

Une analyse de l'évolution de la pratique et de la formation en psychoéducation¹

Marcel Renou

Professeur,
Université de Sherbrooke
Président de l'Association
des psychoéducateurs du
Québec

Les limites d'un point de vue

Les propos qui suivent ne prétendent à aucune objectivité. Ils ne sont que le fruit de mes propres observations et réflexions. Ils s'inscrivent donc dans le cadre restreint d'une perspective éditoriale. L'analyse de l'évolution de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal (ÉPÉUM) est teintée d'un attachement à une institution qui a profondément marqué ma carrière. Mon passage à l'ÉPÉUM et au Centre de psychoéducation de l'époque a contribué de manière significative à ma formation comme professeur, chercheur, administrateur et à mon expertise générale en psychoéducation. Ce rapide coup d'oeil sur son histoire est soutenu par les liens d'amitié en particulier avec des personnes qui y ont joué des rôles importants. Il est empreint également du respect que je voue, au-delà de toutes les divergences qui ont pu être nôtres dans le passé, à toutes les autres personnes que j'ai eu le privilège de connaître et à tous les collègues avec qui j'ai encore le plaisir de collaborer.

Cette rétrospective des vingt-cinq dernières années de l'ÉPÉUM n'a donc pour objet que de susciter un débat, non sur son passé, mais sur son présent et son devenir. Je pense, en effet, qu'il en va des organisations comme des individus: on ne peut percevoir leur réalité actuelle, ni envisager leur futur, sans un regard sur leur passé, fût-il furtif et forcément partiel et partial,.

¹ Conférence prononcée dans le cadre du 25^e anniversaire de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal le 21 mars 1998

² Dans ce texte, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes et dans le seul but d'alléger le texte

L'ÉPÉUM et la psychoéducation

À la lecture du programme de ce symposium, on peut lire, d'une part, que je vais évoquer les 25 ans de l'École et, d'autre part, que ma conférence s'intitule «Les méandres d'une profession». Y aurait-il confusion, chez le comité organisateur de ce symposium, entre l'évolution de l'École et celle de la profession? Des esprits chagrins animés par une hypersensibilité régionaliste pourraient voir là, une fois de plus, la manifestation d'un impérialisme ou d'un quasi ethnocentrisme typiquement métropolitain. Ce ne saurait évidemment être mon cas, puisque cela fait maintenant plus de quinze ans que je suis ailleurs et d'ailleurs. Il ne saurait s'agir non plus de revenir à un quelconque amalgame, du type «une approche-une école-une profession», comme cela a pu être dans les premières années de la profession. Il s'agit plutôt ici de reconnaître, et à juste titre, le rôle moteur joué par l'ÉPÉUM dans la création et le développement de notre profession, mais aussi dans le développement des autres unités de formation universitaire en psychoéducation.

À ce titre, il peut être bon de citer que, sur près de 5 000 diplômes accordés en psychoéducation, à ce jour, près de 1800, donc plus du tiers, l'ont été à l'ÉPÉUM. Ce qui est cependant le plus remarquable, c'est que 84 % des professeurs réguliers de l'ensemble de nos unités universitaires, qui possèdent une formation prédoctorale en psychoéducation, sont des diplômés de l'ÉPÉUM. On doit aussi considérer toute l'importance des subventions obtenues et des activités de recherche réalisées avec toutes les collaborations subséquentes qu'elles ont engendrées. Au-delà de ces contextes institutionnel et métropolitain qui pourraient suffire pour considérer son importance, les seuls chiffres cités devraient constituer des indicateurs de son influence dans le développement de la formation en psychoéducation et de la profession.

L'évolution de l'École de psychoéducation

La période 1973-1976

Cette période voit l'établissement de l'ÉPÉUM et du CPEQ (Centre de psychoéducation du Québec) comme unités distinctes liées par un contrat d'affiliation. C'est celle de l'expansion maximale de l'influence de la psychoéducation dite «de Montréal»; c'est aussi la période du programme de baccalauréat pour adultes, avec ses extensions en Abitibi et à Québec. Ce sont également les années fastes du CPEQ et du développement de son expertise, reconnue par le ministère des Affaires sociales de l'époque. Après avoir été le berceau de la formation en psychoéducation et de la profession par ses centres affiliés, l'École et le CPEQ maintiennent leur influence prépondérante par la diffusion à travers le Québec du «modèle d'intervention psychoéducatif» avec les contenus et les expertises de formation qui s'y rattachent.

Cette période correspond aussi à celle de l'expansion de la profession hors des centres d'accueil d'origine, au développement de la psychoéducation scolaire, à la

naissance de la formation en psychoéducation dans le réseau de l'Université du Québec et à l'arrivée des premiers professeurs-psychoéducateurs détenteurs de doctorat. C'est aussi la période de l'intégration MAS-MEQ (ministère des Affaires Sociales et ministère de l'Éducation), du rapport Batshaw¹ et du rapport COPEX². C'est aussi cette période qui a vu l'échec de la reconnaissance légale de la profession au sein du nouveau système professionnel québécois. Cette tentative de faire reconnaître la profession était dirigée depuis plusieurs années par les leaders de l'École qui étaient en même temps les dirigeants de l'APEQ. Cette période est donc celle d'un certain apogée. Elle est aussi, de manière métaphorique, celle de craquements comme ceux qui apparaissent brusquement à la plane surface des lacs gelés au printemps.

La période 1976-1982

À l'occasion d'un premier changement de direction, on assiste à une volonté d'ouverture que je qualifierais de tous azimuts. C'est une ouverture à de nouvelles personnes, l'établissement de liens avec de nouveaux milieux et l'occasion de nouvelles expériences. Des nouveaux et jeunes professeurs deviennent responsables des programmes. Une volonté de changement et de remise en cause d'une certaine orthodoxie prend différentes formes. On assiste même à la recherche d'approches «alternatives» qui, vers la fin de cette période, n'échappent pas à certains dérapages «ésotériques». Ces derniers phénomènes très visibles, mais relativement isolés, marquent sans doute encore le souvenir amusé de plusieurs. On assiste également à une volonté politique de rayonnement international. Elle se traduit par des tentatives d'exportation du «modèle psychoéducatif», notamment en Angleterre, et dans une moindre mesure en France. Se développe à l'intérieur du corps professoral l'inévitable opposition, normale dans l'évolution de toutes les organisations, entre presque tous les anciens professeurs et les plus jeunes. Certains sont animés par une volonté de développer la recherche scientifique. Ils veulent réorienter la formation à partir de la définition systématique de ses objectifs et du renouvellement de ses contenus. Ils sont aussi portés par un hypernationalisme psychoéducatif. Cela se traduit par une tentative d'identifier le «cœur» ou le spécifique de la psychoéducation. On veut également déterminer de manière méthodique quelle place ce spécifique doit prendre à la fois dans les contenus de formation et dans la composition du corps professoral. D'autres professeurs se trouvent fortement remis en cause. Ils réagissent tout naturellement par la défense des contenus actuels de formation, la défense de leurs droits acquis et l'importance de ne pas rompre avec une certaine tradition de l'École. C'est l'opposition entre deux perspectives évolutives des orientations générales, des contenus de formation, du profil du corps professoral et des modes de gestion. Une première prône

1. Rapport du comité d'étude sur la réadaptation des enfants et des adolescents placés en centre d'accueil : 1975.

2. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée constitué en vertu de l'annexe du Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les Commissions scolaires et les commissions régionales : 1972.

une continuité certaine avec la tradition et le mode de fonctionnement de l'École. Une deuxième veut provoquer un changement certain par l'introduction d'une rupture «quasi épistémologique» à tous ces niveaux.

L'École supporte les tentatives de dérogation à la politique de prise en charge de la scolarisation des jeunes des centres d'accueil, en donnant à ses étudiants l'accès à un mineur en orthopédagogie et au permis d'enseignement. Cette double formation vise à préserver la «compétence totale» des psychoéducateurs dans les centres «psychoéducatifs».

Des changements majeurs se produisent dans la politique de sélection des étudiants. On peut identifier, entre autres, la remise en cause de l'utilisation de certains tests de personnalité et la fin de la politique de discrimination en faveur des candidats masculins. Les stages pratiques s'élargissent à une pluralité de milieux d'intervention. À la même époque, le réseau de l'Université du Québec crée trois unités de formation pour le baccalauréat en psychoéducation, à l'UQTR (Université du Québec à Trois-Rivières), l'UQAH (Université du Québec à Hull) et l'UQAT (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue). C'est pendant cette période que se développe la formation des éducateurs spécialisés au niveau collégial. À la fin de cette période, un coup de tonnerre se produit dans le ciel encore relativement bleu de la psychoéducation : la publication des résultats de la recherche de Marc Le Blanc et Michel Bossé sur l'efficacité du modèle rééducatif de Boscoville.

La période 1982-1985

C'est la période d'un nouveau changement de direction qui permet, pour un certain temps du moins, une pause dans les tensions antérieures du corps professoral. On doit cependant composer avec les résultats de l'évaluation du modèle psychoéducatif originel dont Boscoville est l'étendard. Ses conclusions ont un effet démoralisant sur une partie de la profession. Elles nourrissent des courants contestataires d'une forme de « pensée unique » au sein de la profession. Les résultats de cette étude arrivent surtout à point nommé pour certains ministres ou responsables des réseaux du MAS de l'époque ou du MEQ, qui rêvent d'une «normalisation» de leurs politiques. Il en est de même pour toutes les instances ou personnes qui rêvent depuis longtemps de rabattre certaines des prétentions des leaders de «la psychoéducation».

On poursuit des tentatives de développement de nouveaux champs de pratique; on essaie d'établir de nouveaux modèles de partenariat avec les milieux. C'est la période de la recherche de l'unité dans la diversité et de la continuité dans le changement. C'est surtout la période du développement accéléré des activités de recherche des membres de l'ÉRISH (Équipe de recherche et d'intervention en sciences humaines) et du centre de documentation (CDÉRISH), c'est également l'époque des demandes et de l'obtention de subventions de recherche puis de la création du laboratoire d'observation.

La période 1985-1990

C'est le deuxième changement majeur : on assiste, à la faveur d'une nouvelle direction, à la prise de pouvoir par les plus jeunes professeurs. L'épistémologie scientifique classique supporte les activités valorisées; la dimension recherche accélère son développement de façon remarquable, autant par les activités des professeurs que par les infrastructures obtenues. On choisit de former les étudiants exclusivement en fonction de l'intervention auprès des enfants et des adolescents en difficulté. Certains professeurs quittent et sont remplacés par des chercheurs déjà établis et reconnus. Le seul critère d'embauche des professeurs réguliers devient alors la performance en recherche, dans un champ valorisé par les orientations du Groupe de recherche en intervention psychosociale (GRIP). Rapidement donc la dimension recherche constitue le coeur des préoccupations de l'école. Les programmes sont modifiés en profondeur, particulièrement le baccalauréat. Ils reflètent, dans la répartition des cours obligatoires et des cours optionnels, l'importance accordée d'une part à la formation scientifique fondamentale et, d'autre part, à la formation à l'intervention. Tous ces changements se font à un rythme accéléré. Ils confèrent rapidement à l'École une réputation enviable dans la communauté scientifique et au sein des instances de l'Université de Montréal. À cette époque, on peut dire que l'ÉPÉUM se distingue de toutes les autres unités de formation en psychoéducation par l'ensemble de ses orientations, ses programmes, ses activités de recherche et ses modes de gestion. Elle constitue un phare pour plusieurs professeurs des autres unités qui veulent s'insérer dans la perspective universitaire classique par l'établissement de standards élevés en ce qui concerne les activités de recherche. À la même époque se crée le doctorat en sciences humaines appliquées, auquel l'École participe à titre de partenaire, ce qui facilite l'accès au doctorat de plusieurs psychoéducateurs.

Cet important virage n'a cependant pas lieu sans bouleversement. À l'intérieur du corps professoral, certains se sentent plus ou moins exclus. Les étudiants déjà inscrits dans les programmes réagissent également aux nouvelles orientations. Certains milieux de pratique pensent que l'on vise dorénavant une formation à la recherche mais non à l'intervention. Plusieurs se distancient de l'École. Comme alternative, on cherche sans succès à créer une situation où des milieux d'intervention correspondraient aux exigences de contrôle, inhérentes à l'expérimentation en recherche, tout en respectant la mission première d'intervention. Ces lieux deviendraient alors des centres affiliés à la fois pour la recherche et la formation des étudiants. On est en présence d'une volonté affichée et, cette fois, actualisée de rupture avec le passé. Cette rupture s'exprime autant au niveau des personnes qu'à celui des références épistémologiques en recherche et en formation.

Pendant toute cette période, la formation pratique, assumée par le CPEQ, s'inspire plus ou moins des mêmes paramètres qu'avant. Des tentatives d'association permanente professeur-chercheur et superviseur de stages n'aboutissent pas réellement. On assiste à une certaine forme de dichotomie entre la formation aux

connaissances, assumée par les professeurs réguliers, et la formation professionnelle assumée par des chargés de cours ou les superviseurs de stages.

À la fin de cette période commencent à se poser les questions de l'avenir même de l'École comme unité autonome et celle de l'existence de la pertinence du baccalauréat spécialisé en psychoéducation. Une évaluation institutionnelle propose une fusion avec le département de psychologie. La psychoéducation, dans cette perspective, devient une spécialisation au niveau de la maîtrise en psychologie. Cette tentative veut corriger ce que l'on qualifie «d'erreurs» ou «d'aberrations historiques», à savoir la création de l'École de psychoéducation et celle de la psychoéducation comme discipline distincte de la psychologie. Ce nouveau profil de formation réglerait l'intégration de ses gradués au système professionnel, puisqu'ils auraient le profil requis pour être membres de l'Ordre des psychologues.

La période 1990 à nos jours

On assiste au dernier changement de direction de l'école à ce jour. On continue sur la lancée de la période précédente et des tensions semblables se reproduisent lors de l'application des critères de sélection des nouveaux professeurs. Ces tensions se répercutent lors du renouvellement de mandat du directeur. D'une certaine façon, les premières restrictions budgétaires remettent en question la place prépondérante des activités de recherche de l'école. Des malaises se font jour à l'intérieur même du GRIP qui devient de plus en plus diversifié et distinct de la majorité du corps professoral de l'École pour finalement devenir une entité séparée au niveau facultaire.

C'est au mi-temps de cette période que le dossier de l'Ordre professionnel resurgit et que les cinq unités de formation se réunissent au sein du Regroupement des unités de formation universitaire en psychoéducation (RUFUP). Les discussions sur la modification du baccalauréat sont l'occasion d'expression d'une volonté de maintenir une formation spécifique en psychoéducation au premier cycle. La progression du dossier de l'Ordre professionnel, une mouvance du leadership à l'intérieur de l'École et une absence d'intérêt ou d'encouragement des autres instances universitaires concernées à l'Université de Montréal, met fin au projet de fusion avec le département et les programmes de psychologie.

L'affiliation entre l'École et le CPEQ pour la sélection des étudiants et la responsabilité de la formation pratique se termine. Pour la première fois, l'École doit assumer directement toute la dimension de la formation pratique. Un contrat de service est établi avec les Centres jeunesse de Montréal pour la formation des étudiants. De nouveaux responsables de programme sont nommés. Plutôt qu'un simple transfert de responsabilités et de compétences du CPEQ à l'École, celle-ci repense la formation pratique dans un nouveau cadre avec, dans la plupart des cas, de nouvelles personnes.

La situation de l'École par rapport à la période précédente se présente sous un nouveau jour. Elle n'a plus, par rapport aux autres unités de formation en psychoéducation, un leadership accompagné d'une certaine forme d'assurance dominatrice. Les autres unités ont eu le temps de faire des percées significatives du côté de la recherche. Celles-ci, combinées à des départs importants au sein du corps professoral de l'École, font que, au niveau de la recherche, les performances des unités sont devenues beaucoup plus comparables. Pour ce qui est de la formation, plusieurs autres unités, particulièrement celles du réseau UQ, sont en progression depuis quelques années au moment où l'École doit, notamment au niveau de la formation pratique, se trouver de nouveaux repères. Alors que le leadership de la recherche de la reconnaissance professionnelle avait toujours été assumé à l'intérieur de l'APEQ par les leaders de l'École, cette fois-ci, le leadership origine d'ailleurs.

Toutes ces nouvelles données font, à mon avis, que l'École ne peut plus aujourd'hui, comme autrefois se passer d'un échange mutuel et d'une certaine forme de concertation avec d'autres instances qui occupent des positions stratégiques à l'intérieur ou en périphérie de la profession. On peut dire que, après s'être interrogée sur les raisons même de son existence, l'École, tout en maintenant ses objectifs au niveau des activités de recherche, s'inscrit à présent dans les nouvelles perspectives de formation liées à l'avènement de l'Ordre professionnel. Elle revalorise la formation à l'intervention, notamment par le développement de la maîtrise professionnelle et le maintien de stages au baccalauréat. Après s'en être relativement éloignée pendant quelques années, elle participe très activement au rassemblement actuel qui anime l'APEQ et le RUFUP dans leurs efforts concertés pour que la transition vers l'Ordre se fasse dans la plus grande harmonie possible entre la profession et les universités.

En raison de sa tradition, son pôle d'attraction métropolitain et son appartenance institutionnelle, la participation active et le leadership de l'ÉPÉUM sont indispensables pour affronter les nouvelles problématiques qui attendent notre profession. Celles-ci s'inscrivent dans une reconfiguration des contraintes socio-économiques, des enjeux politiques et des défis adaptatifs qui attendent toutes les unités de formation et la profession en général dès maintenant et davantage dans l'avenir.

L'évolution de la profession

La réalité actuelle de la pratique et de la formation en psychoéducation est fort différente aujourd'hui de celle qui prévalait lors de ses débuts aux universités de Montréal et de Sherbrooke à la fin des années cinquante. Elle a également fortement évolué depuis que trois constituantes du réseau de l'Université du Québec (Trois-Rivières, Hull et Abitibi-Témiscamingue) ont étendu, dans les années soixante-dix et quatre-vingt, la formation à ce qu'elle est aujourd'hui.

Cette évolution a suivi plusieurs voies convergentes. La progression au niveau des diplômes et le nombre limité de programmes de formation en psychoéducation

rendait impossible, au départ, la réponse à la demande de personnel qualifié en raison du développement extrêmement rapide des services aux personnes en difficulté au cours des années soixante-dix. L'élévation du niveau de scolarité entraînait inévitablement une élévation du niveau des salaires. Cette revalorisation des salaires et l'apparition massive sur le marché des diplômés en éducation spécialisée du niveau collégial requérant des salaires inférieurs ont provoqué un bouleversement dans les fonctions des psychoéducateurs reconnus sous ce titre. On peut dire que les éducateurs spécialisés, par leur nombre, l'action syndicale et le coût de leur utilisation, ont inexorablement conquis la place que les psychoéducateurs avaient occupée jusque là, plus particulièrement dans les centres de réadaptation.

Les années soixante-dix restent un tournant dans la situation de la pratique professionnelle en psychoéducation. Le baccalauréat, devenu le diplôme minimal, hausse les échelles salariales. La formation en techniques d'éducation spécialisée de niveau collégial se développe rapidement. Les ententes entre les réseaux de l'Éducation et des Affaires sociales excluent graduellement les psychoéducateurs de tout le champ de la scolarisation des jeunes en centres de réadaptation. Les éducateurs spécialisés font rapidement évoluer leur statut par le biais syndical. Le développement de la psychoéducation en milieu scolaire accrédite le rôle de consultant auprès d'autres personnes directement responsables de la majeure partie du champ de l'intervention directe auprès de la clientèle.

Dans le réseau de l'éducation d'abord, puis dans celui des services sociaux et de la santé, les psychoéducateurs occupent progressivement des fonctions professionnelles (de psychoéducateurs, de conseillers cliniques ou d'agents de relations humaines) relativement comparables à celles que d'autres professionnels occupent depuis longtemps. Cette mutation des fonctions provoque une diminution considérable du nombre de nouveaux postes définis sous le titre de psychoéducateur.

Tous ces facteurs combinés font que aujourd'hui, la norme de référence pour définir l'éducateur spécialisé (intervenant direct régulier auprès de la clientèle dans les centres jeunesse) revient au technicien du niveau collégial. Il en va souvent de même dans le réseau des commissions scolaires.

Les éducateurs spécialisés de niveau collégial héritent donc des fonctions, du nom et du niveau de formation que les psychoéducateurs, qui s'appelaient alors éducateurs spécialisés, occupaient. C'est maintenant une situation de fait surtout dans le réseau des centres jeunesse : l'intervenant dit «de plancher», c'est-à-dire qui accompagne et prend en charge la clientèle quotidiennement, c'est un éducateur spécialisé de niveau collégial. Toute tentative de revaloriser cette fonction d'éducateur à un niveau d'exigence de formation universitaire impliquerait un choix de société que les contraintes économiques actuelles ne favorisent pas, tant s'en faut.

L'évolution du champ professionnel, ajoutée aux transformations successives du secteur des services sociaux, a provoqué le développement de la pratique privée en psychoéducation, notamment dans le secteur de l'évaluation de la programmation et de la gestion, mais surtout dans la pratique en *counseling* et en psychothérapie. Le développement de la psychoéducation scolaire et la désinstitutionnalisation du réseau de la santé et des services sociaux ont favorisé, quant à eux, l'émergence d'une pratique professionnelle autonome, notamment auprès d'autres intervenants, en milieu naturel et communautaire. Le psychoéducateur est appelé à y effectuer, le plus souvent sans supervision autre qu'administrative, un ensemble d'opérations professionnelles dans le cadre d'une polyvalence de fonctions.

Le mouvement de décloisonnement des rôles, des fonctions et des tâches entre des professions connexes (psychologues, psychoéducateurs, travailleurs sociaux, etc.) est amorcé depuis les dix dernières années. Il ne peut que s'amplifier dans un contexte de rationalisation des services et des personnels avec, comme principal objectif, la réduction des coûts par des économies d'échelle. Le développement d'une pratique autonome en psychoéducation, avec peu ou absence totale de supervision, est donc en croissance constante en raison évidemment du développement de la pratique privée, mais également de l'évolution des fonctions du psychoéducateur dans le secteur public. La nécessité de la protection du public par l'insertion des psychoéducateurs dans le système professionnel est donc devenue une évidence constatée en 1992 par l'Office des professions du Québec.

À mon avis, le contact direct auprès des clientèles en difficulté d'adaptation, ou à risque, demeure la base de l'action du psychoéducateur reconnu sous ce titre. Cette intervention se situe dans une perspective d'appropriation et de compréhension, à travers le vécu partagé de la problématique des acteurs concernés. Plutôt que le point de départ d'un processus de prise en charge totale, comme à l'origine, c'est plus une occasion d'évaluation et d'appropriation de la problématique en cause. Cette étape est indispensable pour pouvoir donner une consultation psychoéducative aux autres acteurs partenaires de l'intervention qui assument le plus souvent la plus grande partie de l'intervention permanente auprès de la clientèle.

Au-delà des réalités économiques salariales et des spécialisations professionnelles, le propre de la psychoéducation, me semble-t-il, c'est de considérer la personne comme une entité indivisible au centre d'un écosystème dont tous les éléments sont interdépendants. Dans cette perspective, l'accompagnement éducatif dans les activités de la vie quotidienne demeure tout aussi important que dans le reste du vécu. Que ce rôle soit perçu comme ne nécessitant pas une formation universitaire relève davantage de réalités socio-économiques que d'une conception réellement justifiée. Le contact direct dans le vécu partagé doit donc demeurer la base de l'action professionnelle en psychoéducation.

Le contact direct et la relation d'aide déployés auprès des personnes en difficulté demeurent donc toujours essentiels à l'intervention psychoéducative. C'est fort de cette démonstration de compétence éducative spécialisée que le psychoéducateur peut établir sa crédibilité de consultant auprès des autres éducateurs ou intervenants, professionnels ou naturels, impliqués dans la situation. Cependant cette compétence d'éducateur sera de plus en plus insuffisante si elle ne se complète pas par la maîtrise des opérations professionnelles qui définissent déjà maintenant, et demain davantage, les fonctions reconnues au psychoéducateur.

Ces opérations impliquent une connaissance la plus large possible des différents phénomènes d'inadaptation des individus et de dysfonctionnement des milieux. Elles demandent une maîtrise des méthodologies d'évaluation et de diagnostic, de planification et de gestion de l'intervention psychoéducative. Il s'agit non seulement d'entrer en relation avec les clients dans leur milieu et d'appliquer des stratégies d'intervention, mais de choisir les instruments appropriés d'évaluation des problématiques des personnes et des organisations. Il faut aussi planifier les programmes d'interventions, les gérer et en évaluer l'efficacité. Il ne s'agit pas seulement pour le psychoéducateur de développer sa compétence d'éducateur, mais de gérer des programmes d'intervention auprès des clientèles ou de formation des intervenants. À terme, l'objectif devient d'assurer le plus possible le transfert des compétences appropriées aux autres intervenants (professionnels ou naturels) directement responsables de la clientèle ou du milieu en question.

On est donc passé d'une fonction d'éducateur de premier niveau - intervenant direct et responsable de l'ensemble du processus d'intervention - à une fonction professionnelle de deuxième niveau qui implique toujours, par l'intervention directe ou une présence sur le terrain, une perspective de partage du vécu, mais à laquelle s'ajoute une dimension de consultation professionnelle spécifique offerte aux autres intervenants.

Je suis convaincu que, de plus en plus, la compétition pour les postes professionnels va se faire dans un champ décloisonné de la pratique éducative et psychosociale. Les psychoéducateurs pourront y occuper une place s'ils ont la capacité de se mesurer avec d'autres professionnels dont plusieurs ont une formation et une culture universitaires. Nous avons déjà réussi à nous implanter, par exemple en milieu scolaire et communautaire, munis d'un baccalauréat, d'une compétence certaine et d'une créativité élevée. Il ne s'agit donc pas de dévaloriser notre formation de premier cycle, mais de la compléter par une formation professionnelle de second niveau qui permettra aux futurs psychoéducateurs de mieux répondre aux besoins des clientèles et des organisations. Je pense que notre profession va se développer de plus en plus dans un marché où la compétition s'appuiera sur des critères de compétence démontrée, et davantage dans un contexte de déréglementation que dans une culture de droits acquis conventionnés collectivement en référence à des acquis corporatistes.

L'évolution de la formation en psychoéducation

Malgré cette évolution et tous les bouleversements déjà mentionnés, les unités de formation universitaire ont été lentes à réagir. Elles n'ont jamais, jusqu'à ces dernières années, et certaines très récemment, officiellement constaté l'avènement de la norme d'emploi définissant l'éducateur spécialisé dit «de plancher» au niveau de la formation collégiale. De même, elles ne font que commencer à actualiser, dans les contenus des programmes des premier et second cycles, l'évolution des fonctions, rôles et tâches des psychoéducateurs reconnus officiellement sous ce titre d'emploi. Tout comme l'ensemble de la profession, la plupart des universités n'ont le plus souvent que subi (notamment à travers les stages) cette mutation des fonctions traditionnelles de la pratique psychoéducative.

Au milieu des années soixante, au diplôme de certificat originel, s'ajoutait le diplôme de licence. Les responsables de la formation des universités de Sherbrooke et de Montréal établissaient déjà comme objectifs de formation professionnelle pour ce programme des fonctions de gestion et de supervision des autres diplômés des niveaux précédents. Depuis, le certificat de l'époque a été remplacé par le diplôme du niveau collégial, la licence par le baccalauréat et le niveau de maîtrise a été créé au début des années soixante-dix.

On peut facilement être en désaccord avec des politiques gouvernementales qui statuent que, pour devenir enseignant, il est nécessaire maintenant de compléter quatre années d'études universitaires, alors que pour être éducateur spécialisé, trois ans de formation technique au collège suffisent. Il faut cependant constater que cette situation est relativement comparable à ce qui existe ailleurs dans le monde. Des programmes de formation initiale d'éducateurs spécialisés ou de Child Care Workers à l'intérieur des universités sont une particularité qui, à ma connaissance, n'existe qu'au Québec et à l'Université de Victoria (Colombie Britannique). On retrouve ailleurs, soit des formations de niveau collégial (Community College), soit des spécialisations universitaires s'ajoutant à une autre formation professionnelle initiale. En Europe et notamment en France, on retrouve des écoles de formation autonomes dont plusieurs ont des contrats d'affiliation avec des universités. Le nombre d'années de scolarité des diplômés correspond à peu près à celui de la deuxième année du baccalauréat en psychoéducation. Les contenus et les profils de formation se rapprochent cependant davantage de la formation de niveau collégial.

Dans les unités de formation, l'élévation graduelle et obligatoire du corps professoral régulier au niveau du doctorat amène une centration inévitable des professeurs sur la recherche pour des fins de promotion personnelle et départementale. Cela a provoqué l'enrichissement des programmes au plan des cours centrés sur les connaissances (le savoir). Cela s'est parfois produit au détriment des contenus centrés sur la formation aux habiletés (le savoir-faire), mais surtout de l'acquisition d'attitudes nécessaires à l'intervention psychoéducative (le savoir-être).

Certains rééquilibrages sont sans doute à faire dans certains cas et loin d'être complétés dans d'autres. La crainte d'un retour à une survalorisation des seules qualités personnelles et intuitives est toujours présente. On devra bien s'entendre sur les dimensions méthodologiques et techniques propres au niveau universitaire par rapport à celles requises au niveau collégial pour ce qui touche au savoir-être. La distinction entre un accompagnement pédagogique au développement du savoir être et une quelconque forme de psychothérapie plus ou moins sauvage n'est pas évidente.

Une conception de la formation aux niveaux bac et maîtrise

La formation professionnelle en psychoéducation, dispensée par les programmes de premier et de second cycles, devrait s'articuler, à mon avis, autour des paramètres suivants.

1. Les fonctions des psychoéducateurs reconnus sous ce titre d'emploi se situent dans le cadre d'une pratique professionnelle de second degré; celle-ci fait surtout appel à des compétences en termes de consultation, d'évaluation et de programmation concernant des personnes, des organismes ou d'autres intervenants qui travaillent dans le champ éducatif et psychosocial. La formation qui prépare aux fonctions reconnues sous le titre de psychoéducation doit conséquemment se situer au niveau de la maîtrise professionnelle comportant des stages dans le cadre d'un ordre professionnel.

2. Cette formation de second cycle doit s'appuyer sur des compétences minimales d'intervenant de premier degré, données au niveau du premier cycle; elle renvoie à des compétences «d'éducateur spécialisé de niveau universitaire», intervenant direct auprès de la clientèle à risque ou en difficulté d'adaptation psychosociale. La formation du premier cycle conserve donc une partie des objectifs et des contenus des baccalauréats actuels et fournit une formation complète et cohérente. Cette formation de premier cycle est en outre susceptible de permettre aux étudiants qui ne voudraient, ou ne pourraient pas, compléter leur formation au niveau maîtrise, de pouvoir être concurrentiels sur le marché de l'emploi, pour des fonctions d'intervenants non reconnus sous le titre de psychoéducateur.

3. Dans cette perspective, le baccalauréat en psychoéducation devient donc le premier niveau de formation théorique et une initiation aux méthodologies pertinentes à l'intervention psychoéducative. Il fournit dans le cadre des laboratoires et des stages-terrain une occasion d'expérimenter les attitudes, les méthodologies et les techniques nécessaires à l'intervention directe auprès de la clientèle en difficulté ou à risque. Ce premier niveau de formation théorique et d'expériences pratiques est préalable à la formation professionnelle en psychoéducation, considérée comme complète et terminale seulement par l'obtention de la maîtrise professionnelle, y compris des stages.

4. Ce modèle s'éloigne résolument d'un modèle de formation uniquement théorique au niveau baccalauréat et professionnelle au niveau de la maîtrise. Il propose une formation du premier cycle, générale, cohérente et complète en soi, tout en préparant à l'acquisition d'une formation professionnelle spécialisée au second cycle.

5. Ce modèle est conforme à l'évolution historique et à la réalité actuelle de la profession. Il prend acte de l'évolution du marché de l'emploi, où l'on est passé de la définition du psychoéducateur en tant qu'intervenant direct de premier niveau (maintenant technicien en éducation spécialisée) à celle d'un professionnel des services complémentaires.

6. Par conséquent, l'acquisition d'une compétence d'intervenant direct auprès des personnes en difficulté ou à risque demeure un des objectifs du premier cycle. Cet objectif n'est cependant pas terminal, mais seulement intermédiaire, au niveau de la formation professionnelle en psychoéducation. C'est une première étape vue comme une initiation indispensable à la réalité de l'intervention éducative et psychosociale, en vue d'accéder à la formation professionnelle terminale du niveau maîtrise.

Le baccalauréat fournit donc une formation complète en soi et nécessaire à l'acquisition d'une compétence d'intervenant de premier niveau. La maîtrise permet au bachelier, soit de se former à la recherche (maîtrise avec mémoire), soit d'approfondir et de développer ses connaissances et ses compétences dans le domaine de l'intervention professionnelle (maîtrise avec stages). Les spécialisations à développer à la maîtrise professionnelle peuvent prendre différentes teintes, selon les compétences particulières et les orientations de l'équipe professorale de chacune des unités de formation. Elles devraient cependant s'inscrire dans une formation à l'intervention psychoéducative centrée sur l'évaluation, l'intervention et la consultation clinique, la planification, la gestion et l'évaluation de projets d'intervention auprès des personnes ou des organisations.

Dans ce modèle, la formation complète préparant à la pratique professionnelle en psychoéducation comprend à la fois le baccalauréat spécialisé en psychoéducation et la maîtrise professionnelle en psychoéducation. Les étudiants qui choisissent de se perfectionner en recherche s'inscrivent à un programme de maîtrise avec mémoire. C'est, sans doute pour la plupart, ceux qui valorisent la préparation à la recherche ou l'accès direct au troisième cycle plutôt que la formation professionnelle. Il faudrait cependant éviter de favoriser une dichotomie trop grande entre les deux types de profils. Les unités de formation devraient au contraire favoriser le plus grand rapprochement possible entre les deux types de cheminement et tout mettre en oeuvre pour contrer la tendance naturelle à la séparation actuelle de ces deux cultures. Cet objectif devra être atteint d'abord par les professeurs et leurs étudiants avant d'être proposé aux professionnels.

La formation professionnelle ne doit pas négliger, bien au contraire, les éléments de rigueur propre à la formation en recherche. Les objets d'étude et les éléments contextuels ou méthodologiques varient, quant à leur nature et leurs poids respectifs, entre les deux profils de formation: contenus professionnels et stages dans un cas, formation à la recherche et mémoire dans l'autre. Une intervention professionnelle digne de ce nom ne saurait se passer cependant de standards, relativement comparables, de systématisation propres à ceux d'une démarche scientifique. Les étudiants des deux profils devraient pouvoir accéder les uns à la reconnaissance professionnelle et les autres, aux études de troisième cycle par le biais de crédits complémentaires. Un nouveau programme de maîtrise augmentée à 60 crédits plutôt que les 45 actuels permettrait d'intégrer les exigences des deux profils actuels. Il assurerait une formation plus intégrée et plus complète. Il préparerait probablement davantage les gradués au marché relativement incertain et fluctuant de l'emploi. Cette augmentation du nombre de crédits n'allongerait pas nécessairement le temps d'étude, puisque les programmes actuels de maîtrise en psychoéducation, ou connexes, ne peuvent, dans presque tous les cas, se réaliser en moins de deux ans.

Les conséquences de l'avènement de l'Ordre professionnel sur la formation

Le Code des professions prévoit que chaque ordre professionnel doit avoir un comité de la formation. À ce comité siègent des représentants des unités de formation ainsi que des représentants de la CREPUQ et du ministère de l'Éducation. La collaboration entre la profession et les universités va donc devenir obligatoire. Les unités de formation conserveront l'ensemble des prérogatives qui sont les leurs. Les diplômes donnant un accès automatique à l'Ordre seront inscrits par le gouvernement dans la réglementation de l'Ordre. Dans le cas où un programme ne respecte pas les standards minima de formation, l'Ordre peut entreprendre des représentations auprès de l'institution en cause; il peut même faire appel aux instances gouvernementales concernées pour obtenir une révision des diplômes d'accès automatique à l'Ordre et ainsi, ne plus admettre les diplômés de cette université. Il est évidemment peu probable que ce cas extrême se produise. La collaboration actuelle entre l'APEQ et le RUFUP est un gage, certes toujours à assurer, mais non négligeable pour l'avenir. Il est cependant certain que cette collaboration institutionnalisée pourra nécessiter de la part des unités de formation certaines modifications aux pratiques actuelles si elles veulent garantir l'accès à l'Ordre pour tous leurs étudiants.

L'élévation prévisible des standards de la profession au niveau de la maîtrise, au cours des prochaines années, interpellera des psychoéducateurs professionnels désireux d'acquérir ce niveau de formation. L'introduction prochaine du titre réservé de psychothérapeute, avec les exigences probables basées sur une maîtrise professionnelle, sera un incitatif supplémentaire important.

Dans cette hypothèse, les détenteurs d'un baccalauréat qui rencontrent les normes d'accès au second cycle devraient pouvoir être admis par le biais d'une

sélection appropriée à leur condition; ils devraient être considérés de façon particulière compte tenu des contingentements de programmes. Des aménagements administratifs relativement souples sont disponibles grâce à plusieurs règlements universitaires. On pourrait même envisager, si le nombre le justifiait pour une certaine période, l'instauration d'un programme de maîtrise pour personnes en exercice. Il ne s'agit pas bien évidemment de diminuer les niveaux ou les standards de qualité, mais d'adapter l'enseignement en fonction de l'expérience professionnelle acquise. On parle davantage de méthodes pédagogiques appropriées à une clientèle expérimentée qui peut avoir besoin d'une mise à jour minimale dans un premier temps que de modifications significatives des contenus. Les membres qualifiés d'une profession devraient, en toute justice, y avoir accès dans toutes les régions du Québec. Il faudrait alors créer des sous-centres et utiliser les nouvelles technologies d'enseignement à distance.

Cette opération demanderait aux unités de formation intéressées d'y consacrer une partie de leurs ressources, au moins pour un certain temps. Elles pourraient avoir à recentrer certaines de leurs priorités pour que leurs professeurs puissent supporter un accroissement de clientèle, ou prévoir l'encadrement de chargés de cours. On devrait y retrouver, au moins pour certaines activités de formation pratique, les professeurs réguliers ou les chargés de cours les plus habilités à la formation professionnelle de second niveau.

Pour les unités de formation, il ne s'agit plus maintenant de discussions théoriques et idéologiques sur la nécessité d'élever le seuil de formation par le biais de l'Ordre. Il ne s'agit pas non plus pour elles de simplement constater l'avantage de voir la fin de possibles problèmes de recrutement de clientèle au second cycle. Il s'agit d'une interrogation directe sur leur volonté et leur capacité d'acquérir rapidement une culture de formation professionnelle de niveau maîtrise. Celle-ci ne saurait être un simple calque d'une culture de formation à la recherche. Il s'agit également d'une interrogation sur le rôle qu'elles voudraient ou devraient jouer dans cette mutation professionnelle. Certaines seront sans doute des partenaires actifs de cette démarche et tenteront même de l'influencer. Celles qui en seraient relativement absentes, devraient en assumer les conséquences. Cette participation des universités à l'évolution prochaine de la profession provoquera une saine compétition entre nos unités de formation. Cette compétition ne devrait pas se faire sous d'éventuels impératifs strictement clientélistes. Elle devrait porter sur la manière la plus appropriée de répondre adéquatement aux exigences de mise à niveau, de développement professionnel, de perfectionnement et de formation continue dont l'Ordre est responsable.

Psychoéducation et psychologie

Le diplôme de maîtrise professionnelle devrait donner accès au processus de pratique et de supervision professionnelles pour satisfaire aux normes du titre de psychothérapeute. L'attrait de ce titre réservé devrait inciter un nombre croissant de

bacheliers à vouloir poursuivre leurs études au niveau gradué. Ce phénomène devrait s'observer avant même la fin de la « clause grand-père » actuellement prévue pour les gradués et étudiants actuels du niveau baccalauréat dans le projet d'Ordre professionnel.

Plusieurs bacheliers d'autres programmes, notamment de psychologie, se voient actuellement bloquer l'accès à l'ordre concerné par les contingentements universitaires. On peut facilement prévoir que beaucoup vont vouloir prendre le chemin des « propédeutiques » en psychoéducation. Plusieurs voudront le faire, d'abord, pour accéder à un ordre, donc au titre de psychoéducateur et possiblement, à celui de psychothérapeute.

Les unités de formation seront toujours les seules à pouvoir déterminer la durée et le contenu de ces « propédeutiques ». Si les normes de diplomation proposées par le projet de l'Ordre sont actualisées, ces étudiants n'auront pas un accès automatique à l'Ordre puisqu'ils ne seront pas détenteurs du baccalauréat préalable en psychoéducation. Ces gradués devront passer par une demande d'équivalence pour leur admission dans l'Ordre et ils pourront être admis s'ils satisfont aux normes d'équivalence de diplômes prévues par un règlement obligatoire pour tous les ordres professionnels. L'APEQ, en collaboration étroite avec le RUFUP, a déjà proposé un profil des contenus obligatoires de formation, de niveau baccalauréat et maîtrise professionnelle (90 crédits obligatoires sur 135).

Les unités de formation devront donc s'assurer de bien orienter le choix de cours et le contenu des « propédeutiques » demandées destinés aux non-détenteurs d'un baccalauréat en psychoéducation. Elles devront le faire pour que, à la fin de leur maîtrise, leurs gradués désireux d'accéder à l'Ordre possèdent le profil de formation requis et ce, aux deux niveaux de formation. Cette nécessité sera d'ailleurs tout aussi vraie après la fin de la clause « grand-père », pour les étudiants détenteurs d'un baccalauréat en psychoéducation qui auront choisi de faire par la suite une maîtrise de type recherche.

Nous savons que l'équivalence de formation n'est pas jugée de façon comparable par les responsables des programmes de maîtrises, selon qu'ils se situent en psychologie ou en psychoéducation. En effet, la plupart des programmes de psychologie reconnaissent rarement plus de 30 crédits aux bacheliers en psychoéducation pour accéder au baccalauréat en psychologie. À l'opposé, les programmes de psychoéducation demandent, en général, une propédeutique de 24 à 30 crédits aux bacheliers en psychologie pour accéder à la maîtrise en psychoéducation.

L'ÉPÉUM est encore plus généreuse, puisqu'elle ne demande actuellement que 15 crédits de propédeutique aux bacheliers en psychologie. Ce profil de formation complémentaire comprend 3 cours (neuf crédits) et un stage (six crédits). On peut en

conclure que les responsables de l'École considèrent que la différence, au baccalauréat, entre la psychologie et la psychoéducation est assez mince.

Si j'étais responsable de la rationalisation des programmes dans l'ensemble des universités concernées, la lecture de ces chiffres me laisserait perplexe quant à la différence réelle entre les deux disciplines que font nos unités au-delà de leurs intérêts clientélistes. Le constat des différences d'appréciation - selon qu'elle provienne de la psychologie ou de la psychoéducation - des acquis des gradués des deux programmes de baccalauréat m'interrogerait sur la nécessité consécutive d'un baccalauréat préalable en psychoéducation, notamment à l'Université de Montréal. Pour les autres universités, je me demanderais si l'existence d'un mineur (30 crédits) en psychoéducation après un majeur en psychologie ne serait pas suffisant au niveau du baccalauréat, puisque c'est actuellement à peu près ce qu'elles exigent pour la plupart des candidats bacheliers en psychologie.

Si j'aborde tous ces éléments techniques, c'est qu'il me semble que la question qui se pose ici va au-delà des inévitables arguties réglementaires. Elle dépasse également le fait que l'on pourrait interpréter comme strictement corporatistes les politiques des départements de psychologie à l'endroit des étudiants bacheliers d'autres programmes. Elle pose, d'une certaine façon, le débat épistémologique toujours latent depuis plusieurs années, mais jamais abordé sur le fond, en ce qui concerne les équivalences de formation entre les programmes de psychoéducation et ceux de psychologie.

Nous avons vu plus haut qu'à l'École, au cours de la période 1985-1990, on a déjà amorcé ce débat. Une des hypothèses, comme nous l'avons évoquée, était alors la disparition pure et simple de la formation de premier cycle en psychoéducation. On peut se demander comment ce débat se serait actualisé (à l'École et possiblement ailleurs) si l'Office des professions n'avait pas enfin reconnu, au constat de la réalité de la pratique, la nécessité de protéger le titre réservé de psychoéducateur. À la lumière des politiques actuelles de l'École concernant les équivalences, on peut au moins se demander s'il s'agit d'un résidu d'ambivalence ou s'il ne s'agit que d'une transition non achevée d'anciens postulats vers de nouveaux.

On peut penser que si l'Office des professions du Québec a pris la décision de recommander l'insertion des psychoéducateurs au système professionnel, ce n'est pas pour résoudre les interrogations ou états d'âme épistémologiques propres à plusieurs de nos universitaires, mais plutôt en fonction de son mandat, pour des raisons de protection du public concerné par 4000 professionnels psychoéducateurs. Ceux-ci, comme leurs collègues psychologues et comme beaucoup d'autres d'ailleurs, connaissent à travers cette pratique et les compétences démontrées, non pas l'identique mais le spécifique des actions professionnelles possibles. La logique veut que si la pratique est différente tout en étant complémentaire, une différence de

contenus pour tout ce qui touche la préparation professionnelle s'impose. Cette spécificité aurait sans doute avantage à partir d'un tronc commun valable pour plusieurs formations professionnelles qui ont la psychologie comme base commune de leurs disciplines respectives.

Je pense en effet que, pour toutes sortes de raisons, nous allons assister dans l'avenir à des rapprochements entre les professions du secteur de l'intervention psychosociale qui ont pour base commune de formation la discipline de la psychologie. Ce rapprochement devrait se réaliser tôt ou tard par l'appartenance à un même ordre professionnel. Il se fera par l'inévitable rationalisation des programmes universitaires. Cette rationalisation mettrait fin à la prolifération actuelle de programmes dits spécifiques qui génèrent à leur tour des cours équivalents, sinon identiques. Les raisons d'opportunité évoquées, pour créer ou étendre ces programmes, sont de répondre à la demande de la clientèle ou aux besoins de la population. Ce mouvement, particulièrement vrai en région et surtout dans le réseau de l'Université du Québec devrait plutôt se comprendre à travers la nécessité pour les universités de se financer par des nouvelles clientèles, donc par de nouveaux programmes.

Pour d'autres raisons, ce débat sur le niveau des différences nécessaires avec la formation en psychologie devra apparaître au sein de notre profession et de nos unités universitaires. Il serait souhaitable qu'il se manifeste par des travaux communs qui devraient, à mon avis, débiter le plus rapidement possible. En effet, l'Office des professions propose actuellement au ministre responsable une réforme majeure du système professionnel des années 2000. À l'intérieur de ce projet se dessine, dans une première phase, la nécessité de redéfinir selon des critères beaucoup plus stricts qu'actuellement, les champs évocateurs spécifiques à chaque profession. Dans une phase subséquente, s'ouvre la possibilité d'obtention d'actes réservés, ou partagés, pour les professions qui en démontreront la nécessité en vue de protéger le public. Tout cela est proposé dans une perspective de déréglementation avancée comme un postulat fondamental de la réforme.

Cet acte professionnel, spécifique ou partagé, devra s'appuyer sur des compétences particulières sanctionnées par une formation universitaire appropriée. Ce point des actes réservés, que devrait permettre un futur code, me semble aussi capital que notre prochaine intégration préalable au système professionnel actuel. Quelles que soient les modalités de notre insertion au système professionnel, nous aurons besoin alors des meilleurs spécialistes de nos différentes opérations professionnelles pour d'abord préciser notre champ d'activité spécifique et supporter éventuellement la demande d'un acte réservé. Cette fois, le débat devrait être le fait non pas de la seule ÉPEUM, mais celui de la profession. Ce sera alors l'occasion de débattre, dans un cadre général pour l'ensemble des professions d'un même secteur d'activités, des différences de compétences professionnelles requises et, conséquemment, de profils de formation.

La psychologie est une science qui n'est pas la seule propriété des psychologues, comme certaines assertions à saveur corporatiste voudraient parfois nous le faire croire. La psychologie constitue une référence fondamentale dans les formations professionnelles concernées par la relation d'aide au sens large (psychologues, psychoéducateurs, conseillers d'orientation, sexologues, travailleurs sociaux, etc.). Elle s'impose en un sens tout aussi large dans plusieurs formations touchant l'administration (relations industrielles, gestion des ressources humaines, communication, marketing, etc.). Il faut aussi reconnaître que la psychologie est plurielle par ses différentes branches qui supportent à leur tour des formations fort différentes quant aux compétences professionnelles visées. Cet état de fait est, à mon avis, sans commune mesure avec les différences de formation ou les différents champs de pratique qui concernent la psychoéducation à titre de profession ou de discipline.

Par exemple, on peut imaginer que, dépassés les intérêts corporatistes, un psychologue clinicien, scolaire ou communautaire pourrait, par sa formation et surtout sa pratique, se sentir plus proche d'un psychoéducateur que d'un psychologue organisationnel ou d'un neuropsychologue. De la même manière, un psychologue organisationnel pourrait se sentir plus proche d'un conseiller en relations industrielles ou d'un administrateur de ressources humaines que d'autres psychologues. Il est aussi indéniable que, dans l'esprit du grand public, la psychologie et les psychologues sont indissociables. Il n'est sous doute pas plus facile pour ce même grand public, qui dans son ensemble ne bénéficie pas d'une possibilité de comparaison par l'expérience des deux pratiques, de faire une rapide et réelle distinction entre psychoéducation et psychologie, ou psychoéducateurs et psychologues.

Je pense que, au-delà des intérêts corporatistes réciproques et pour toutes sortes de raisons qui vont de son développement historique à la formation de troisième cycle de la majorité de ses professeurs (y compris ceux qui sont psychoéducateurs), les programmes et les unités de formation en psychoéducation sont beaucoup plus proches de la discipline et de la formation en psychologie que de toutes les autres. Autant dans les reliefs des débats du passé que dans les actuels et ceux à venir, nous ne devrions pas oublier les raisons qui ont fait que notre profession est devenue non seulement une branche universitaire dissidente de la psychologie, mais plutôt un carrefour de deux disciplines principales. Ces deux grandes disciplines, la psychologie et l'éducation, sont à l'origine même de notre nom.

On ne devrait donc pas amalgamer les différentes branches de la psychologie avec les différentes options de formation qui préparent à la profession de psychologue. On ne devrait pas davantage amalgamer les différentes branches des sciences de l'éducation avec la seule formation des maîtres, mais considérer qu'on y retrouve aussi des disciplines formant des professionnels non enseignants comme, entre autres, les conseillers d'orientation et les psychoéducateurs.

Nous ne devrions pas davantage oublier nos rapports historiques et actuels à l'éducation spécialisée, mais prendre garde de gommer notre compétence spécifique à l'intervention éducative spécialisée, car c'est cette référence, plus que tout autre, qui nous a menés à être reconnus comme des spécialistes des difficultés d'adaptation des personnes à leur environnement.

La formation des formateurs en psychoéducation

Le développement graduel du niveau universitaire de la formation a nécessité le développement d'un corps professoral de niveau doctoral. Cela a eu pour effet de valoriser la formation académique et les compétences de chercheurs pour les professeurs réguliers, le plus souvent et presque inévitablement, au détriment de l'expérience professionnelle, notamment en intervention psychoéducative. Selon mes informations, on compte actuellement 51,5 postes de professeurs réguliers pour les cinq unités de formation en psychoéducation. De ce nombre 19,5 sont des psychoéducateurs de formation, soit 38 % du total. La répartition est la suivante: U de M 7,5/12,5 soit 60 %, U de S 5/10 soit 50 %, UQTR 5/9 soit 56 %, UQAH 5/9 soit 56 %, UQAT 2/10 soit 25 %. On voit donc que, sauf exception, toutes les unités de formation compte au moins 50 % de leurs professeurs qui possèdent une formation initiale en psychoéducation.

Beaucoup de professionnels et d'étudiants sont souvent portés à déplorer que les professeurs de nos unités universitaires ne proviennent pas tous de la psychoéducation. À moins d'adopter des positions corporatistes que l'on peut déplorer dans d'autres départements professionnels, on peut évaluer sans peine qu'au moins le tiers des cours du baccalauréat sont des cours de formation fondamentale (surtout en psychologie). D'autres profils que celui de psychoéducateur peuvent s'avérer parfois plus pertinents à l'égard de l'enseignement. On peut souligner également l'absence du niveau doctoral en psychoéducation. Enfin, il faut bien se rendre compte et admettre que la psychoéducation est une discipline composite. Elle supporte certes une pratique professionnelle suffisamment spécifique pour être reconnue comme telle, mais elle ne possède cependant pas un vaste champ de connaissances originales et encore moins de balises épistémologiques très claires pour en faire l'analyse disciplinaire. À mon avis, il est donc non seulement normal, mais indispensable, qu'on trouve dans l'équipe professorale régulière un relatif éclectisme dans les formations des professeurs. Au-delà du seul contexte historique et pour des raisons évidentes de parenté, des références fondamentales liées autant au domaine de la recherche que de la pratique imposent une dominante du côté de l'appartenance fondamentale à la psychologie..

La problématique du recrutement des professeurs réguliers en psychoéducation se pose davantage quand le seul critère valorisé est la compétence démontrée en recherche par les candidats, sans considérer leur capacité d'assurer des activités de formation auprès des étudiants. La compétence de chercheur ne garantit

pas nécessairement une compétence de formateur en psychoéducation. Il faut reconnaître tout autant qu'une compétence d'intervenant en psychoéducation ne rend pas un individu nécessairement apte à devenir un formateur universitaire. Un certain modèle de formation veut que les cours soient le champ réservé des connaissances. Il est donc secondaire d'y trouver des professeurs capables, sur la base de leurs expériences, de projeter une image professionnelle de la psychoéducation. Ce même modèle réserve donc les cours de formation professionnelle à des chargés de cours et compte surtout sur les stages pratiques pour transmettre les compétences, l'identité et les attitudes professionnelles requises. Ce modèle peut avoir ou a pour conséquence une dévalorisation de la formation professionnelle et une perte de crédibilité auprès des praticiens. À l'inverse, un autre modèle voulant que tous les professeurs réguliers aient une formation initiale en psychoéducation serait utopique compte tenu de la situation actuelle. Celui-ci pourrait éliminer des professeurs qui apportent des aspects pourtant novateurs. Ces éléments complémentaires sont de plus en plus indispensables aux besoins d'ouverture et de diversification des compétences professionnelles que devrait viser la formation en psychoéducation. Ces apports d'autres professeurs de professions connexes à la psychoéducation peuvent s'avérer pertinents surtout pour des activités spécifiques de formation professionnelle. Une monoculture de modèles et de références professionnelles mène, le plus souvent, à une fermeture ou à un nivellement fondé sur un discours idéologique à saveur corporatiste, sinon à une stagnation de la transmission des compétences spécifiques. Ce phénomène bien connu de la reproduction sociale en vase clos, typique des périodes de défrichage comme nous en avons connues plusieurs au cours de notre développement, me semble très loin des impératifs de notre réalité actuelle.

Le débat qui opposerait une centration sur la formation professionnelle à une centration sur une formation à la recherche est présent depuis les dernières années en psychoéducation comme il l'est depuis longtemps dans beaucoup d'autres formations professionnelles à l'université. Plutôt qu'un problème particulier, je suis plutôt enclin à y voir un indice de maturité de nos différentes unités. Ce débat indique que la formation en psychoéducation a atteint dans l'ensemble le niveau universitaire souhaité par les fondateurs.

L'opposition entre recherche et intervention devient un faux débat lorsque les écoles de formation situent leur mission comme étant, d'abord et avant tout, la formation de psychoéducateurs compétents et compétitifs sur le marché de l'emploi. Dans cette perspective, les professeurs ne sauraient alors considérer les programmes de formation seulement comme des pépinières d'assistants de recherche et de futurs candidats au troisième cycle.

Une telle mission nécessite que les programmes de premier et de deuxième cycles en psychoéducation, et ceux de troisième cycle ouverts à nos étudiants gradués, répondent à leurs objectifs de formation respectifs. Ils devraient couvrir les différentes dimensions d'une formation universitaire en psychoéducation : formation

fondamentale, formation professionnelle spécifique, formation pratique et technique, préparation de scientifiques nécessaires au développement de la discipline, assurer la relève d'une partie des formateurs.

Les autres missions de développement de la recherche et de services à la collectivité sont aussi des corollaires indispensables pour développer et pour maintenir un niveau de compétitivité, non seulement de nos unités universitaires comme telles, mais de leurs gradués. La pertinence des projets propres à ces missions devrait toujours se situer dans la perspective des stratégies de formation.

Diversité et unité

La formation en psychoéducation s'est considérablement ouverte et diversifiée depuis les vingt dernières années, avec des orientations et des teintes différentes dans chacune de ses cinq unités de formation. Cette diversité a permis l'émergence d'équipes professorales performantes et reconnues dans le réseau de la diffusion scientifique. Je pense que le profil des équipes professorales de nos unités en ce qui a trait à la formation initiale pré-doctorale en psychoéducation est satisfaisante dans l'ensemble. L'important pour les professeurs appelés à assumer la responsabilité des activités de formation professionnelle devrait être leur compétence en intervention et leur capacité de transmettre et d'incarner cette compétence auprès de la clientèle étudiante en psychoéducation. Au-delà des étiquettes professionnelles, les étudiants reconnaîtront si les enseignements de ces professeurs contribuent au développement de leur propre compétence en intervention psychoéducative et de leur propre identité professionnelle comme psychoéducateurs.

Les rajustements en cours à l'Université de Montréal sont sans doute nécessaires. Ailleurs, ils le sont ou le seront de manière différente dans chacune des universités. Ce qui importe, c'est de mieux arrimer la formation théorique et la formation professionnelle en psychoéducation. Cet objectif va de pair avec la nécessité d'une recherche constante d'un niveau optimal de cohérence entre les différentes activités à l'intérieur des différents programmes de formation. Il ne saurait être atteint dans l'avenir que par une collaboration de plus en plus étroite entre les universités, l'Ordre professionnel et les milieux de pratique. La psychoéducation est née grâce à une symbiose entre ces trois niveaux. Elle a été ensuite marquée par un éclatement et une distanciation entre toutes ces instances. L'avènement d'un ordre professionnel va sans doute permettre un rapprochement, dans le constat des mandats, des intérêts, des juridictions et des contraintes de chacune des instances, comme cela peut se faire pour d'autres professions reconnues et arrivées à maturité.