

## Éditorial

# Qu'est-ce que la psychoéducation? Que devrait-elle devenir?

## Réflexions à la lumière de l'expérience montréalaise<sup>1</sup>

**Marc Le Blanc**

Toutes les disciplines des sciences humaines font de temps à autre l'objet de remises en question quant à leur objet et à leur nature. La psychoéducation n'a pas été épargnée par ces crises d'identité. Ce texte analyse et commente certaines de ces périodes de doute à l'aide d'une conception de ce que devrait être une science humaine appliquée.

Lors de l'inauguration du doctorat en psychologie, option psychoéducation, le 15 janvier 2004, cinq questions concernant la définition de la psychoéducation ont fait l'objet de discussions entre Gilles Gendreau, Frank Vitaro, Marc Le Blanc et les participants. Ces questions étaient les suivantes :

- La psychoéducation est-elle une discipline scientifique ou une discipline professionnelle?
- La psychoéducation est-elle une discipline autonome ou une sous-discipline de la psychologie?
- L'objet de la psychoéducation est-il l'inadaptation psychosociale ou la psychopathologie?
- Une discipline centrée sur les facteurs de risques et de protection est-elle une discipline scientifique?
- Une discipline organisée autour d'un modèle d'intervention est-elle une discipline scientifique appliqué?

Il nous est apparu, à Michel Janosz et à moi, pertinent de mettre de l'avant ces questions, à ce moment historique, pour plusieurs raisons. Premièrement, ces questions sont peu discutées entre les professeurs et les étudiants en psychoéducation si je me fie à mon expérience des seize dernières années comme membre du corps professoral de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal<sup>2</sup>. À ma connaissance, pendant cette période ces questions n'ont pas fait l'objet d'un débat ni même d'un article dans la Revue canadienne de psychoéducation.

---

1 J'aimerais remercier Michel Janosz de ses commentaires qui m'ont permis de mieux ficeler mon texte et, surtout, de mieux articuler le paradigme des sciences humaines appliquées que je propose. Luis Carlos Fernandez a procédé à la révision linguistique.

2. Dans la suite du texte, j'utiliserai le mot École pour parler de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal.

Par contre, il me semble que certaines d'entre elles ont dû être d'actualité lors de la création de l'Ordre des psychoéducateurs (OCCOPPQ), mais je ne connais pas de publications afférentes.

Deuxièmement, il m'est apparu utile de discuter de ces questions parce que l'École vivra un changement de garde au cours des prochaines années. Les professeurs de ma génération quitteront pour la retraite et il m'apparaît que rappeler l'histoire d'une organisation et d'une profession constitue une responsabilité envers les générations futures. Par ailleurs, l'inauguration du doctorat en psychologie, option psychoéducation, semblait justement être une bonne occasion de faire le point sur l'évolution de la psychoéducation et de transmettre le flambeau aux futurs docteurs et aux jeunes professeurs.

Vous vous demandez sûrement pourquoi est-ce moi qui lance la réflexion sur ces questions. La réponse à votre interrogation est simple : j'ai suggéré la séance de discussion mentionnée plus haut et lorsque l'on propose il est difficile de refuser de faire ce que l'on suggère. J'ai formulé ces questions parce que j'ai toujours été préoccupé par la définition des disciplines des sciences humaines, en particulier, celles qui préparent directement à l'exercice d'une profession.

Ces questions de définition ramènent loin en arrière. À l'automne 1965, lorsque je commençais mes cours de maîtrise en criminologie, le thème de discussion suivant était proposé aux étudiants : comment définir la criminologie? Par ailleurs, je crois être bien placé pour aborder ces questions au sujet de la psychoéducation parce que, bien que je n'aie pas de formation dans cette discipline, je l'observe et participe à son évolution depuis trente ans. Je ne suis pas psychoéducateur et j'ai toujours été un étranger en psychoéducation, voire quelqu'un que l'on ignorait sciemment à une certaine époque. J'ai été un immigrant autodidacte dans cette discipline pendant une dizaine d'années, dans le cadre de recherches évaluatives à Boscoville où je me retrouve depuis deux ans pour participer à la conception, l'implantation et l'évaluation de programmes novateurs de réadaptation. Depuis une quinzaine d'années, la plupart des psychoéducateurs me voient comme un criminologue égaré dans leur école. J'espère que tout ceci confèrera une certaine objectivité à mon analyse.

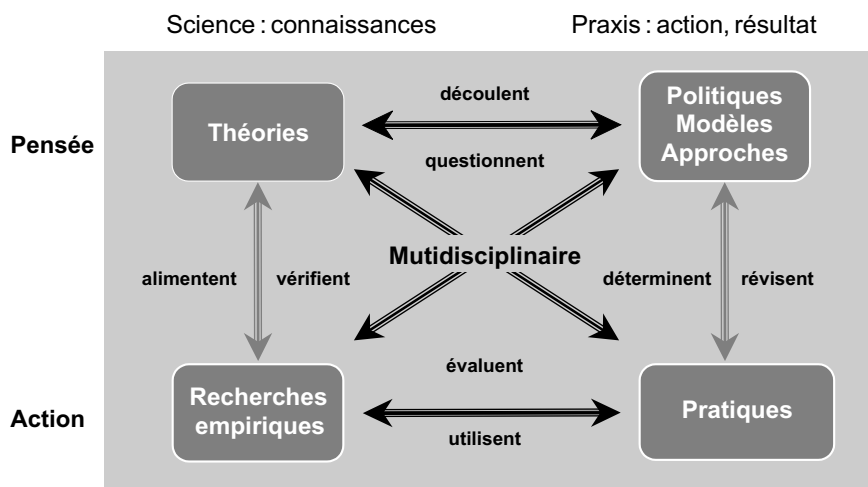
### **Une définition des sciences humaines appliquées**

J'utiliserai un modèle de définition d'une science humaine appliquée pour répondre aux questions sur la définition de la psychoéducation. J'ai raffiné ce modèle au cours des trente dernières années (Le Blanc : 1972, 1995); il est illustré à la figure 1. À la fin des années 1960, les définisseurs de la « nouvelle » criminologie, particulièrement Denis Szabo, affirmaient que l'objet de cette science était le crime, la criminalité et le criminel. Ils soutenaient en outre que la criminologie se devait d'être aussi une profession. La science et la profession devaient toutes deux être fondues au creuset de la multidisciplinarité, c'est-à-dire alimentées par les diverses sciences sociales et humaines. L'énoncé de cette conception trouva son apogée dans le XVII<sup>e</sup> Cours international de criminologie qui eut lieu à Montréal en 1967 (Szabo, 1968).

J'ai fait mienne cette conception de la criminologie. Jusqu'à récemment, je pensais que cette définition s'appliquait à un large éventail de disciplines que l'on classe habituellement parmi les sciences sociales et humaines, soit les sciences

appliquées du comportement humain. Je généralisais donc cette définition à toutes les sciences humaines appliquées, dont la psychoéducation. Au début des années 1980, j'ai même proposé l'architecture d'un programme complet de formation pour un HEC ou une polytechnique de l'intervention sur les humains, de même que le doctorat en sciences humaines appliquées. À travers mes recherches fondamentales et appliquées et mes activités professionnelles, j'ai reformulé cette conception d'une science humaine appliquée que j'appelle maintenant ingénierie humaine.

Le modèle définitionnel que je privilégie est illustré par la figure 1. Cette figure présente un tableau à double entrée : à l'horizontale la pensée et l'action et à la verticale la science et la praxis. La science, colonne de gauche, se manifeste au niveau de la pensée par des théories et au niveau de l'action par des recherches empiriques, qu'elles soient cliniques, qualitatives, quantitatives ou expérimentales. La praxis, colonne de droite, se concrétise au niveau de la pensée par des politiques et des stratégies; ce sont les modèles et les approches d'intervention, c'est-à-dire les meilleures pratiques connues. Elle se manifeste au niveau de l'action par des pratiques spécifiques, des projets, des milieux. Les flèches de la figure 1 indiquent les interactions entre ces quatre composantes d'une science humaine appliquée. Les recherches empiriques évaluent les pratiques et ces dernières utilisent les résultats des recherches pour s'améliorer. Les recherches empiriques vérifient les théories et ces dernières alimentent les premières en nouvelles questions. Les politiques et les stratégies déterminent les pratiques possibles, tandis que ces dernières permettent la révision des premières. Les politiques découlent des théories, mais leur application questionne celles-ci. La figure 1 montre aussi que les théories et les pratiques, comme les recherches empiriques et les politiques, devraient entretenir des rapports mutuels fructueux. Finalement, le mot multidisciplinaire apparaît au centre de la figure pour signifier que la caractéristique fondamentale des sciences humaines appliquées est la multidisciplinarité. Elles s'alimentent aux connaissances des diverses disciplines (sociologie, anthropologie, économie, sociologie, psychologie, etc.) parce que les problèmes sociaux et individuels qui constituent leurs objets sont à facettes multiples.



**Figure 1. Définition des sciences humaines appliquées (psychoéducation, criminologie, travail social, psychologies appliquées, ...)**

En guise d'illustration de cette définition de la psychoéducation, je pourrais utiliser la théorie des étapes de la rééducation de Jeanine Guindon (1970). Cette théorie a été développée dans le cadre de recherches cliniques et elle a été vérifiée empiriquement (Le Blanc, 1983). En conséquence, la présence de ces éléments permet de définir la psychoéducation comme une science. En outre, cette discipline a donné lieu à des stratégies d'action, un modèle d'intervention (Gendreau, 1978, 2001), et la théorie de la rééducation s'est intégrée à des pratiques, notamment à Boscoville et Ste-Hélène, mais elle a également inspiré et inspire encore aujourd'hui de multiples pratiques dans divers milieux de réadaptation. Par contre, il faut reconnaître que cette théorie a fait l'objet d'un nombre insuffisant de recherches empiriques et qu'elle est demeurée statique elle n'a pas été révisée à la suite des recherches empiriques et d'une évaluation des pratiques existantes.

Avec le temps, cette conception d'une science humaine appliquée m'est apparue incomplète au niveau de la praxis. En fait, les pratiques sont en constante évolution pour de multiples raisons relatives aux modifications de la clientèle, du personnel, des conceptions organisationnelles, des ressources financières, etc.. Ainsi, il m'est apparu que les stratégies et les pratiques sont tributaires d'une théorie et d'une méthode d'induction du changement au niveau de la pensée et d'évaluations impressionnistes ou empiriques au niveau de la pratique. La figure 2 introduit cette dimension intermédiaire entre la science et la praxis.

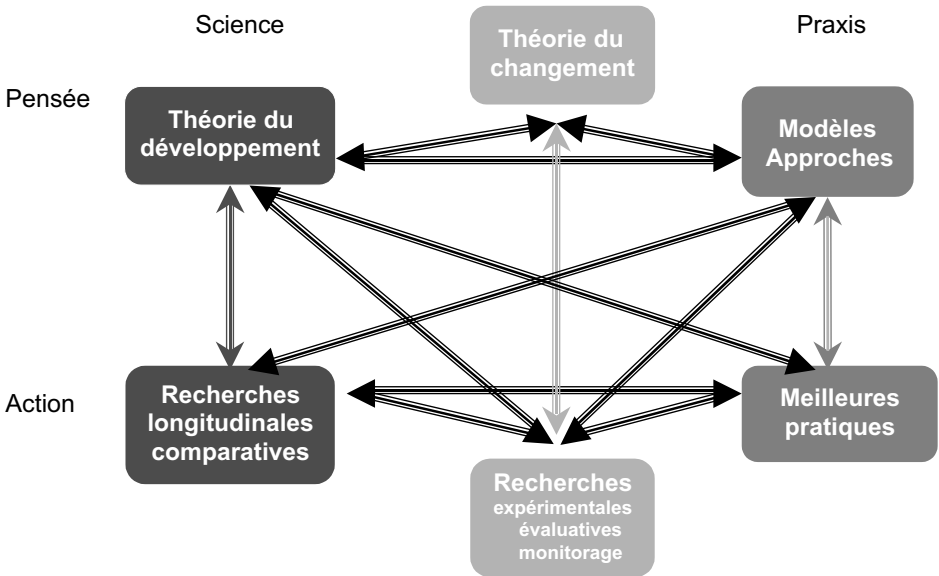


Figure 2 Définition d'une science humaine appliquée du développement de l'individu

On doit évaluer les pratiques pour les améliorer constamment et les rendre optimales. Il faut alors faire appel à de nouvelles formes de recherche, les études expérimentales et les recherches évaluatives, ainsi qu'aux activités de monitoring. En outre, pour que les théories guident les pratiques, il devient essentiel de faire appel à une théorie et des méthodes qui favoriseront les changements de pratiques. L'intégration des nouvelles théories et des résultats des recherches dans la pratique ne va pas de soi, elle n'est pas automatique comme plusieurs gestionnaires sont portés à le croire; elle demande un apprentissage dans des conditions appropriées, comme je l'ai fréquemment constaté. Une formation magistrale est insuffisante pour changer les pratiques, un accompagnement serré est nécessaire.

J'utiliserai donc ce modèle définitionnel d'une science humaine appliquée pour évaluer l'évolution et l'état actuel de la psychoéducation, plus particulièrement à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal. Ce faisant, j'esquisserai des réponses aux cinq questions qui ont été formulées précédemment.

### **La psychoéducation est-elle une discipline scientifique ou une discipline professionnelle?**

Comment se situe la psychoéducation mise en œuvre au Québec par rapport à la conception d'une science humaine appliquée présentée ci-dessus? Le Robert définit une discipline comme « une branche de la connaissance ». La psychoéducation a toujours été une discipline. Son objet était la réadaptation des adolescents en difficulté, cela de sa naissance en 1954 jusqu'à son entrée à l'Université de Montréal en 1973, et ensuite jusqu'au milieu des années 1980.

Comme science (colonne de gauche aux figures 1 et 2), elle utilisait de petits échantillons pour décrire ou comparer un phénomène (voir l'inventaire de plusieurs dizaines de travaux par Le Blanc, 1985). Il s'agissait de descriptions des caractéristiques des inadaptés et de recherches cliniques sur des aspects spécifiques de l'intervention. Par contre, elle ne se préoccupait pas vraiment de rechercher les causes de l'inadaptation. Dans ce domaine, elle importait les connaissances produites par les autres sciences humaines, principalement la psychologie. Par ailleurs, elle s'appuyait sur les théories contemporaines du développement de la personne pour proposer une théorie du changement selon des stades embryonnaires (Guindon, 1970). En plus, elle centralisait ses efforts de développement sur les pratiques et la validation d'un modèle universel de réadaptation en internat (Gendreau, 1978, 2001) (colonne de droite aux figures 1 et 2). Ces pratiques ont fait l'objet d'une évaluation comparative et longitudinale systématique de leur mise en œuvre et de leurs résultats (Le Blanc, 1983). La manifestation la plus récente de la dimension professionnelle de cette psychoéducation de la réadaptation en internat est le rapport Gendreau-Tardif (1999). Ce rapport explicite, entre autres, les conditions de la réussite de la réadaptation en internat.

Vers le milieu des années 1980, la psychoéducation s'est transformée radicalement. L'objet de la psychoéducation, la réadaptation en internat, a été remplacé. La prévention est devenu un objet prioritaire à l'École de psychoéducation grâce aux travaux de Richard E. Tremblay et son équipe de recherche et de plusieurs autres professeurs de l'École de psychoéducation. Dans les milieux de pratique, la réadaptation a adopté de nombreuses formes durant cette période : centre de jour,

atelier, foyer appartement, assistance éducative, etc. (voir l'inventaire des pratiques de réadaptation dans la communauté par Le Blanc et Beaumont, 1987). Sur le plan de la science (colonne de gauche de la figure 1), les recherches valorisées sont devenues les études expérimentales et longitudinales plutôt que les études transversales et cliniques (voir la recension de Carbonneau, 2003). La prévention ne se référait pas explicitement à une théorie du développement de l'individu. Cette psychoéducation était principalement athéorique; sinon, elle se référait à une théorie structurale, l'écologie humaine. Le modèle professionnel de cette psychoéducation (colonne de gauche aux figures 1 et 2) était spécifique à la nature de l'inadaptation et les pratiques s'inspiraient des meilleures approches et méthodes selon les recherches évaluatives. Les publications de Vitaro et ses collègues (Vitaro, Dobkin, Gagnon, & Le Blanc, 1994, ou Vitaro, & Gagnon, 2000) illustrent parfaitement cette psychoéducation athéorique, empirique, multimodèle, et dont les pratiques recommandées sont celles qui ont été évaluées, de préférence de manière expérimentale.

En 2001, lors de l'évaluation périodique des unités d'enseignement et de recherche de l'Université de Montréal, l'École de psychoéducation a eu l'occasion de se redéfinir comme dépositaire d'une discipline. Elle a affirmé clairement son statut scientifique en retenant l'axe de développement suivant : l'étude du développement des difficultés d'adaptation psychosociale chez les enfants, les adolescents et les jeunes adultes dans leur contexte familial, scolaire et communautaire. Pour la première fois peut-être, elle spécifiait un objet autre que la réadaptation et la prévention : il s'agissait des difficultés d'adaptation psychosociale. Elle se donnait aussi le mandat de considérer ces difficultés pendant plusieurs phases du cycle de vie et dans différents contextes. Par cet axe de recherche, l'École se démarquait de ses balises antérieures, l'enfance, l'adolescence, la prévention et l'internat. De plus, l'École acceptait explicitement un mandat de développement d'une profession à travers une seconde mission, c'est-à-dire le développement et l'évaluation des interventions préventives et curatives auprès des enfants, des adolescents et des jeunes adultes. Par ces deux missions, l'École se voulait science humaine appliquée selon le modèle de la figure 1.

Parallèlement, la profession de psychoéducateur arrivait à maturité. Un modèle universel de pratique était formalisé à travers les écrits de Gendreau (2001) et un ordre professionnel était créé, ayant comme effet de délimiter cette discipline sur le plan de la pratique dans les milieux d'intervention. Il est à remarquer que la définition de la psychoéducation comme science appliquée et comme profession se caractérisait par l'absence d'une théorie commune et qu'elle ne privilégiait pas une méthode de recherche particulière. L'éclectisme théorique et méthodologique devenait implicitement sa nouvelle marque de commerce.

En somme, la définition de la psychoéducation a évolué de celle de science humaine appliquée de la réadaptation à celle de science humaine appliquée éclatée de l'intervention psychosociale. Au départ, elle comprenait une théorie de l'intervention et une théorie de l'action. À l'heure actuelle, elle est éclatée sur les plans théoriques et méthodologiques, mais elle veut se focaliser sur l'inadaptation psychosociale, un objet que je qualifierais d'indéfini et peut-être d'indéfinissable. Il n'en demeure pas moins que la psychoéducation demeure une science et une profession, mais elle n'est pas encore une science appliquée. Je reviendrai sur cette conclusion.

## **La psychoéducation est-elle une discipline autonome ou une sous-discipline de la psychologie?**

Le nom psychoéducation fait explicitement de cette discipline une sous discipline à la fois de la psychologie et de l'éducation. La filiation psychologique était évidente par la formation et le rattachement initial des concepteurs montréalais de cette discipline, les Mailloux, Guindon et Gendreau. Peut-être que la partie de son nom qui réfère à l'éducation était justement une manière de s'émanciper de la psychologie pour les premiers psychoéducateurs? La filiation avec l'éducation est manifeste par les travaux de Paulhus et son rattachement aux sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Malgré l'autonomie institutionnelle de la plupart des unités de psychoéducation au Québec, je rattacherais davantage la psychoéducation à la psychologie, entre autres, en raison de la formation doctorale des professeurs, du nombre restreint de nouveaux professeurs qui possèdent une formation de base en psychoéducation et de leurs lieux principaux de publications, les revues de psychologie.

L'autonomie de la psychoéducation comme discipline professionnelle était affirmée initialement. Cette profession se caractérisait par l'interaction entre un adolescent et un éducateur dans le cadre d'un vécu partagé, c'est-à-dire un accompagnement quotidien à travers des activités diverses mais conçues et planifiées en fonction des besoins des adolescents. C'était la quantité et l'intensité des interactions entre le psychoéducateur et la personne en difficulté dans le cadre d'activités spécifiques qui différenciait cette profession des autres professions, par exemple le travail social, la psychologie, la criminologie, etc. C'est ce que j'avais observé à Boscoville au cours de la deuxième moitié des années 1970 (Le Blanc, 1983). Au cours des ans, cette discipline professionnelle a perdu de sa spécificité parce que les psychoéducateurs ont accepté toutes sortes de tâches qui n'impliquaient plus un vécu partagé significatif. En conséquence, cette discipline professionnelle n'est pas devenue plus autonome. Elle n'était pas et n'est pas encore partout reconnue par les employeurs et, de plus, elle vient seulement d'être institutionnalisée par la création d'un Ordre professionnel.

Indépendamment des circonstances historiques et institutionnelles, si nous acceptons qu'une discipline autonome doit produire l'essentiel de ses connaissances nécessaires, à la fois scientifiques (théoriques et empiriques) et professionnelles (modèles et pratiques) alors la psychoéducation a peu d'autonomie sur ces deux plans (colonnes de droite et de gauche aux figures 1 et 2). Elle est scientifiquement et professionnellement moins autonome que la criminologie, par exemple; par contre, cette dernière demeure dépendante d'autres disciplines (psychologie, travail social, etc.) dans le domaine de l'intervention auprès des individus.

La psychoéducation est de moins en moins autonome parce que le répertoire des modèles et des pratiques de réadaptation et de prévention s'est grandement diversifié en raison de la production de connaissances par plusieurs disciplines (travail social, orthopédagogie, etc.). De plus, des indicateurs comme les bibliographies des cours, les références des travaux des étudiants et les publications des professeurs, laissent clairement voir que les connaissances proviennent essentiellement de la banque de données PsycINFO, ce qui atteste la dépendance de la psychoéducation envers la psychologie.

Si l'on veut que la psychoéducation devienne davantage autonome, il me semble que le chemin de la multidisciplinarité est le plus avantageux. C'est le chemin que suggérerait d'emprunter le modèle de science humaine appliquée défini précédemment et que propose également Lerner (2002), avec ses suggestions pour l'élaboration d'une science appliquée du développement humain. C'est aussi la voie que privilégient Vitaro et Gagnon (2000) lorsqu'ils présentent leur livre comme la description d'une science de la prévention; celle-ci se situe à l'interface de la psychopathologie, de la psychiatrie, de la criminologie, de l'épidémiologie, de la psychologie du développement et de l'éducation. Il manque le service social et la sociologie parmi leur liste des disciplines de l'intervention sur l'humain. Pourquoi?

C'est cette orientation multidisciplinaire que je trouve préférable, car elle semble donner des résultats intéressants, tout au moins en criminologie. Un rapprochement avec les sciences de l'éducation sans laisser de côté le service social et la criminologie constituerait un retour aux sources. Pour progresser dans cette voie, il faudrait que les chercheurs consultent systématiquement les banques de données de plusieurs disciplines et qu'ils encouragent les étudiants à en faire autant, par exemple en attribuant des points pour cet exercice dans les travaux. Il y a sûrement d'autres moyens plus efficaces de favoriser la progression du caractère multidisciplinaire de la psychoéducation.

La psychoéducation semble entraînée dans deux mouvements contraires. D'une part, elle s'ouvre en ne se limitant plus à une théorie du développement, à certaines méthodes de recherche, à un modèle d'intervention et à un milieu de pratique. D'autre part, elle se referme en devenant davantage tributaire de la psychologie pour les théories, les connaissances empiriques et les modèles d'intervention. En même temps, la pratique de la psychoéducation n'est plus caractérisée par un vécu partagé significatif pour un nombre important de psychoéducateurs. C'est sans doute pourquoi dans les Centres jeunesse, les psychoéducateurs, pour des raisons monétaires et d'horaire de travail, quittent rapidement les milieux de réadaptation pour l'intervention psychosociale, laquelle se caractérise le plus souvent par de la gestion de cas plutôt que par le vécu partagé.

En somme, la psychoéducation ne semble pas être une discipline autonome. Pourrait-elle le devenir en se donnant l'inadaptation psychosociale pour objet? Peut-être bien, si elle se veut résolument multidisciplinaire.

### **L'objet de la psychoéducation est-il l'inadaptation psychosociale ou la psychopathologie?**

Le nom même de psychoéducation ne renvoie pas directement à un objet comme le font explicitement la psychologie (l'individu), la criminologie (le crime), etc. Historiquement, l'objet de la psychoéducation était très limité : les adolescents en difficulté d'adaptation pour qui une réadaptation en internat était nécessaire. Il s'est dilaté progressivement pour englober les jeunes de 0 à 18 ans. Au cours des années 1980, on a mis l'accent sur les enfants. Le plan d'action 2000-2005 de l'École de psychoéducation va plus loin; il inclut également les jeunes adultes. Non seulement, la psychoéducation vise un groupe d'âge plus étendu, mais elle s'occupe aussi des enfants qui risquent de manifester des problèmes d'adaptation. Elle qualifie ces problèmes d'adaptation de psychosociaux. En plus, la psychoéducation a ajouté la



prévention et la réadaptation dans la communauté à la réadaptation en internat. À ma connaissance, aucun écrit ne définit la notion de problèmes d'adaptation psychosociale en psychoéducation.

Le seul document dont j'eusse espéré une définition des problèmes d'adaptation est le livre de Vitaro et Gagnon (2000). Ces auteurs utilisent les expressions problèmes d'adaptation et problèmes d'adaptation psychosociale dès le premier paragraphe de leur introduction, mais je n'ai pas trouvé dans la suite une définition théorique de cet objet. Sur le plan opérationnel, leur conception est implicite, puisqu'ils distinguent les problèmes externalisés et les problèmes internalisés. Ils mentionnent onze catégories pour le premier type de manifestations des problèmes d'adaptation (échec scolaire, déficit de l'attention, décrochage scolaire, intimidation et violence à l'école, troubles de la conduite, délinquance, consommation de substances psychotropes, jeu pathologique, violence dans les relations de couple, grossesse à l'adolescence et maladies transmises sexuellement) et huit pour le second (intervention auprès des parents, anxiété, dépression, suicide, attachement, adaptation des familles brisées ou recomposées, négligence, violence et agression sexuelle envers les enfants). Toutes ces formes d'inadaptation psychosociale sont sûrement des objets appropriés pour une science multidisciplinaire de la prévention, mais ils ne peuvent toutefois constituer l'objet propre de la psychoéducation.

Si toutes ces formes des problèmes d'adaptation psychosociale devaient composer l'objet de la psychoéducation, alors il s'agirait d'une discipline que l'on pourrait qualifier d'impérialiste. Certains de ces objets relèvent naturellement de l'éducation, par exemple l'échec et le décrochage scolaire. D'autres, comme la délinquance, sont historiquement du ressort de la criminologie. La dépression et l'anxiété sont depuis toujours associées à la psychiatrie et à la psychologie respectivement. Finalement, le savoir scientifique et les connaissances pratiques utiles sont ceux du service social pour ce qui a trait au couple et à la famille. Quant à la psychopathologie, elle serait un objet trop limité pour une science appliquée de la psychoéducation.

Le terme pathologie réfère à une maladie, un état morbide ou à une personne que l'on juge anormale et peu susceptible de s'améliorer. Cette définition du Robert fait immédiatement penser à la santé mentale et elle limiterait la psychoéducation à une petite proportion de la population, probablement moins de 5 %. Je ne pense pas que les professeurs de l'École de psychoéducation qui se réfèrent à cet objet veuillent envahir la psychiatrie ou se limiter à cette clientèle restreinte. La notion de problème d'adaptation est un objet plus raisonnable parce que le terme de problème réfère à des difficultés qui peuvent être résolues. Les sociologues vous rappelleront la loi 80/20 de Pareto : quel que soit le phénomène, 20 % de la population présente des difficultés d'adaptation. Cela laisse aux psychoéducateurs une clientèle quantitativement intéressante.

Entre ces deux extrêmes, la définition limitée à la psychopathologie et la définition illimitée par l'ensemble des problèmes internalisés et externalisés, où pourrait-on situer la psychoéducation? Une façon appropriée de le faire serait peut-être de lui attribuer en priorité les comportements externalisés des enfants et des adolescents. Ainsi, elle envahirait moins la criminologie, qui se penche rarement sur les enfants, et le service social, qui les prend en considération, mais principalement à

travers les parents. On pourrait aussi limiter son action aux comportements et lui soustraire les états (dépression, anxiété, etc.). Ainsi, la psychoéducation n'envahirait pas la psychologie. Il lui resterait alors les comportements externalisés (les réactions tournées vers les autres, l'intimidation, la violence directe et indirecte, la délinquance, etc.). Elle empiéterait encore sur d'autres disciplines, mais beaucoup moins.

Une tendance qui se dégage chez les chercheurs en psychoéducation consiste à prendre pour objet le développement des problèmes de comportements externalisés chez les enfants et les adolescents. Il est ainsi proposé de faire de la psychoéducation une science du développement humain, comme le suggère Lerner (2002), mais seulement pour les premières phases du cycle de vie. Une autre possibilité serait de reconnaître que les problèmes de comportements externalisés constituent un syndrome. Plus d'une vingtaine d'études dans plusieurs disciplines psychologie, psychiatrie et criminologie montrent que c'est le cas (Le Blanc, & Bouthillier, 2003). Alors, l'objet scientifique de la psychoéducation pourrait être ce syndrome.

La psychoéducation pourrait peut-être se positionner comme une science appliquée distincte en choisissant comme objet l'intervention sur le développement du syndrome des problèmes de comportements externalisés chez les enfants et les adolescents. Ainsi, elle étendrait son objet initial, la réadaptation en internat, mais de manière à englober la prévention et toutes les formes de réadaptation. C'est ce que les professeurs de l'École semblent privilégier implicitement, sinon de plus en plus explicitement.

En somme, la psychoéducation pourrait retrouver davantage de spécificité et, conséquemment, d'autonomie. Comme science, elle le ferait en retenant comme objet le développement du syndrome des problèmes de comportements externalisés chez les enfants et les adolescents. Comme profession, elle réussirait à réaffirmer sa spécificité et son autonomie si elle mettait l'accent sur l'interaction avec les enfants et les adolescents dans une situation de vécu partagé; le vécu partagé caractérise beaucoup de milieux d'intervention comme les garderies, les classes spéciales, les maisons des jeunes, les milieux de garde ouverte et fermée, les centres de jour et, à la limite, des interventions très intensives dans la communauté, comme l'intervention familiale multisystémique. Il ne lui manquerait qu'une théorie du changement, des recherches évaluatives et le monitoring de l'implantation pour devenir complètement une science appliquée.

### **Une discipline centrée sur les facteurs de risques et de protection est-elle une discipline scientifique?**

Une discipline centrée sur les facteurs de risques et de protection n'est pas une véritable discipline scientifique. Je partage cette position avec Lerner (2002) entre autres. L'identification de ces facteurs, ce que l'on appelait antérieurement les causes, constitue donc une tâche nécessaire mais insuffisante pour qu'une discipline soit reconnue comme une science (colonne de gauche des figures 1 et 2). Une telle identification est le point de départ de la démarche inductive. Toutefois, les facteurs en question sont innombrables et, même si leur liste peut nous apparaître actuellement exhaustive pour certaines formes de problèmes de comportements externalisés, (par exemple la délinquance), il n'en demeure pas moins que des facteurs peuvent changer d'importance et que de nouveaux facteurs peuvent émerger avec le temps; cette liste

demeurera donc toujours incomplète. Par exemple, la consommation d'alcool des parents était un facteur important de risque de conduite délinquante et il le demeure, mais maintenant il faut en plus tenir compte de leur consommation de drogues. Pour Lerner (2002), les faits sont éphémères, ils ne sont pas permanents, immuables et universels.

Même en supposant que la science arrivera un jour à dresser une liste exhaustive de facteurs de risque et de protection pour une forme d'inadaptation psychosociale ou pour le syndrome dans son ensemble, il faudra toujours classer ces facteurs et rendre compte de leurs interactions. Que le classement soit fait selon la nature des facteurs, une logique quelconque (Le Blanc, 1994), le résultat d'une comparaison empirique ou d'une méta-analyse (Lipsey, & Wilson, 1998) ou de toute autre méthode, il n'en demeure pas moins que la discipline devra lui donner un sens théorique.

Une théorie des facteurs de risque et de protection constitue d'abord une synthèse, c'est-à-dire une classification de ceux-ci sous des concepts génériques. Elle propose ensuite une organisation dynamique de ces facteurs, c'est-à-dire qu'elle explique comment ils produisent le développement des comportements externalisés. En somme, une théorie donne un sens aux rapports entre les facteurs de risque et de protection.

La psychoéducation classique était unifiée par deux théories complémentaires, une théorie du changement psychologique (Guindon, 1970) et une théorie de l'action qui spécifiait un modèle et des pratiques de réadaptation (Gendreau, 1978, 2001). Actuellement, on ne pourrait pas identifier une théorie du développement de l'individu qui fasse consensus parmi le corps professoral, à l'exception, peut-être, de la théorie bioécologique du développement de Bronfenbrenner (1979). Or cette théorie date déjà d'un quart de siècle et elle a été intégrée à des théories plus complexes (voir Lerner, 2002). Dans les discussions et les écrits que j'ai eu l'occasion de consulter, il n'est jamais fait mention des nouvelles théories systémiques du développement (pour un exemple de recension, voir Lerner, 2002, et Le Blanc, 2003); les syllabus des cours que j'ai consultés ne semblent pas faire référence à ces théories. Par ailleurs, le programme de l'École de psychoéducation reconnaît l'importance du modèle psychoéducatif à la Gendreau (2001) par le contenu de ses cours obligatoires sur la méthodologie de l'intervention et par les exigences des stages. Mais combien d'autres cours sur l'intervention en tiennent-ils véritablement compte?

En somme, je trouve la psychoéducation montréalaise de plus en plus athéorique ou, tout au moins, marquée par l'absence de consensus théorique. Elle n'a pas produit de nouvelle théorie du développement humain et sa théorie de référence a pris de l'âge. Elle se contente d'importer des théories du développement humain. Lesquelles? Elle n'a pas non plus de théorie du changement. Quant à la théorie de l'action, il n'est pas certain que le modèle psychoéducatif soit partagé et serve de référence de base dans tous les cours sur l'intervention. Il est toutefois légitime de se demander si un consensus théorique est nécessaire et de quel niveau il doit être. Il n'est pas indispensable qu'il soit maximal comme dans la psychoéducation classique, mais un consensus optimal favoriserait sans doute la complémentarité des cours, l'intégration des cours et des stages et la collaboration entre les chercheurs.

Puisque cette base commune n'existe pas, on peut penser que la psychoéducation va s'atomiser. Chaque professeur et chaque chercheur sera un spécialiste d'une forme d'inadaptation psychosociale, de certaines méthodes scientifiques et de certains modèles d'intervention. Ce processus d'atomisation est, selon moi, inexorablement en marche. Faut-il l'arrêter? Oui, car je crois qu'un niveau de cohésion minimal parmi le corps professoral et de cohérence dans l'offre de cours et dans la recherche sont nécessaires à une vie disciplinaire harmonieuse et à un développement focalisé et productif.

### **Une discipline organisée autour d'un modèle d'intervention est-elle une discipline scientifique appliquée?**

Une discipline organisée autour d'un modèle d'intervention et des pratiques spécifiques comme l'était la psychoéducation classique n'est pas une discipline scientifique appliquée parce que, même si le modèle et les pratiques évoluent, elle ne développe pas des connaissances sur son objet. Une discipline articulée autour des facteurs de risque et de protection, avec le support des recherches empiriques et des meilleures pratiques, n'est pas davantage une science humaine appliquée parce qu'elle ne comporte pas une théorie du changement et des méthodes pour produire ce dernier.

Pour certains, la psychoéducation est une science humaine appliquée parce que la formation comprend un nombre significatif d'heures de stages pratiques et une maîtrise professionnelle. D'autres pensent qu'elle est une science humaine appliquée parce que des professeurs conçoivent, implantent et évaluent des programmes d'intervention. Ce dernier aspect constitue une mission que l'École s'est donnée dans son dernier plan d'action.

L'expérience d'autres disciplines nous enseigne qu'une science humaine appliquée ne peut pas se développer à travers les seuls stages pratiques de ses étudiants, quelle qu'en soit la qualité de l'encadrement. En médecine, par exemple, deux éléments facilitent le développement de la discipline comme science appliquée : les professeurs de clinique et les cliniques universitaires. Il est malheureux que les fondateurs de l'École de psychoéducation n'aient pas pensé à la nécessité de recruter des professeurs de clinique. Cet oubli se comprend parce qu'ils étaient eux-mêmes des cliniciens pour la plupart et parce que la dimension scientifique était alors embryonnaire dans l'ensemble des sciences humaines et sociales. Peut-être pourra-t-on combler cette lacune avec les nouvelles règles concernant la carrière professorale à l'Université de Montréal. Compte tenu de la tradition universitaire et de son évolution des dernières décennies, je doute fort que ces règles puissent être mises en application sans une volonté politique extrêmement ferme de la direction de l'Université et sans une action très énergique de la part du corps professoral. Je ne vois encore poindre ni l'une ni l'autre.

La mise sur pied d'une clinique universitaire en psychoéducation est, cependant, un projet complexe dont la création d'instituts universitaires semblait au départ favoriser la réalisation. Or, jusqu'à présent, ceux-ci n'ont pas stimulé davantage le développement clinique que d'autres organismes. Une conséquence surprenante de l'existence de ces instituts, c'est qu'ils accueillent moins de stagiaires en psychoéducation que les milieux traditionnels, et cela dépend essentiellement de

facteurs organisationnels. De plus, il n'y a guère de cliniciens parmi le personnel de recherche de ces organismes; il n'y a donc à peu près pas de recherche à incidence clinique directe. En conséquence, l'École doit devenir davantage proactive dans ce domaine. Toutefois, elle ne doit jamais oublier le caractère distinctif de la psychoéducation professionnelle : le vécu partagé. Ceci veut dire qu'une clinique universitaire en psychoéducation peut difficilement s'implanter à l'université; elle doit permettre un vécu partagé, et ne doit surtout pas être une clinique qui se limite aux consultations individuelles. Elle ne se différencierait pas de la clinique psychologique, sinon par son objet : les enfants qui manifestent des troubles de comportements externalisés. Il faudrait probablement plusieurs cliniques : une garderie, des classes spéciales, des foyers de groupe, un internat, etc.

En somme, le divorce entre l'université et la pratique, déjà prononcé par des universitaires et des praticiens depuis une quinzaine d'années, risque de s'aggraver sans une action énergique commune de l'université et des milieux de pratique pour prendre en main le développement de l'intervention psychoéducative. Une véritable collaboration est nécessaire parce que les professeurs peuvent conduire des expériences d'intervention avec succès. Mais le véritable défi, professionnel comme scientifique, demeure la généralisation ou la réplication. C'est-à-dire l'application rigoureuse et avec le même niveau de succès par des praticiens des programmes et des méthodes dont les chercheurs ont démontré l'efficacité. Le défi, c'est le développement de théories du changement et de méthodes pour le produire.

Que faudrait-il à la psychoéducation pour devenir une véritable science humaine appliquée? À la lumière de mon expérience et de mes réflexions, trois composantes sont nécessaires (figure 2). Parler de trois composantes, c'est revoir le paradigme que je proposais au départ (figure 1).

La première composante, c'est la science ou la connaissance des causes du développement du syndrome des problèmes d'adaptation externalisés qui s'appuie sur un mélange de recherches longitudinales et transversales, toutes deux avec des aspects qualitatifs et quantitatifs. La deuxième composante c'est l'action ou l'intervention, qui comprend des approches, des modèles et des pratiques éprouvées. Pour faire le lien entre ces deux composantes du paradigme de base, une troisième composante est nécessaire à une science humaine appliquée, à savoir une théorie du changement et des méthodes de production de ce changement.

En toute humilité, je pense avoir commencé à définir et à articuler ces trois composantes à propos de la réadaptation des personnes qui présentent le syndrome des problèmes de comportements externalisés. Toutefois, je suis encore loin de pouvoir le faire d'une façon satisfaisante. Pour la composante scientifique, j'ai formulé une théorie systémique du développement qui est de mieux en mieux articulée (Le Blanc, 1997, 2003, 2004). De plus, grâce à mes études longitudinales et à celles d'autres chercheurs, j'ai accumulé des données empiriques qui soutiennent cette théorie. Sur le plan de l'intervention, dans le cadre de Boscoville 2000, j'ai commencé à articuler le modèle psychoéducatif de réadaptation issu principalement des travaux de Gendreau avec des approches cognitives du comportement et du développement. Ces dernières sont aussi combinées aux pratiques éprouvées scientifiquement que je propose dans le livre collectif *Intervenir autrement* (Le Blanc, Dionne, Proulx, Grégoire, & Trudeau Le Blanc, 1998), qui porte sur la réadaptation en internat. La

tâche est plus ardue et moins avancée concernant la dimension charnière de la théorie du changement et des méthodes d'implantation, d'optimisation et d'évaluation. Sur ce dernier aspect, on progresse bien à Boscoville. Par contre, je balbutie en ce qui concerne la théorie du changement, malgré l'existence d'une piste intéressante.

En somme, il me semble possible de développer une science appliquée du développement humain qui intègre les composantes : scientifique, d'ingénierie et d'action. C'est possible pour la réadaptation, pourquoi pas pour l'ensemble de la psychoéducation? Quels sont les instruments qui pourraient faciliter l'accomplissement de cette mission pour la prévention et la réadaptation et donner ainsi à la psychoéducation un véritable visage de science humaine appliquée?

### **Conclusion : quelques options pour le développement de la psychoéducation**

Pour conclure, je limiterai mes commentaires à la psychoéducation telle qu'elle se pratique ou devrait peut-être se pratiquer à l'université. Il serait, par ailleurs, utile de dégager des conclusions parallèles pour la psychoéducation dans son ensemble en utilisant la même définition d'une science humaine appliquée.

La psychoéducation comme unité autonome d'enseignement et de recherche à l'Université de Montréal a eu trente ans en 2003. Depuis sa création, elle a toujours été une discipline scientifique et professionnelle. C'était l'accent sur une ou l'autre de ces deux composantes qui variait. Pendant la première moitié de son existence universitaire, elle intégrait très bien la théorie du développement de l'individu, le modèle d'intervention et les pratiques existantes dans le champ exigé de la réadaptation. Elle était toutefois lacunaire sur la composante recherche empirique. Au cours de la deuxième moitié de son existence, elle intégrait beaucoup mieux la recherche empirique aux modèles d'intervention et aux pratiques qui se diversifiaient. Elle était toutefois lacunaire sur le plan théorique parce que centrée sur les facteurs de risque et de protection. Si elle a pris de l'envergure durant cette deuxième période, c'est en tenant compte de diverses formes d'intervention préventives et de pratiques dont la valeur scientifique était établie.

Selon moi, cette évolution de la psychoéducation lance trois défis au corps professoral. Le premier défi serait de maintenir un équilibre entre la prévention et la réadaptation dans la formation et les activités de recherche et, par conséquent, dans la composition du corps professoral. Certains peuvent préférer faire de l'École un milieu de formation spécialisé en prévention. Cette option est raisonnable, mais elle est, à mon avis, peu viable dans le contexte d'un marché du travail limité dans ce domaine et d'une université qui a peu d'attraits pour des étudiants de langue anglaise.

Le deuxième défi stimulant consisterait à demander aux professeurs de faire un effort en matière de développement théorique ou, tout au moins, de parvenir à un certain consensus sur la ou les théories de base en psychoéducation. Ce serait un défi aussi important que celui qui a été relevé jusqu'ici dans les domaines de la recherche empirique, des modèles et des pratiques. Sans cela, la psychoéducation ne pourra pas devenir une véritable science humaine; elle sera orpheline d'une de ses composantes. Je pense qu'elle sera alors vouée à l'éclatement parce qu'elle considérera toutes les problématiques, tous les facteurs, tous les modèles et toutes les pratiques sur un même pied; elle n'aura pas une théorie pour les organiser et leur

donner un sens. Certains pensent sûrement qu'un consensus de base est impossible. Mon opinion depuis plusieurs années est que les théories sur la dynamique des systèmes constituent une base de consensus possible. C'est aussi ce que soutient Lerner (2002) dans son remarquable manuel.

Le troisième défi concerne la production d'une théorie du changement, ainsi que la conception de méthodes d'implantation, d'évaluation et d'optimisation de services. Si nous lisons bien le plan d'action de l'École, ce défi apparaît en filigrane dans la deuxième mission : le développement et l'évaluation de programmes de prévention et de réadaptation. Sans un effort considérable à ce niveau, la psychoéducation ne sera jamais une véritable science humaine appliquée. Elle demeurera une discipline scientifique et professionnelle productive et intéressante, mais fractionnée en petits domaines de spécialisation.

Tout au long de son histoire, la psychoéducation à l'Université de Montréal a été davantage une sous-discipline de la psychologie qu'une discipline autonome. Certains pensent qu'elle doit conserver ce statut et même l'accentuer. Je suis de ceux qui pensent que la reconnaissance de la psychoéducation comme science humaine appliquée autonome dépendra de sa capacité d'accroître son niveau de multidisciplinarité autour d'un objet spécifique : le syndrome des troubles de comportements externalisés des enfants et des adolescents. Je ne suggère pas d'avancer dans cette direction en engageant, par exemple, des professeurs qui possèdent un doctorat en sociologie et qui vont contribuer à l'étude des problèmes d'adaptation par des analyses différentes de celles qui sont conduites habituellement. Personnellement, je crois davantage à la multidisciplinarité des individus qu'à celle des équipes. C'est probablement un reflet de mon propre cheminement.

Je termine mon analyse de l'évolution de la psychoéducation à l'Université de Montréal par un souhait : quelle que soit la voie que la psychoéducation choisira de suivre, je lui souhaite autant de gratifications que j'ai pu avoir moi-même en contribuant, pendant les trente-cinq dernières années, à la conception et au développement d'une science humaine appliquée de la délinquance.

## Références

- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Carbonneau, R. (2003). De la naissance à l'adolescence. In M. Le Blanc, M. Ouimet, D. Szabo, (Eds.), *Traité de criminologie empirique* (p. 6). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psychoéducative, solution ou défi*. Paris : Fleurus.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal : Sciences et culture.
- Gendreau, G., & Tardif, R. (1999). *L'intervention en internat. Une intervention qui doit retrouver son sens, sa place et ses moyens*. Rapport du comité sur la réadaptation en internat des jeunes de 12 à 18 ans. Montréal, Association des centres jeunesse du Québec.
- Guindon, J. (1970). *Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants et des autres...* Paris : Fleurus.
- Le Blanc, M. (1972). Théorie, recherche et pratique, une interaction à développer. *Revue Canadienne de Criminologie*, 15 (1), 50-90.
- Le Blanc, M. (1983). *Boscoville : la rééducation évaluée*. Montréal : H.M.H.
- Le Blanc, M. (1985). Les mesures pour jeune délinquant. In D. Szabo & M. Le Blanc (Eds.), *La criminologie empirique au Québec*

- (pp. 353-372). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1994). Les mesures pour jeune délinquant. In D. Szabo & M. Le Blanc (Eds.), *Traité de criminologie empirique*. (2e édition) (pp 301-322). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1995). Le développement de la conduite délictueuse chez les adolescents: de la recherche fondamentale à une science appliquée. *Présentations à la Société Royale du Canada*, 48, 147-179.
- Le Blanc, M. (1997). A generic control theory of the criminal phenomenon, the structural and the dynamical statements of an integrative multilayered control theory. In T. P. Thornberry.(Eds.), *Developmental theories of crime and delinquency. Advances in theoretical criminology*, 7, (pp. 215-286). New Brunswick : Transaction Publishers.
- Le Blanc, M. (2003). La réadaptation des adolescents avec des difficultés d'adaptation : recherches empiriques et interventions professionnelles. In M. Le Blanc, M., Ouimet, M., & D. Szabo (Eds.), *Traité de criminologie empirique* (pp. ). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (2004). An integrative personal control theory of deviant behavior answers to contemporary empirical and theoretical developmental criminology issues. In Farrington, D.P. (Ed., 2005) *Integrated Developmental and Life Course Theories of Offending* (pp. ). Piscataway, NJ : Transaction. (*Advances in Criminological Theory*, vol. 14)
- Le Blanc, M., & Beaumont, H. (1987). *La réadaptation dans la communauté au Québec : inventaire des programmes*. Rapport soumis à la Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux. Québec.
- Le Blanc, M., & Bouthillier, C. (2003). A developmental test of the general deviance syndrome with adjudicated girls and boys using hierarchical confirmatory factor analysis. *Criminal behavior and mental health*, 13, 81-105.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J., & Trudeau-Le Blanc, P. (1998). *Intervenir autrement : le modèle différentiel et les adolescents en difficulté*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Lerner, R.M. (2002). *Concepts and theories of human development*. Mahaw : Lawrence Erlbaum.
- Lipsey, M.W., & Wilson, D.B. (1998). Effective intervention for serious juvenile offenders : a synthesis of research. In R. Loeber & D. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders* (pp. ). Thousand Oaks : Sage.
- Szabo, D. (1968). *Criminologie en action, bilan de la criminologie contemporaine dans ses grands domaines d'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (2000). *La prévention des problèmes d'adaptation. Tome I : Les problèmes internalisés. Tome II : Les problèmes externalisés*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Vitaro, F., Dobkin, P.L., Gagnon, C., & Le Blanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : prévalence, déterminants et prévention*. Montréal : Presses de l'Université du Québec