Document généré le 25 avr. 2024 07:44

Revue de psychoéducation

La formation des psychoéducateurs et des psycho-éducatrices au Québec : rétrospective et prospective

Training of psychoeducators in Quebec: A look at the past and the future

Martin Caouette, Jean-Yves Bégin et Dominique Trudel

Volume 50, numéro 2, 2021

Les 50 ans de la psychoéducation en milieu universitaire

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1084009ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1084009ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)
2371-6053 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Caouette, M., Bégin, J.-Y. & Trudel, D. (2021). La formation des psychoéducateurs et des psycho-éducatrices au Québec : rétrospective et prospective. *Revue de psychoéducation*, *50*(2), 205–221. https://doi.org/10.7202/1084009ar

Résumé de l'article

Les psychoéducateurs constituent un groupe de plus de 5000 professionnels québécois qui interviennent auprès de personnes aux prises avec des difficultés d'adaptation se manifestant sur le plan comportemental dans leurs différents milieux de vie. Cette expertise s'appuie notamment sur une formation initiale universitaire de 1er et de 2^{e} cycle. Dans une visée rétrospective et prospective, cet article retrace d'abord l'évolution de la formation des psychoéducateurs au cours des soixante dernières années, de ses origines dans les internats pour jeunes en difficulté d'adaptation jusqu'au développement de programmes doctoraux en psychoéducation. L'arrivée de l'ordre professionnel, en 2000, est ensuite présentée comme un jalon important de cette histoire avec l'encadrement des programmes donnant accès au permis d'exercice. Enfin, un regard est posé sur les défis que cette formation devra relever au cours de la prochaine décennie.

Tous droits réservés © La Corporation de la Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 2021

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue de psychoéducation
Volume 50, numéro 2, 2021, 205-221

La formation des psychoéducateurs et des psychoéducatrices au Québec : rétrospective et prospective

Training of psychoeducators in Quebec: A look at the past and the future

M. Caouette[1]
J.-Y. Bégin[1]
D. Trudel[2]

[1] Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières
[2] Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

Résumé

Les psychoéducateurs constituent un groupe de plus de 5000 professionnels québécois qui interviennent auprès de personnes aux prises avec des difficultés d'adaptation se manifestant sur le plan comportemental dans leurs différents milieux de vie. Cette expertise s'appuie notamment sur une formation initiale universitaire de 1er et de 2e cycle. Dans une visée rétrospective et prospective, cet article retrace d'abord l'évolution de la formation des psychoéducateurs au cours des soixante dernières années, de ses origines dans les internats pour jeunes en difficulté d'adaptation jusqu'au développement de programmes doctoraux en psychoéducation. L'arrivée de l'ordre professionnel, en 2000, est ensuite présentée comme un jalon important de cette histoire avec l'encadrement des programmes donnant accès au permis d'exercice. Enfin, un regard est posé sur les défis que cette formation devra relever au cours de la prochaine décennie.

Mots-clés : psychoéducation; histoire; formation; programme universitaire

Abstract

Psychoeducators constitute a group of more than 5,000 Quebec professionals who work with people having adjustment difficulties which manifest themselves on the behavioral level in their different living environments. Their expertise is based in particular on initial undergraduate and graduate university programs. With a retrospective and prospective approach, this article first traces psychoeducational training over the past sixty years, beginning with its origins in boarding schools for youth in difficulty to the development of doctoral programs in psychoeducation. The creation of the professional Order in 2000 is then presented as an important milestone in this history. With it came the management of programs allowing access to the license to practice the profession. Finally, we look at the challenges that this training will face over the next decade.

Keywords: psychoeducation; history; training; university program

Correspondance :
Martin Caouette
Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

martin.caouette1@uqtr.ca

Introduction

Discipline universitaire, la psychoéducation, telle qu'on l'a définie au Québec, s'enracine dans une riche histoire qui s'échelonne sur près de 70 ans. Cette histoire s'actualise maintenant dans des programmes de formation de six universités québécoises. Pratiquée par plus de 5000 professionnels dont la majorité a étudié dans ces universités, la psychoéducation est en grande partie ce qu'elle est aujourd'hui grâce aux activités d'enseignement et de recherche réalisées dans ses départements au cours des cinquante dernières années. Dans le cadre du 50e anniversaire de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal, cet article présente un survol historique du développement des programmes de formation en psychoéducation dans les universités québécoises. Un volet rétrospectif permet d'abord de faire un retour sur l'évolution de la formation et l'encadrement de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ), tandis qu'un volet prospectif permet d'attirer l'attention sur des enjeux actuels et futurs relatifs à la formation universitaire des psychoéducateurs.

Volet rétrospectif : un survol historique

De sa fondation, au début des années 1950, jusqu'à la fin des années 60, la psychoéducation est au Québec un tout indifférencié puisque ce sont les mêmes personnes qui enseignent, qui dirigent les centres de réadaptation et qui influencent le développement de la profession. Les éducateurs sont alors formés d'une façon plutôt artisanale par les employeurs à même les quatre centres d'internat existants, soit le Centre d'orientation et de réadaptation de Montréal, Boscoville, le Centre Ste-Hélène et l'Institut Val-du-Lac dans la région de Sherbrooke. Une collaboration s'établit rapidement entre certains de ces lieux de formation et les milieux d'enseignement universitaire. C'est en 1954 que la première formation reconnue pour les éducateurs spécialisés voit le jour grâce à une alliance entre le Centre d'orientation et de réadaptation de Montréal et Boscoville (Bienvenue, 2020). Le certificat en psychopédagogie de l'enfance inadaptée s'échelonne alors sur une période de trois ans et est offert par le Centre de formation pour éducateurs spécialisés, fondé par Gilles Gendreau et Janine Guindon, au Centre d'orientation de Montréal, en collaboration avec l'Institut de psychologie de l'Université de Montréal (Grégoire, 2012; Renou, 1989). En 1958, c'est au tour de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke d'offrir un certificat similaire à celui de Montréal, à un point tel que les étudiants de Sherbrooke sont jumelés à ceux de Montréal pour leur première année de formation (Renou, 1989). À partir de 1963, l'Université de Sherbrooke offre le certificat de façon autonome à ses étudiants et, en 1966, inaugure son département de psychoéducation à la Faculté d'Éducation. Pour sa part, en 1965, l'Université de Montréal crée une licence en éducation spécialisée (Guindon, 1980) et, en 1972, elle reconnaît le programme de l'École de psychoéducation en lui conférant le statut de département autonome au sein de la Faculté des arts et des sciences (Grégoire, 2012). À l'époque, ces deux programmes peuvent se différencier par leur spécialité auprès de certaines clientèles. En fait, à Montréal, l'expertise est davantage centrée sur les jeunes délinquants, tandis qu'à Sherbrooke, elle porte sur la déficience intellectuelle. À partir de 1968, les programmes de baccalauréat et de maîtrise en psychoéducation à Montréal et à Sherbrooke se sont définis et s'étendent, au début des années 70, à plusieurs

universités du réseau de l'Université du Québec, dont Trois-Rivières en 1971 alors que l'Outaouais et l'Abitibi-Témiscamingue emboîtent le pas au début des années 80 et l'Université Laval en 2010 (Bienvenue, 2020; Grégoire, 2012). Entre 2010 et 2012, l'Université McGill explore la possibilité que la maîtrise en *Educational Psychology* puisse donner accès au titre de psychoéducateur. Les quelques échanges tenus alors arrivent rapidement à la conclusion que ce programme demanderait trop d'aménagements pour correspondre aux normes d'admission de l'OPPQ. Une démarche similaire commence en 2016 avec l'Université Concordia et des représentantes de son département en sciences humaines appliquées. Cette fois, il s'agit de développer un nouveau programme de maîtrise qui permettrait à ses diplômés d'acquérir les compétences nécessaires pour exercer à titre de psychoéducateur. Le projet de l'Université Concordia est élaboré sous le regard attentif du comité de la formation de l'OPPQ. Malheureusement, après quatre ans de travail, divers événements entraînent l'abandon de la création de cette maîtrise dans le réseau universitaire anglophone.

Le développement de la formation dans les milieux universitaires

Les premiers liens entre la théorie et la pratique et entre la recherche et l'intervention se sont manifestés par l'utilisation de diverses théories relevant de la psychologie et des sciences de l'éducation pour éclairer et orienter la formation et la pratique (Potvin, 2003). Les premiers courants de pensée à la base de la philosophie d'intervention étaient humanistes. Les pionniers de la discipline se sont principalement inspirés des théories épigénétiques de Piaget et d'Erikson pour proposer une conceptualisation du processus de rééducation par l'actualisation des forces psychologiques du Moi autonome (Guindon, 1995). À ces théories du développement humain se greffent, d'une part, des approches pédagogiques qui prônent la participation active du sujet dans ses apprentissages et, d'autre part, des techniques d'intervention élaborées aux États-Unis par Redl et Wineman (1951, 1952). Le tout est alors chapeauté par une vision thérapeutique de l'intervention basée sur les théories psychanalytiques freudiennes et l'approche psychodynamique (Guindon, 1980).

C'est en 1969 que la profession fait un grand pas avec une tentative de conceptualisation et d'uniformisation de l'intervention psychoéducative par le développement d'un cadre de prise en charge caractérisé par le modèle d'organisation du milieu (Gendreau, 1960) ainsi que le modèle des étapes de rééducation (Guindon, 1965, 1970, 1995). Le processus d'intervention auprès des jeunes s'échelonne alors sur plusieurs années et est appliqué en internat par les éducateurs en situation de vécu éducatif partagé. Quatre étapes de rééducation (l'acclimatation, le contrôle, la production et la personnalité) opérationnalisent le cheminement des jeunes, et ce en progressant d'un état d'équilibre initial à un état d'équilibre supérieur. Au cours du processus, les jeunes actualisent leurs forces internes pour atteindre une autonomie psychique grâce à des activités qui étaient proposées afin de les faire participer activement à leur rééducation (Le Blanc et Tessier, 1978). Cette théorisation de Guindon, ancrée dans des fondements psychanalytiques et psychodynamiques, vient définir la profession et donner aux éducateurs une première source d'identification d'où découlent tous les processus d'intervention et la prise en charge totale des délinquants en contexte d'internat (Renou, 1989).

La période entre 1970 et 1980 est marquée par le développement des programmes universitaires au Québec et est principalement influencée par l'émancipation de la population face au clergé catholique et par la place croissante de l'État dans les services de santé et les affaires sociales. C'est par ce changement que le passage de la tradition à la modernité axée sur le positivisme scientifique s'est associé à la construction des sciences humaines comme champ intellectuel autonome dans le Québec francophone, avec l'arrivée de jeunes professeurs formés aux sciences sociales américaines et européennes (McRoberts, 1996; Renou, 2014). Les percées de la recherche scientifique, particulièrement dans le domaine de la psychologie, génèrent un nombre considérable de connaissances expliquant le comportement humain. Par conséquent, on assiste à l'émergence de plusieurs courants théoriques qui s'ajoutent à ceux déjà préconisés en psychoéducation. Progressivement, l'approche psychodynamique cède sa place aux approches comportementales. On dénote aussi l'ajout d'approches globalisantes plus contemporaines proposant de nouvelles perspectives telles l'écologie du développement humain, les approches systémiques, biopsychosociales et la psychopathologie développementale (Renou, 2014). À cette époque, la formation universitaire des psychoéducateurs est à la fois théorique et pratique, tout en étant centrée sur le développement et l'importance de la personnalité de l'intervenant. Ce dernier axe de formation se formalise après l'arrivée de la théorisation de Guindon en 1969. En effet, les étudiants qui entrent alors à l'École de Psychoéducation de Montréal suivent un cursus universitaire basé sur les quatre étapes de rééducation des jeunes délinquants. Comparable à une psychothérapie, les étudiants doivent suivre le processus de rééducation afin de mieux se connaître et faire le plein usage de leurs ressources liées à leur personnalité (Guindon, 1980). Ce modèle de formation perdure quelques années, laissant place à une formation centrée sur le savoir théorique, le savoir-faire pratique et le savoir-être de l'intervenant (Grégoire, 1980; Gendreau, 2010).

La période de 1980 à 1990 est une étape significative pour les sciences sociales et pour la psychoéducation. McRoberts (1996) souligne que l'enracinement de la conception positiviste influence à ce moment les sciences sociales modernes et que la discipline de la psychoéducation n'est pas épargnée par ce mouvement scientifique. Cette étape marque l'éclatement d'un conflit entre deux générations de psychoéducateurs : les pionniers et la relève. Cette époque est d'ailleurs teintée par les polémiques portant sur le statut scientifique et l'efficacité des disciplines en sciences humaines (Gendreau, 2010; Otero, 2003). Comme l'explique Renou (1998), on assiste à ce moment à une transition par l'arrivée d'une cohorte de jeunes professeurs qui adoptent une nouvelle façon de concevoir la recherche scientifique. C'est l'ère du positivisme moderne et cela entraîne des dissensions au sein de la communauté des psychoéducateurs. Plusieurs écrits témoignent de cette période sensible où la tradition et la modernité s'opposent. Des articles sur les thèmes de la démarche scientifique et la démarche clinique en psychoéducation sont effectivement publiés dans la Revue de Psychoéducation (Bossé et Le Blanc, 1980; Gagnon, 1985, 1991; Gendreau, 1983, 1984, 1998; Lavoie, 1995; Le Blanc, 1985, 1986, 1990a, 1990b, 2004; Potvin 2003; Pronovost, 1991; Renou, 1989, 1991, 1998; Renou et Tremblay, 1979).

Le monde universitaire est alors non seulement un lieu d'enseignement, mais en grande partie une institution de recherche. Les universités dont font partie les différents départements de psychoéducation sont, somme toute, dirigées par des professeurs-chercheurs qui créent des laboratoires de recherche, mènent des groupes de recherche avec des collaborations interuniversitaires et reçoivent des subventions de recherche du gouvernement ou de différents milieux d'intervention (Renou, 2014). C'est par l'entremise de ces infrastructures que les professeurs-chercheurs génèrent des connaissances et développent des pratiques novatrices d'intervention, ce qui contribue à enrichir les cursus de formation.

Depuis les années 80, les universités ont toujours le souci de former des praticiens compétents dotés d'une rigueur scientifique (Gendreau, 1983). Les connaissances acquises grâce aux méthodes de recherche scientifique visent donc à doter le psychoéducateur de moyens pour comprendre, approfondir et évaluer l'intervention, et par le fait même, de vérifier ses intuitions de base (Gendreau, 1983). De plus, cet axe de formation rend les psychoéducateurs aptes à faire des liens critiques entre les connaissances générées par la recherche et la pratique professionnelle ainsi qu'entre les problématiques bien définies sur le terrain et la recherche systématique des solutions. En somme, le psychoéducateur doit maîtriser des méthodes d'évaluation diagnostique, de planification et de gestion de l'intervention psychoéducative (Renou, 1998). Pour ce faire, il doit être habilité à 1) identifier les données d'un problème en prenant soin de choisir les instruments appropriés d'évaluation; 2) faire l'inventaire des explications ou des solutions déjà proposées par d'autres; 3) distinguer ce qui est spéculatif de ce qui est validement confirmé; 4) élaborer de nouvelles hypothèses ou de nouvelles solutions basées sur des données probantes et surtout 5) avoir le souci constant de prendre les moyens de vérifier si ce qu'il propose correspond à la réalité des faits et ensuite mesurer l'efficacité de ce qu'il a proposé (Gagnon, 1985). La professionnalisation de l'intervention psychoéducative atteint un certain niveau de complexité nécessitant une formation à la fine pointe des connaissances. Aujourd'hui, le psychoéducateur gradué a complété cinq ans de formation à l'université. À cette formation théorique s'ajoutent des stages supervisés dans les milieux d'intervention totalisant 1080 heures. Depuis 2009, le psychoéducateur qui désire poursuivre sa formation pour faire de la recherche et une carrière académique peut mener des études de doctorat en psychoéducation à l'Université de Québec à Trois-Rivières, à l'Université de Montréal et à l'Université de Sherbrooke.

L'encadrement de la formation par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec

Au Québec, tout ordre professionnel, du fait de son « *pouvoir d'encadrer l'accès et l'exercice d'une profession afin de garantir l'exécution compétente et intègre des activités à risque qui la caractérisent* » (Office des professions du Québec, 2010, p. 9), détient des responsabilités envers la formation initiale de ses membres. D'ailleurs, parmi les facteurs énoncés à l'article 25 du Code des professions pour déterminer la pertinence de créer un ordre pour un groupe de personnes donné, figurent les connaissances requises. Celles-ci incluent les habiletés et les attitudes à avoir pour exercer la profession en toute autonomie. Suivant les principes du jugement par les pairs et d'autogestion propres au système

professionnel, ce corpus de savoirs ne peut être déterminé que par ceux et celles qui le possèdent. Concrètement, ce rôle à l'égard de la formation initiale passe par le comité de la formation de chaque ordre.

Historiquement, les comités de la formation ont été institués pour assurer la collaboration et la concertation entre les ordres professionnels et les établissements d'enseignement (article 184 du Code des professions). Un règlement type existe depuis le début des années 90 qui définit le mandat et la constitution de ce comité consultatif. Le comité de la formation des psychoéducateurs est créé en 2005. Son mandat est d'examiner, dans le respect des compétences respectives et complémentaires de l'OPPQ, des établissements d'enseignement universitaire et du ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, les questions relatives à la qualité de la formation des psychoéducateurs. La qualité de la formation s'entend par l'adéquation de la formation aux compétences professionnelles à acquérir pour l'exercice de la profession de psychoéducateur. Le comité est composé de représentants des universités nommés par le Bureau de la coopération universitaire, de représentants de l'Ordre et d'un représentant du ministère de l'Enseignement supérieur.

Définir les normes d'accès à la profession

Au moment où la profession s'est trouvée encadrée par un ordre professionnel, le 29 septembre 2000, il a été décidé que la maîtrise en psychoéducation avec stages serait le diplôme permettant d'obtenir un permis d'exercice de la psychoéducation. Cette décision reposait à la fois sur l'observation des responsabilités professionnelles assumées alors par les psychoéducateurs et sur la parité du niveau d'études avec la plupart des professions connexes. C'est donc sur la base de ce cursus de formation que sont élaborées, par la suite, les normes d'équivalence de diplôme contenues dans le Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Ces normes déterminent les sujets de connaissance essentiels à l'exercice de la profession de même que la place, plus ou moins importante, qu'ils doivent occuper dans la formation initiale. Exprimées en crédits universitaires[1], les normes d'équivalence de diplôme sont d'abord utilisées pour mesurer la concordance de programmes universitaires en psychoéducation offerts hors du Québec avec ceux offerts au Québec. Dans les faits, la profession de psychoéducateur étant unique au Québec, aucune équivalence de diplôme n'a encore été accordée suivant ce processus. Les normes d'équivalence de diplôme sont plutôt utilisées par le comité de la formation pour examiner la qualité des programmes permettant l'accès à l'Ordre. C'est pourquoi on y fait parfois référence comme normes d'admission. Les normes d'équivalence de diplôme ont donc, dans le cas de l'OPPQ, servi davantage à statuer sur les programmes en psychoéducation offerts dans les universités du Québec.

---

[1] Un crédit universitaire représente 45 heures de formation ou d'activités d'apprentissage, planifiées sous forme de présence dans une salle de cours, dans un laboratoire, dans un atelier, dans le cadre d'un stage ou sous forme de travail personnel.

La responsabilité de l'OPPQ à l'égard des contenus de la formation initiale va de pair avec la connaissance des réalités de la pratique des psychoéducateurs. L'une des instances qui contribue à cette connaissance est le comité d'inspection professionnelle, responsable de surveiller l'exercice de la profession, notamment en déterminant un programme de surveillance générale. Ses activités l'amènent à constater comment s'exerce la psychoéducation dans différents contextes et milieux, tant publics que privés. Outre l'entremise de cette fonction statutaire, l'Ordre dispose de multiples occasions pour être au fait de ce que vivent les psychoéducateurs : comités professionnels, rétroactions individuelles des membres, démarches particulières visant à documenter l'exercice de la profession dans différents contextes (magazine, consultations publiques, etc.).

Depuis l'existence de l'OPPQ, deux versions de ces normes ont eu cours. Si, au départ, les normes ont pris appui sur les programmes existants lors de la création de l'Ordre, l'évolution de la pratique et l'exigence de nouvelles compétences ont nécessairement demandé qu'elles soient ajustées, tant sur le plan des contenus de savoir que sur celui de leurs poids relatifs. Les programmes eux-mêmes changent, évoluent.

Une première version des normes d'équivalence de diplôme a été adoptée en 2005 par le conseil d'administration de l'Ordre. Fruit d'un travail de collaboration avec les universités, ces normes couvrent 99 des 135 crédits que totalise une formation de maîtrise en psychoéducation précédée d'un baccalauréat. Elles s'appuient sur le *Profil des compétences générales des psychoéducateurs* (OCCOPPQ, 2003, OPPQ, 2010). En 2009, un comité de travail met en route des travaux pour produire une deuxième version des normes d'équivalence de diplôme; celles-ci tiennent compte des réalités de pratique actuelles et des observations des dernières années. Adoptées en 2011, les normes exigent des programmes de formation un minimum de 93 crédits répartis entre différents sujets de connaissance nécessaire à l'actualisation des compétences du Profil des compétences générales des psychoéducateurs.

Le Tableau 1 établit la comparaison entre la première version des normes d'équivalence de diplôme (2005) et celle qui sera adoptée en 2011. Fidèle aux travaux qui ont conduit à cette dernière, le tableau les présente pour chacune des compétences du Profil des compétences générales des psychoéducateurs. Les stages y sont ajoutés comme volet spécifique de la formation.

Tableau 1. Comparaison des normes d'équivalence de diplôme adoptées par l'Ordre en 2005 et 2011 selon le Profil des compétences générales des psychoéducateurs (OCCOPPQ, 2003, OPPQ, 2010)

Évaluer la situation de manière rigoureuse et en accord avec le mandat reçu	
Normes de 2005	Normes de 2011
Un minimum de 36 crédits de cours portant sur l'évaluation de la situation, dont un minimum de 24 crédits répartis comme suit : *9 crédits sur le développement normal et les difficultés d'adaptation;* *9 crédits sur l'observation et sur la psychométrie et l'évaluation;* *6 crédits sur l'évaluation psychoéducative des personnes et des milieux, le bilan clinique, l'étude de cas et la rédaction de rapport;* *12 crédits complémentaires sur l'évaluation de la situation.*	Un même poids est accordé à cette compétence, mais la nature des crédits est précisée : • Distinction des crédits sur le *développement normal* (6) et sur les *difficultés d'adaptation* (9). Hausse des crédits sur ce dernier sujet. • Diminution des crédits sur l'observation et la psychométrie à 6; ces cours doivent chercher à donner des connaissances méthodologiques. • Un bloc de 15 crédits sur l'*évaluation psychoéducative des personnes et des milieux et sur la conception de plans d'intervention*, idéalement répartis entre le premier et le deuxième cycle. Cette redéfinition permet d'orienter la formation sur le processus clinique (évaluation et intervention) et reconnaît les cours centrés sur des clientèles plutôt que sur des opérations professionnelles
Déterminer, en accord avec le mandat reçu, un plan ou un programme d'intervention, préventif ou réadaptatif, pour une personne, un groupe, une famille ou une organisation	
Normes de 2005	Normes de 2011
Un minimum de 9 crédits sur la conception et l'élaboration de plans et de programmes d'intervention; *3 crédits sur l'évaluation de programmes (ces crédits font partie du minimum de 12 crédits sur la pratique professionnelle du psychoéducateur).*	Des crédits relatifs à cette compétence sont combinés à la compétence précédente. 3 crédits sont maintenus sur *la conception et l'élaboration de programmes d'intervention.*
Assurer la mise en place du plan ou du programme d'intervention et de ses modalités spécifiques, auprès de la personne et de son entourage, du groupe, de la famille ou de l'organisation	
Aucune norme d'admission ne touche spécifiquement cette compétence. Cette dernière se trouve développée lors des stages.	

Soutenir, conseiller ou assister la personne, le groupe, la famille ou l'organisation dans sa démarche d'adaptation à son environnement.	
Normes de 2005	Normes de 2011
Un minimum de 21 crédits sur l'intervention directe auprès de la personne, de son entourage, du groupe ou de l'organisation, dont l'organisation, l'évaluation continue, les entretiens d'aide auprès d'une personne, d'une famille ou d'un groupe, l'animation des activités ou des rencontres, l'utilisation des situations du vécu éducatif partagé, l'intervention en situation de crise et l'intervention dans différents milieux auprès des différentes clientèles	Diminution à 15 des crédits accordés au développement de cette compétence, étant donné la hausse de crédits de stage. *Précisions des types d'intervention : intervention individuelle, intervention de groupe, intervention auprès de la famille et intervention en situation de crise, incluant l'analyse post-situationnelle*
Agir dans un rôle-conseil auprès d'autres acteurs	
Normes de 2005	Normes de 2011
Un minimum de 3 crédits sur l'administration et la planification des services, la supervision, le travail d'équipe et la résolution de conflit .	Maintien du nombre de crédits. Redéfinition de cette catégorie pour *soutien clinique et administratif aux partenaires de l'intervention dans un contexte de collaboration.*
Gérer sa pratique de manière à en assurer la rigueur et la pertinence, en conformité avec les normes en vigueur	
Normes de 2005	Normes de 2011
6 crédits sur la méthodologie scientifique et les méthodes d'analyse qualitative et quantitative; *3 crédits sur l'organisation professionnelle, l'éthique et la déontologie, le système professionnel québécois, les lois et les règlements régissant l'exercice de la profession de psychoéducateur ainsi que les normes de pratique relatives à l'exercice de la profession.* *(Ces crédits font partie du minimum de 12 crédits sur la pratique professionnelle du psychoéducateur).*	Même nombre de crédits, mais définition revue : *méthodologie et analyse des données.* Ajout de 3 crédits sur les *fondements de la pratique en psychoéducation, les courants théoriques, le modèle psychoéducatif* aux 3 *crédits sur la déontologie et l'éthique professionnelle.*

Stages	
Normes de 2005	Normes de 2011
Un minimum de 18 crédits ou 810 heures de stage en psychoéducation, dont un minimum de 12 crédits ou 540 heures dans le cadre du programme d'études ayant mené à l'obtention du diplôme de deuxième cycle. Ce stage consiste en des activités devant permettre à l'étudiant de se familiariser avec les différents aspects de l'exercice de la profession de psychoéducateur auprès d'une clientèle diversifiée et dans différents milieux, dont l'observation et l'évaluation, la planification et l'organisation, l'animation et l'utilisation, la communication, le bilan clinique et l'étude de cas	Hausse à 24 crédits de stage dont 12 au baccalauréat afin d'assurer l'apprentissage de l'intervention directe. Même définition donnée au stage.

Le passage vers la seconde version des normes est justifié par plusieurs faits. D'une part, les programmes de formation changent, évoluent. D'autre part, la pratique même de la profession de psychoéducateur est modifiée par des changements législatifs. En effet, les travaux amorcés en 2002 pour une vision renouvelée du système professionnel en santé et en relations humaines et poursuivis en 2005 par un comité d'experts sous la présidence du docteur Trudeau, annoncent des changements dans la pratique des psychoéducateurs. Ces derniers seront appelés à réaliser des activités d'évaluation auprès de diverses clientèles vulnérables. Ces activités professionnelles seront définies et attribuées légalement à certaines professions. Ces travaux mèneront à l'adoption de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* en juin 2009.

En prévision de ces changements, l'OPPQ initie des travaux pour circonscrire une démarche clinique d'évaluation propre aux psychoéducateurs. Avec le concours de formateurs en psychoéducation (Jocelyne Pronovost, Ginette Lajoie et Gilles Bergeron), un *Guide d'évaluation psychoéducative* est publié en 2008. Concurremment, à l'initiative de l'Ordre, un comité de travail formé de représentants des universités se penche sur la formation à l'évaluation. Les réflexions menées par ce comité entre décembre 2008 et mars 2009 concluent que si toutes les activités réservées doivent être couvertes par des cours obligatoires, chacune d'elles n'exige pas qu'un cours complet lui soit spécifiquement consacré. L'apprentissage du processus d'évaluation clinique à la base de plusieurs des activités réservées peut se faire dans plusieurs cours ainsi qu'au moment des stages qui devraient en faire mention explicitement. Finalement, le comité de travail considère que la compétence en évaluation inclut la capacité de choisir les meilleures modalités de collecte de données, d'analyser les données recueillies, de porter un jugement

clinique et d'en assurer la communication écrite et verbale. Pour lui, ces opérations demandent une intégration qui se fait à la maîtrise[2].

Par ailleurs, une tournée des universités réalisée par l'OPPQ en 2006-2007 a permis de relever d'abord que la compétence d'évaluation demande d'être actualisée en fonction des modalités actuelles, notamment l'évaluation normative et les clientèles ciblées par le projet de loi 21. Ensuite, la compétence « agir dans un rôle-conseil » évoque diverses réalités : gestion d'équipe, supervision de personnel, animation de plans de services ou l'appui aux intervenants.

En 2014, dans le but de faciliter le continuum baccalauréat - maîtrise, l'OPPQ suggère de ramener à six, le nombre minimal de crédits de stage au baccalauréat. Ceci dans le but de réduire le nombre de crédits au baccalauréat, d'assurer un meilleur continuum baccalauréat - maîtrise et enfin, donner plus de latitude aux universités pour l'aménagement des crédits en évaluation et plan d'intervention. Cette proposition ne trouve pas d'accueil favorable chez les représentants des universités qui, en majorité, souhaitent maintenir une solide formation pratique au baccalauréat. Cette situation témoigne de l'un des enjeux que rencontre l'encadrement de la formation initiale par l'Ordre, soit celui de tenir compte d'un curriculum qui combine deux niveaux d'études (baccalauréat et maîtrise).

Après dix ans d'application, les normes d'équivalence de diplôme doivent à nouveau être revues pour qu'elles reflètent davantage les compétences attendues du psychoéducateur telles que définies dans *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec* (OPPQ, 2018). Dans ce document, la présentation des compétences est structurée selon un modèle différent de celui emprunté dans le Profil des compétences générales des psychoéducateurs qui datait de 2003. Ce dernier décline les compétences attendues par opération professionnelle alors que le référentiel les regroupe en quatre domaines. Le comité de la formation de l'OPPQ a commencé une réflexion en ce sens. Au surplus, depuis 2017, l'article 94 i) du Code des professions du Québec oblige les membres des ordres à suivre des activités d'apprentissage relatives à l'éthique et à la déontologie.

Volet prospectif : tendances actuelles et futures pour la formation initiale des psychoéducateurs

Certains débats tendent à émerger au regard de la formation des psychoéducateurs et du contexte social actuel. Nous en soulignons ici sept.

Du généraliste au spécialiste

Premièrement, comme bon nombre de professions du secteur des relations humaines, la formation des psychoéducateurs repose sur des savoirs issus de diverses disciplines. Or, la diversification des populations auprès desquelles

---

[2] Compte rendu de la réunion du comité de travail sur les normes d'admission en psychoéducation de l'OCCOPPQ tenue au siège social de l'OCCOPPQ lundi le 26 octobre 2009.

les psychoéducateurs sont appelés à intervenir combinée à l'accélération de la production de connaissances scientifiques tendent à accroître la quantité de contenu qui pourrait être enseigné. Ce phénomène force en quelque sorte les formateurs à devoir faire des choix quant au contenu à enseigner, mais également à leur approfondissement. Devons-nous privilégier une approche généraliste (savoir peu de choses dans plusieurs domaines) ou une approche spécialiste (approfondir les connaissances dans un domaine spécifique), sachant que ces deux perspectives impactent nécessairement le développement de la formation et de la profession? En effet, une perspective généraliste est susceptible de contribuer à une certaine homogénéisation des savoirs enseignés et, par le fait même, des compétences retrouvées chez les nouveaux professionnels. Toutefois, pour les milieux de pratique, le besoin de recruter des psychoéducateurs détenant une expertise pointue est un enjeu important afin qu'ils soient rapidement opérationnels et efficaces sur le marché du travail. En revanche, une perspective spécialiste pourrait mener au développement d'une expertise pointue dans un domaine particulier (population, approche, etc.), mais créer aussi des écarts importants quant aux compétences reconnues des psychoéducateurs. Concilier ces deux perspectives n'est certes pas impossible, mais cela devra se faire par des choix découlant d'une réflexion concertée des formateurs des différents programmes universitaires.

De la formation théorique à la formation pratique

Deuxièmement, la place de la formation pratique dans le cursus universitaire constitue également une question importante. En effet, les programmes de formation en psychoéducation ont toujours accordé une place prépondérante à l'expérience pratique accompagnée d'un professionnel qualifié, de préférence un psychoéducateur d'expérience. Or, le recrutement de tuteurs chevronnés constitue parfois un enjeu pour certaines régions, notamment celles situées à l'est du Québec où la présence des psychoéducateurs est moindre. De ce fait, l'occasion d'être accompagné par un psychoéducateur dans un milieu correspondant aux préférences professionnelles du stagiaire peut être limitée. Ainsi, le développement d'initiatives permettant de pallier cette lacune est indispensable. Le développement de cliniques universitaires en psychoéducation semble une avenue intéressante, puisque ce type de structure permet d'offrir des services à la population, d'assurer un nombre suffisant de stages en plus de valider la qualité de l'encadrement des stagiaires. Ce type de structure, fréquente dans le secteur de la santé, doit toutefois s'adapter aux spécificités de la pratique psychoéducative, notamment pour ce qui est du volet d'intervention à domicile. En complément, la possibilité de réaliser un stage en région éloignée pourrait aussi accroître le nombre d'occasions de stage. L'apport des technologies pour la formation à distance pourrait permettre à un stagiaire, par exemple, de réaliser un stage dans une région qui n'est pas desservie par une université tout en profitant du soutien d'un superviseur. Cette possibilité qui fait son chemin dans de nombreux programmes de formations universitaires n'est pas sans difficulté, notamment pour l'arrimage nécessaire avec la grille de cheminement des cours.

De formateurs psychologues à des formateurs psychoéducateurs

Troisièmement, un examen des profils des professeurs en psychoéducation, tels qu'ils sont présentés sur les sites Internet des différents programmes de formation, tend à confirmer qu'une majorité d'entre eux a été formée en psychologie. Cette tendance semble persistante malgré l'arrivée de docteurs en psychoéducation qui prennent peu à peu leur place parmi le corps enseignant depuis la dernière décennie. En revanche, un nombre important de chargés de cours sont psychoéducateurs et exercent ce rôle en complément de leur travail de praticien. Cet état de fait tend à installer une certaine dichotomie dans la formation, alors que les cours de niveaux maîtrise, dont l'enseignement est prisé par les professeurs, permettent moins souvent aux étudiants de profiter de l'expérience professionnelle de psychoéducateurs que c'est le cas au baccalauréat. Dans le contexte où les psychoéducateurs appuient leur pratique sur les connaissances issues de différentes disciplines, une question se pose quant au profil idéal du corps enseignant en psychoéducation. Devrait-on privilégier, au cours des prochaines années, l'embauche de professeurs formés à des disciplines diverses (éducation, psychologie, travail social, psychoéducation, criminologie, etc.) ou plutôt de tenter de recruter des professeurs titulaires de doctorat en psychoéducation? Bien sûr, le nombre restreint de docteurs en psychoéducation vient limiter la possibilité réelle d'embaucher des professeurs psychoéducateurs. Néanmoins, la place qui sera donnée dans le futur à la formation pratique pourrait contribuer à répondre à cette question. En effet, le rôle de professeur vient aussi avec la responsabilité de développer des activités de recherche sur les populations auprès desquelles les psychoéducateurs sont appelés à intervenir. La formation peut alors se structurer autour de ce bagage de connaissances produit, indépendamment que le professeur soit formé ou non en psychoéducation, ou encore s'articuler autour de la transmission de pratiques psychoéducatives, une stratégie d'autant plus crédible lorsqu'elle est réalisée par un psychoéducateur.

L'embauche de professeurs et la détermination de leur profil n'est pas que de la responsabilité des départements de psychoéducation, alors que les universités ont elles aussi leurs enjeux quant à la productivité scientifique de leurs professeurs. Cette conciliation d'enjeux multiples pourrait notamment avoir une incidence sur le développement des programmes de formation en psychoéducation. Ces programmes vont-ils valoriser la transmission de connaissances sur les populations auprès desquelles les psychoéducateurs interviennent ou vont-ils plutôt s'orienter vers la transmission de pratiques psychoéducatives?

D'un profil d'étudiants homogènes à une diversité représentative de la société

Quatrièmement, le contexte social actuel qui met au premier plan de l'actualité les enjeux de diversité et d'inclusion devrait aussi se poser pour les psychoéducateurs. En effet, si on ne peut que souhaiter une représentativité de la diversité québécoise chez les psychoéducateurs, force est de constater que les données à ce sujet sont rarissimes. Ainsi, les données rendues disponibles par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec permettent de constater un accroissement de la proportion des psychoéducatrices. Entre 2004 et 2020, la proportion de psychoéducatrices est passée de 82 % à 89 %. (Métayer et

Trudel, 2004; OPPQ, 2020) Cette tendance est aussi constatée par les formateurs en psychoéducation alors que les cohortes d'étudiants sont essentiellement féminines. Or, les enjeux de représentativité et d'inclusion dépassent largement cette seule analyse et remettent en question inévitablement les obstacles structurels et systémiques qui pourraient se poser pour l'accès à la formation en psychoéducation pour différentes populations, en raison de certaines de leurs caractéristiques. À notre connaissance, une telle analyse n'a jamais été faite, mais gagnerait à être réalisée de façon à permettre aux universités d'encourager et de soutenir l'accès à la formation en psychoéducation pour des populations qui y sont sous-représentées.

De psychoéducateurs formés au Québec à des psychoéducateurs formés à l'étranger

Cinquièmement, le besoin de psychoéducateurs dans différents domaines mène plusieurs immigrants formés dans des disciplines connexes à l'étranger à souhaiter devenir membre de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. À cet égard, les données disponibles permettent de constater un accroissement important du nombre de demandes. Ainsi, de 2015 à 2020, le nombre de demandes d'admission traitées par le comité d'admission par équivalence de l'OPPQ a plus que doublé, passant de 42 à 89. Cet enjeu est donc important, puisque la protection du public implique d'assurer que les psychoéducateurs possèdent l'expertise requise et les mécanismes de régulation en place doivent permettre de la valider. Or, cette démonstration est d'autant plus complexe que peu de pays offrent des formations d'un niveau de deuxième cycle universitaire comparables au programme de formation en psychoéducation. De ce fait, plusieurs personnes immigrantes ont donc à compléter leur formation en participant à des activités pédagogiques leur permettant d'acquérir les compétences manquantes. Si cette situation pose des défis, elle constitue aussi une occasion d'intégrer à la profession des professionnels qui peuvent posséder une expérience significative acquise à l'étranger et des compétences complémentaires pertinentes (par exemple, la maîtrise d'une autre langue). Cette inclusion de psychoéducateurs formés à l'étranger constitue aussi une façon de représenter la diversité du contexte québécois contemporain. Il apparaît donc souhaitable que cette inclusion soit facilitée par des mécanismes qui mettent à profit tant l'expertise des universités que de l'OPPQ.

D'une formation sur deux cycles d'études à un continuum de formation

Sixièmement, le contingentement des places à la maîtrise en limite son accès. Certains bacheliers en psychoéducation ne peuvent accéder au tableau des membres de l'OPPQ; ils se retrouvent sans titre professionnel et leurs concurrents sur le marché du travail sont les techniciens en éducation spécialisée, dont le titre d'emploi est reconnu dans les conventions collectives. Or, la possibilité d'un continuum de formation sur cinq ans apparaît une avenue considérée par les universités pour éviter cette difficulté. Il revient ainsi à chaque université de planifier les séquences d'apprentissage afin que certaines compétences propres au psychoéducateur ne soient acquises qu'au terme de cinq ans d'études universitaires. En cours de transition, ce continuum qui assure une place à la maîtrise apparaît

comme un avantage concurrentiel pour le recrutement des étudiants, ce qui semble paver la voie pour qu'un tel continuum se généralise dans tous les programmes universitaires en psychoéducation.

De l'intervention directe à l'exercice du rôle-conseil

Septièmement, la place croissante qu'occupe l'exercice du rôle-conseil dans la pratique psychoéducative pose un défi certain pour les programmes de formation qui doivent préparer les étudiants à soutenir la pratique d'autres professionnels alors qu'ils sont eux-mêmes en formation initiale. Ce paradoxe, soulevé dans différents écrits en psychoéducation (Caouette, 2016; 2020), exige des étudiants qu'ils intègrent une démarche d'accompagnement de professionnels et d'analyse des déséquilibres vécus par ces derniers sur le plan professionnel (Hamel et Carpentier, 2016). Plus encore, la formation au rôle-conseil met en doute l'expertise que doit maîtriser l'étudiant pour être apte à jouer ce rôle dès la sortie de sa formation. Doit-il être un expert de contenu ou un expert de processus? Peut-il véritablement actualiser une pratique réflexive pour lui-même tout en soutenant ce type de pratique chez les professionnels qu'il accompagne? Quel est donc le niveau de compétence attendu d'un diplômé de maîtrise, sachant que l'expérience ajoute à cette expertise? Dionne (2020) y voit le défi des programmes de formation des années 2000.

Conclusion

Cet article a proposé une revue de l'évolution de la formation des psychoéducateurs basé sur l'inévitable subjectivité des auteurs. Un tel travail exige en effet de faire des choix quant aux éléments les plus marquants de cette évolution et passe sous silence un certain nombre de moments qui ont aussi eu leur importance. Notre seule prétention est évidemment de laisser une trace de l'historique du développement de la psychoéducation afin que d'autres puissent poursuivre ce travail de mémoire. Ajoutons également que les défis identifiés s'appuient sur notre analyse de la situation actuelle de la psychoéducation. Nous les avons présentés de la sorte afin d'en rappeler l'importance et de soutenir le débat autour de ces questions. Après tout, en 1998, Gendreau, nous parlait du « nécessaire mouvement perpétuel ». Souhaitons que la mouvance actuelle soit à l'image du dynamisme des programmes de formation en psychoéducation.

Références

Bienvenue, L. (2020). Aux origines de la psychoéducation. Dans C. Maïano, S. Coutu et A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p. 3 -30). Presses de l'Université du Québec.

Bossé, M. et Le Blanc, M. (1980). *L'efficacité de l'internat : un cas type, Boscoville*. Université de Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile.

Caouette, M. (2020). L'exercice du rôle-conseil par le psychoéducateur. Dans C. Maïano, S. Coutu et A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p. 3 -30). Presses de l'Université du Québec.

Caouette, M. et al. (2016). *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil*. Béliveau éditeur.

Dionne, J. (2020). Former des éducateurs compétents : un défi toujours actuel. Dans Maïano, C., Coutu, S., Aimé, A. et Lafantaisie, V. *L'ABC de la* psychoéducation (p. 31-56). Presses de l'Université du Québec.

Gagnon, C. (1985). Une formation scientifique pour l'éducateur: souhaitable ou nécessaire? *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 14*(1), 3-9.

Gagnon, C. (1991). Recherche, formation, perfectionnement : trilogie garante de la qualité de l'intervention. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 20*(1), 55-58.

Gendreau, G. (1983). L'intervention, la formation et la recherche en psycho-éducation : Un bref retour sur le passé. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 12*(2), 75-82.

Gendreau, G. (1984). L'intervention, la formation et la recherche en psycho-éducation. 2. Un regard sur le présent pour y entrevoir l'avenir. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 13*(1), 3-16.

Gendreau, G. (1998). D'une synthèse à l'autre ou le nécessaire mouvement perpétuel. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 27*(2), 211-224.

Gendreau, P. (2010). In memoriam : Gilles Gendreau. *Revue de psychoéducation, 39*(2), 277-285.

Gouvernement du Québec (2021). *Code des professions*. Récupéré de http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/c-26

Grégoire, J. C. (1980). À propos du modèle psycho-éducateur. *Revue Canadienne de Psycho-éducation, 9*(2), 149-151.

Grégoire, J. C. (2012). À propos de la psychoéducation, un bref aperçu historique. *Revue de psychoéducation, 41*(2), 121-136.

Guindon, J. (1980). Le modèle psycho-éducateur. *Revue Canadienne de Psycho-éducation, 9*(1), 51-66.

Guindon, J. (1995). *Les étapes de rééducation des jeunes délinquants…et des autres*. (Édition revue et augmentée) : Sciences et Culture.

Hamel, S. et Carpentier, J. (2016). Former au rôle-conseil en milieu universitaire : un exemple. Dans M. Caouette et al. (dir). *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil* (p.145-166). Béliveau éditeur.

Lavoie, G. (1995). L'identité psychoéducative comme point de référence de la formation pratique à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscaminque. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 24*(2), 121-139.

Le Blanc, M. (1985). De l'efficacité d'internats québécois. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 14*(2), 113-119.

Le Blanc, M. (2004). Qu'est-ce que la psychoéducation? Que devrait-elle devenir? Réflexion à la lumière de l'expérience montréalaise. *Revue de psychoédcuation, 33*(2), 289-304.

Le Blanc, M. (1990a). L'intervenant auprès des jeunes délinquants : un omnipraticien ou un spécialiste? *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 19*(2), 85-99.

Le Blanc, M. (1990b). L'éducateur à l'orée du troisième millénaire : un missionnaire, un parent ou un professionnel? *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 19*(2), 123-127.

Le Blanc, M. (1986). Boscoville ou les paradoxes de la rééducation. *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique, 39*(1), 50-70.

Le Blanc, M. et Tessier, B. (1978) Les étapes de la rééducation : formalisation et vérification. *Criminologie, 6*(1), 24-45.

McRoberts, K. (1996). La thèse tradition-modernité : l'historique québécois. Dans M. Elbaz, A. Fortin, G. Laforest et M. Elbaz (dir), *Les Frontières de l'identité : modernité et postmodernisme au Québec* (p.29-45). Presses de l'Université Laval.

Métayer, D. et Trudel, D. (2004). Portrait de famille. *En pratique, 1* (mai), 12-13.

Office des professions du Québec. (2010). *La mise en place d'un ordre professionnel*. Document d'information. Récupéré à https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/Mise_en_place_d_un_ordre-Document_info.pdf

Office des professions du Québec. (2013). *Document explicatif sur les comités de la formation des ordres professionnels. Considérations préliminaires relatives au mandat*. Document inédit.

Office des professions du Québec. (2020). *Une nouvelle direction pour les comités de la formation.* Récupéré à https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Rapport_etude/2019-20_008_Comites-formation-OPQ-07-02-2020.pdf

Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2020). *Rapport annuel 2019-2020.* Récupéré de https://www.ordrepsed.qc.ca//~/media/pdf/Medias/RA_OPPQ_2019-2020_VF.ashx?db=master&la=en&vs=1&ts=20200922T1443498401

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014). *Procès-verbal de la réunion du sous-comité du forum des universités, tenue au siège social de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec le 21 février 2014*. Auteur.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2015). *Actes des états généraux de la psychoéducation 2015*. Récupéré à https://www.ordrepsed.qc.ca/~/media/pdf/Publication/Actes_version%20d%C3%A9finitive_15%20d%C3%A9cembre%202016.ashx?la=fr

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2018). *Bilan de la rencontre d'échange sur les stages tenue mardi le 6 novembre 2018 de 9 h 30 à 15 h au campus Longueuil de l'Université de Sherbrooke, Réflexion sur l'organisation des stages en psychoéducation*. Auteur.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (n. d.) *Cadre de collaboration entre les universités offrant le programme de maîtrise en psychoéducation et l'Ordre des psychoéducateurs pour assurer le respect du Règlement sur certaines activités réservées pouvant être exercées par des personnes autres que des psychoéducateurs.* Récupéré le 14 février 2021 à https://www.ordrepsed.qc.ca/~/media/pdf/Publication/Cadre%20de%20collaboration%20entre%20les%20universit%C3%A9s%20offrant%20le%20programme%20de%20maitrise%20en%20psycho%C3%A9ducation%20et%20l.ashx

Otero, M. (2003). *Les règles de l'individualité contemporaine : Santé mentale et société*. Presses de l'Université Laval.

Paquette, C. et Trudel, D. (2011). Au fil du temps, que sont les psychoéducateurs devenus? *La pratique en mouvement, 1(mars)*, 11-12.

Potvin, P. (2003). Pour une alliance réussie entre la pratique et la recherche en psychoéducation. *Revue de Psycho-Éducation, 32*(2), 211-224.

Pronovost, J. (1991). La recherche en psychoéducation : une perspective orientée vers l'intervention. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 20*(1), 41-44.

Renou, M. (1989). La psychoéducation : une perspective historique. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 18*(2), 63-88.

Renou, M. (1991). La psychoéducation : une critique rétrospective de la conception traditionnelle. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 20*(2), 151-167.

Renou, M. (1998). Une analyse de l'évolution de la pratique et de la formation en psychoéducation. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 27*(2), 169-190.

Renou, M. (2004). Quelques effets de la professionnalisation. *En pratique, 1(mai)*, 10.

Renou, M. (2014). L'*identité professionnelle des psychoéducateurs : une analyse, une conception, une histoire*. Béliveau éditeur.

Renou, M. et Tremblay, R. E. (1979). L'éducateur et la méthode scientifique. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 8*(2), 109-115.