qui essaient de faire marcher et de manipuler sont ceux que je trouve difficile d'accepter et avec lesquels je trouve difficile de travailler.	0,311

#	Items éliminés (14 items)
2.	Ça ne me dérange pas si le jeune pense que je ne suis pas juste ou franc envers lui.
6.	En relation avec les jeunes, je préfère être quelque peu réservé au début pour devenir plus décontracté et plus amical quand je les connais mieux.
12.	Si un jeune s'emporte sans raison apparente, l'éducateur devrait le protéger des conséquences de son propre comportement.
13.	Je trouve qu'une bonne manière de régler les problèmes est de confronter le jeune avec la nature de son problème.
14.	Je trouve qu'il est facile de faire abstraction des aspects négatifs du comportement d'un jeune au lieu de reconnaître et de renforcer son comportement positif.
15.	Il est important de protéger les jeunes de certaines situations difficiles où ils pourraient échouer et se sentir mal à l'aise.
25.	Je préférerais diriger des sessions de rencontre individuelle plutôt qu'une rencontre de groupe.
26.	Je ne crois pas qu'il soit possible de résoudre ses problèmes si l'on n'a pas envie d'en parler.
33.	Je ne pense pas que le bruit dans la salle de séjour me dérange autant que les autres éducateurs.
35.	Si l'on est franc et honnête avec les jeunes, ils vont l'être également.
36.	J'aimerais diriger des rencontres de groupes qui discutent des problèmes personnels des jeunes.
53.	Je me sens mal à l'aise quand je dois faire observer des règles ou faire suivre des procédures avec lesquelles je ne suis pas d'accord.
58.	J'aime vraiment aider les jeunes qui s'expriment et qui sont plus indépendants.
60.	Ma discipline est suffisante pour presque tous les types de jeunes.
