

De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation

From traditional to contemporary practice of psychoeducation

Sonia Daigle, Marcel Renou and Sabrina Bolduc

Volume 50, Number 2, 2021

Les 50 ans de la psychoéducation en milieu universitaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1084008ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1084008ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Daigle, S., Renou, M. & Bolduc, S. (2021). De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 183–203. <https://doi.org/10.7202/1084008ar>

Article abstract

On the occasion of the 50th anniversary of the creation of psychoeducation as a university discipline, the developmental trajectory of psychoeducational intervention is traced on the basis of the events related to the evolution of its purpose (reeducation, readaptation and adaptation) and their repercussions on the diversification of its professional fields of activity. The transition from traditional practice (vocational call and power of action) to contemporary practice (professional discipline and power of knowledge) is characterized in terms of the evolution and the preponderance of clinical accompaniment, the exercise of an advisory role and the psychoeducational assessment. Research data and testimonials will support the statements made and the nature of the challenges psychoeducators face in their area of work. Given the variations in the conditions under which psychoeducation is practiced, the conclusion raises questions about the future of psychoeducational intervention.

De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation

From traditional to contemporary practice of psychoeducation

S. Daigle¹
M. Renou²
S. Bolduc³

- ¹ Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval
- ² Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec
- ³ Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

Résumé

À l'occasion du 50^{ème} anniversaire de la création de la psychoéducation en tant que discipline universitaire, la trajectoire développementale de l'intervention psychoéducative est retracée sur la base des événements rattachés aux transformations de sa finalité (rééducation, réadaptation et adaptation) et leurs répercussions sur la diversification de ses champs d'activités professionnelles. La transition entre la pratique traditionnelle (appel vocationnel et pouvoir de l'action) et la pratique contemporaine (discipline professionnelle et pouvoir de la connaissance) est caractérisée en fonction de l'évolution et de la prépondérance de l'accompagnement clinique, de l'exercice du rôle-conseil et de l'évaluation psychoéducative. Des données de recherche et des témoignages appuieront les affirmations énoncées et la nature des défis que confrontent psychoéducateurs et psychoéducatrices dans le contexte de leur secteur de travail. Compte tenu des variations rattachées aux conditions d'exercice de la psychoéducation, la conclusion soulève des éléments de réflexion quant au devenir de l'intervention psychoéducative.

Mots-clés : psychoéducation, évolution, pratique traditionnelle, pratique contemporaine, profession

Abstract

On the occasion of the 50th anniversary of the creation of psychoeducation as a university discipline, the developmental trajectory of psychoeducational intervention is traced on the basis of the events related to the evolution of its purpose (reeducation, readaptation and adaptation) and their repercussions on the diversification of its professional fields of activity. The transition from traditional practice (vocational call and power of action) to contemporary practice (professional discipline and power of knowledge) is characterized in terms of the evolution and the preponderance of clinical accompaniment, the exercise of an advisory role and the psychoeducational assessment. Research data and testimonials will support the statements made and the nature of the challenges

Correspondance :
sonia.daigle@fse.ulaval.ca

psychoeducators face in their area of work. Given the variations in the conditions under which psychoeducation is practiced, the conclusion raises questions about the future of psychoeducational intervention.

Keywords: psychoeducation, evolution, traditional practice, contemporary practice, profession

Introduction

La trajectoire évolutive de la pratique de la psychoéducation est évoquée à la faveur de son 50^{ième} anniversaire (1971-2021). On doit préciser ici qu'il s'agit du 50^e anniversaire de la création de l'École de psychoéducation à l'Université de Montréal (UdeM), qui correspond à la séparation structurelle du département de psychologie. Cette reconnaissance est rattachée à son caractère distinctif de la psychologie (Guindon, 1971/1999)¹. Dans un premier temps, elle effectue l'arrimage des années pionnières (1939-1950) à celles de la pratique traditionnelle de la psychoéducation (1950-1980). Dans un deuxième temps, elle fait état des principaux événements liés à la remise en cause de l'orthodoxie de l'intervention psychoéducative au cours de la période de transition (1975-1985) vers la pratique contemporaine de la psychoéducation. Dans un troisième temps, elle caractérise cette dernière en distinguant les périodes 1980- 2000 et 2000-2021.

Chacune des périodes évolutives précisées est retracée en fonction des personnes, des événements ou des prises de décisions gouvernementales qui ont exercé une influence déterminante sur les transformations de l'intervention psychoéducative, qu'il s'agisse des objectifs qu'elle poursuit, des fondamentaux sur lesquels elle prend appui, de la diversification de ses clientèles ou des secteurs d'exercice et de ses champs d'activités professionnelles. Au cours de l'évolution décrite, différents enjeux professionnels relatifs au devenir de l'intervention psychoéducative sont soulevés.

La pratique traditionnelle de la psychoéducation

Les origines de l'intervention psychoéducative remontent à la période 1939 à 1943. Elles s'inscrivent dans le contexte de l'organisation de camps de vacances pour des enfants issus de quartiers défavorisés de Montréal. Ces enfants sont perçus à risque d'emprunter la voie de la délinquance et les retirer temporairement de leur milieu familial apparaît être une mesure préventive. À compter de l'été 1941, ces camps de vacances sont animés par des moniteurs ecclésiastiques qui sont remplacés en 1945 par des moniteurs laïcs. À cette époque, ils accueillent entre 30 et 35 garçons âgés de 12 à 14 ans. Ces moniteurs accompagnent les jeunes qui leur sont confiés en recourant à des activités de loisirs (jeux de balle, marche en forêt, etc.) et à la réalisation de différentes tâches journalières (repas, ménage, etc.). Ce faisant, les moniteurs souhaitent influencer sur leur développement global. Ils préfigurent ainsi la formalisation de la pratique traditionnelle dans son rapport

¹ Cette situation (séparation structurelle) n'avait pas cours à l'Université de Sherbrooke, car la psychoéducation est et a toujours été intégrée à l'éducation en tant que discipline universitaire professionnelle.

aux notions d'interactionnisme et de vécu partagé. Parmi eux, Gilles Gendreau. Il participe à l'implantation d'un *Boscoville permanent* (1947) et à la création du *Boscoville de l'Avenir* (1954) (Le Blanc et al., 1998). Les visées sont de « ... travailler à la protection et à la réhabilitation de la jeunesse que les circonstances ont jeté dans un péril moral et social » (Rumilly, 1978, p.66). Désormais, ce sont des adolescents âgés entre 15 et 17 ans, désignés comme des « gars de la cour » (Bienvenue, 2020; Rumilly, 1978). À cette époque, Gendreau soutient déjà qu'un système éducatif reposant sur l'attribution de responsabilités, de devoirs et d'un enseignement individualisé est à promouvoir. Il est déterminé à adopter des méthodes d'intervention caractérisées par une rigueur scientifique (Bienvenue, 2009, 2020).

À la même période, Guindon assume la direction du *Centre d'orientation* qui accueille de jeunes enfants dont l'intelligence est jugée normale ou supérieure et qui présentent de graves troubles du comportement (Bienvenue, 2020; Leduc, 2003). Elle a acquis la conviction qu'un véritable travail de rééducation pouvait s'effectuer dans le quotidien et remet en cause la croyance que seules les entrevues psychothérapeutiques individuelles provoquent des changements comportementaux durables (Leduc, 2003). Parallèlement, à compter des années 1950, l'abbé Euchariste Paulhus s'intéresse particulièrement à l'éducation occupationnelle des jeunes ayant une déficience intellectuelle qui résident à l'Institut Val-du-Lac (Bienvenue, 2020; Daigle, 2016; Leduc, 2003). Il démontre que leur insertion dans une vie quotidienne la plus normale possible favorise le développement de leur potentiel (Ferretti et Bienvenue, 2011; Foucault, 1984).

En bref, à compter des années 1950, des intervenants en voie de devenir des éducateurs spécialisés (psychoéducateurs d'aujourd'hui)² amorcent la conceptualisation de leurs expériences vécues auprès de jeunes en difficulté d'adaptation, et ce, dans le cadre de trois internats conçus comme des outils thérapeutiques (Rouzel, 2004). L'utilisation clinique des événements quotidiens à travers la vie de groupe devient tout aussi importante que la scolarisation (Foucault, 1984). Les pionniers de la pratique traditionnelle de la psychoéducation privilégient et approfondissent l'approche rééducative développée par Redl et Wineman (1964, 1967). De plus, en soutenant que le vivre-ensemble génère des informations cliniques qui peuvent être substituées à celles relevant de l'intervention psychothérapeutique, Bettelheim (1950,1970) les soutient dans leur prise de décision de donner priorité à l'intervention psychoéducative fondée sur l'activité.

Ce vivre ensemble est alors caractérisé par le faire avec, lequel correspond au fait de réaliser des activités productives (domestiques, artistiques, culinaires ou autres), avec l'accompagnement d'un éducateur (Carette et Pelletier, 1991; Gendreau et al., 1990; Potvin, 2003). En transitant du jouer avec au faire avec, le vivre ensemble acquiert une nouvelle dimension : le vécu partagé thérapeutique. Cette notion représente la matrice de la formalisation de la pratique traditionnelle (institutionnelle) de la psychoéducation dans la période comprise entre 1960 et 1980.

¹ Par souci de clarté, tout au long de cet article nous n'emploierons désormais que l'appellation de psychoéducateur et non les appellations qui les désignaient avant 1969 (éducateur spécialisé ou psychopédagogue).

Les assises théoriques de la pratique traditionnelle reposent sur la contribution de deux modèles découlant des efforts de théorisation amorcés dans le cours des années 1950. Le modèle de Guindon (1970) qui expose les étapes de la rééducation de jeunes délinquants sur la base de l'actualisation des forces du moi (perspective psychodynamique). Le modèle de Gendreau (1978), qui traite des 10 composantes de la structure d'ensemble d'un milieu rééducatif et identifie les trois niveaux de l'intervention psychoéducative (première version), soit : l'organisation, l'animation et l'utilisation (Gendreau, 2001; Renou, 2005b).

Parallèlement à la théorisation des étapes du processus rééducatif et à la modélisation de l'intervention psychoéducative (Le Blanc et al., 1998), des notions associées à la pratique traditionnelle de la psychoéducation sont précisées et prêtent à l'intervention psychoéducative un caractère distinctif qui perdure, telles : l'interactionnisme et l'adaptation. Des circonstances extérieures (environnementales) mettent en interaction un jeune et un psychoéducateur (Lapointe, 1964). L'adaptation n'est pas perçue comme un état statique, mais plutôt comme un engagement actif face aux événements du quotidien en vue de maintenir ou rétablir un équilibre adaptatif (McComber, 1964). Dans cet ordre d'idées, le concept de rééducation totale repose sur l'ensemble des *interactions d'influence* permettant aux jeunes de mobiliser leurs forces personnelles d'adaptation dans le contexte d'un environnement rééducatif (Guindon, 1965). Ce faisant, les pionniers de la pratique traditionnelle alimentent la schématisation de l'interactionnisme associée aux trois pôles de l'intervention psychoéducative : le pôle de la personne, le pôle des conditions externes et le pôle de l'interaction (Gendreau, 1979). Parallèlement, des travaux rattachés à la notion de vécu partagé et à l'interrelation délinquance juvénile et rééducation se sont révélés contributives à l'essor de l'intervention psychoéducative (Mailloux, 1971; Tessier, 1964, 1968, 1999). L'ensemble de ces développements conceptuels, associés aux effets bénéfiques initialement prêtés à leur application auprès de la jeunesse, alimentent une diversification de sa clientèle, une expansion provinciale de la psychoéducation montréalaise et un rayonnement international des idées novatrices qu'elles véhiculent (Bienvenue, 2009, 2020; Ferretti et Bienvenue, 2011; Nadeau, 1993).

En 1971, la psychoéducation est reconnue comme une discipline universitaire autonome à l'UdeM. Il est alors établi que le psychoéducateur doit prendre en compte à la fois le développement épigénétique de la personne auprès de qui il intervient (dimension individuelle, psychologique) et la nature des interactions qu'elle entretient avec les gens qu'elle côtoie dans l'ensemble des milieux de vie qu'elle fréquente (dimension collective, sociale). Le caractère fondamental de l'interactionnisme et son apport à l'intervention psychoéducative sont réaffirmés. Il est de plus précisé que l'intervention psychoéducative cible le *comment une personne s'est comportée afin de satisfaire ses besoins* et qu'elle se réclame ainsi de l'observation de l'expérience vécue (Guindon, 1971/1999). À cette époque, l'observation de l'expérience vécue relève essentiellement du vécu partagé que permet le vivre ensemble.

En somme, le psychoéducateur travaille essentiellement dans des internats rééducatifs qui accueillent des jeunes en difficulté d'adaptation. Il organise, anime

et utilise des activités par le biais desquelles il établit avec les jeunes des relations qualifiées de significatives. La personnalité du psychoéducateur est considérée comme son outil premier d'intervention (Renou et Tremblay, 1979). Dans cette perspective, le psychoéducateur est l'objet d'un suivi psychologique visant à accroître l'efficacité de son action professionnelle (Bienvenue, 2009; Dionne, 2020; Gendreau, 1978). La pratique traditionnelle de la psychoéducation repose alors principalement sur l'accompagnement clinique rattaché à l'ensemble des événements quotidiennement partagés avec les jeunes en difficulté d'adaptation. Elle accorde la prédominance à l'action sur la connaissance (Gendreau, 1990a,b, 1991, 1998; Larivée, 1991, 1996; Le Blanc, 1990, 2004; Renou, 1991, 1998, 2005b).

La transition de la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine (1975-1985)

La transition entre la pratique traditionnelle et la pratique contemporaine est précipitée par deux catégories d'événements qui auront des impacts majeurs sur le vivre ensemble. La première catégorie d'événements concerne un ensemble de prises de décisions gouvernementales échelonnées sur une vingtaine d'années. À titre d'illustrations. Dès 1972, les premières cohortes de techniciens en éducation spécialisée (TES) arrivent sur le marché du travail. Simultanément, le Ministère des affaires sociales décide « [...] de ne pas autoriser la présence des psychoéducateurs sur le plancher [...] » (Foucault, 1984, p.70). Ces mesures gouvernementales favorisent l'appropriation de l'intervention directe par les TES. Jusqu'en 1979, les psychoéducateurs assument l'enseignement scolaire dans les Centres d'accueil. Dans la foulée du rapport du Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX, 1976), une décision conjointe du Ministère des affaires sociales et du Ministère de l'éducation du Québec (MAS-MEQ) confie la scolarisation des jeunes en difficulté à des enseignants. Cette autre mesure a également pour effet de réduire la présence en contact direct des psychoéducateurs avec ces derniers (Foucault, 1984; Gendreau et al., 1995b). La perte de contrôle des activités d'apprentissage scolaire met fin à la conception de l'intervention psychoéducative prenant appui sur les notions de *prise en charge totale* et de *compétence totale* (Renou, 2014).

La deuxième catégorie est liée à la remise en cause de l'orthodoxie de la pratique traditionnelle (institutionnelle) de la psychoéducation. D'une part, les défenseurs d'une formation universitaire orientée vers la recherche estiment que les psychoéducateurs devraient être davantage initiés à l'adoption d'une *attitude scientifique* (exigence de rigueur méthodologique). D'autre part, les partisans d'une formation universitaire centrée sur l'exercice de la psychoéducation (exigence de sens) soutiennent que la réduction du temps consacré à l'apprentissage des savoirs professionnels (expérientiels) par l'entremise du vécu partagé porterait atteinte au fait que cette notion fondatrice caractérise la spécificité de la pratique de la psychoéducation (Gauthier, 1998; Gendreau et al., 1995a; Larivée, 1990, 1991; Le Blanc et al., 1998; Pronovost, 1991).

Dans cette même période, des psychoéducateurs démontrent un intérêt marqué à implanter l'intervention psychoéducative dans de nouveaux environnements de travail : les milieux psychiatriques et scolaires.

Dans un environnement psychiatrique, l'intervention psychoéducative présente des similarités avec celle pratiquée dans un internat rééducatif (inadaptation, présence quotidienne dans le milieu d'assistance, recours aux composantes du milieu ou d'une activité pour l'atteinte des objectifs personnalisés à l'aide du vécu partagé).

Dans un environnement scolaire, l'intégration du psychoéducateur est complexifiée par diverses sources tensionnelles. Une première est liée au fait que la psychoéducation a comme objet la rééducation. Or, les élèves représentent une clientèle dont la condition personnelle est perçue comme étant adaptée. Les visées de l'intervention psychoéducative se révèlent donc préventives plutôt que rééducatives. Une seconde source tensionnelle se rapporte au fait que le temps disponible aux interactions entre élèves et psychoéducateurs est à la fois limité (quelques heures par jour) et discontinu (entre les périodes scolaires et entre leur arrivée le matin et leur départ pour leur domicile en fin d'après-midi). Ces dispositions limitent considérablement le nombre et la durée des interventions basées sur le vécu partagé. Une troisième source tensionnelle origine précisément des seules activités qui se prêteraient à une transposition de l'approche rééducatrice, soit : les activités de routine (déplacements, repas, récréations, arrivées et départs). Or, elles sont perçues statutairement peu valorisantes, du fait que les enseignants s'objectent formellement à les prendre eux-mêmes en charge.

C'est dans ce contexte que s'amorce la diversification des champs d'activités professionnelles du psychoéducateur. Jusque-là essentiellement axée sur l'accompagnement clinique, l'intervention psychoéducative en milieu scolaire s'inscrit progressivement dans l'ordre de l'exercice du rôle-conseil (Caouette, 2016; Daigle et Renou, 2018; Gendreau, 1983; Renou, 1989, 2014). Additionnellement à l'ensemble de ces sources tensionnelles, les psychoéducateurs sont déterminés à faire valoir une pratique distincte de celle exercée dans les internats rééducatifs et à renouveler l'approche psychoéducative (OPPQ, 2011a, 2012; Renou, 1989, 1998, 2005b; Renou et al., 1986). Au cours de la période 1972-1983, le déploiement du réseau de l'Université du Québec à Trois-Rivières, en Outaouais et en Abitibi-Témiscamingue a entraîné la diversification des secteurs de pratique et le rayonnement de la psychoéducation.

Bien que la pratique traditionnelle de la psychoéducation connaisse son apogée et qu'elle ait acquis depuis peu son statut de discipline universitaire, la quête d'un équilibre entre la production des connaissances (scientificité) et l'efficacité de la pratique traditionnelle (professionnalisation) confronte des décalages tensionnels entre ses visées originaires (rééducatives, thérapeutiques) et des visées naissantes (éducationnelles, adaptatives). En définitive, les manifestations émergentes de la transition de la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine soulèvent des enjeux professionnels qui opposent appel vocationnel et professionnalisation; croyances et perspectives théoriques; pouvoir de l'action et pouvoir de la connaissance; systèmes clos (milieux rééducatifs) et systèmes ouverts (milieux communautaires) (Daigle et Renou, 2018; Gauthier et al., 1972); modèle accompagnateur et modèle expert (Gendreau, 1984; Renou, 2014).

En bref, la migration des psychoéducateurs gagne progressivement d'autres secteurs de pratique que les internats rééducatifs. Elle a également pour effet d'entraîner des finalités d'intervention nouvelles et d'amorcer la diversification de ses champs d'activités professionnelles.

La pratique contemporaine de la psychoéducation

La pratique contemporaine de la psychoéducation est abordée en distinguant deux périodes : les années 1980 à 2000 et les années 2000 à 2021.

Des années 1980 aux années 2000

De nouvelles réformes gouvernementales entraînent des modifications significatives des conditions d'exercice de l'intervention psychoéducative traditionnelle. En 1990, le Ministère de la santé et des services sociaux produit un *Cadre de référence* qui substitue officiellement aux visées de la rééducation (traitement de la personnalité) celles de la réadaptation. Les visées de la réadaptation ciblent tout particulièrement le rétablissement de relations positives avec le milieu naturel (environnement familial) et la primauté de l'autorité parentale dans des pratiques de collaboration avec les parents des jeunes en difficulté (Gendreau, 1991; Gendreau et al., 1993; Gendreau et al., 1995a). De plus, le rapport Bouchard (1991) formule des recommandations orientées vers l'implantation de mesures préventives, relativement à l'apparition de graves problèmes de comportement (Le Blanc, 2004). Ces mesures gouvernementales s'inscrivent dans la mouvance occidentale ayant pour effet de discréditer l'efficacité de l'intervention rééducative axée sur la prédominance du recours au vécu partagé (Martinson, 1974; Lipton et al., 1975).

D'autres événements ont également pour effet d'accentuer la remise en cause de la pratique traditionnelle de la psychoéducation : 1) la publication des travaux de recherche menés par Le Blanc (1983); 2) l'influence grandissante des théories systémiques auprès de nombreux psychoéducateurs que la seule perspective psychodynamique insatisfait (Gendreau et al., 1995a; Grégoire, 2012; Lavoie, 1995; Renou, 2005b); 3) la valorisation des connaissances générées par le recherche scientifique classique (expérimentale), au détriment de l'importance antérieurement accordée à la personnalité du psychoéducateur en tant qu'outil de travail (Gendreau et al., 1993; Gilbert, 1985; Lavigneur, 1991; Le Blanc et al., 1998; Renou, 1989, 1991, 1998); et 4) les expertises professionnelles en développement, qui ne font pas systématiquement appel au vécu partagé telles : l'évaluation, le rôle-conseil, la programmation, la gestion et la psychothérapie (Parent et al., 1998; Renou, 1998).

Au cours de cette période, plusieurs psychoéducateurs se distancient du langage de l'intrapsychique, de l'affectif et du relationnel, au profit du cognitif, du comportemental et du social (Gendreau et al., 1995a; Grégoire, 2012; Lavoie, 1995; Renou, 2005b). Leurs interventions reposent toujours sur la prise en compte de l'interactionnisme (Gendreau et al., 1993; 1995b). Toutefois, elles font désormais appel à une diversification de leurs assises théoriques (comportementale, cognitive-comportementale, psychodynamique, humaniste, écosystémique, etc.) (Douville et

Bergeron, 2015; Gendreau, 2001; Maïano et al., 2020; Pronovost et al., 2013). De plus, deux éléments contribuent à jeter les bases de la pratique contemporaine de la psychoéducation. : la formalisation des opérations professionnelles et des schèmes relationnels au cours des années 1980, ultérieurement désignés par l'appellation attitudes relationnelles (Gendreau et al., 1995a,b; Gendreau, 2001; LeBlanc., 2020; Renou, 1998). Ces deux éléments constituent un apport majeur à la méthodologie de pratique associée à l'intervention qualifiée de psychoéducative (Gendreau et al., 1995a; Gendreau, 2001; LeBlanc, 2020; Renou, 2005b, 2014).

Au terme de cette période, l'intervention psychoéducative est associée au virage milieu. Alors que l'intervention psychoéducative se pratiquait essentiellement dans des milieux institutionnels, le virage milieu accentue la diversification des secteurs de pratique et l'intervention psychoéducative devient communautaire (multisectorielle), multimodale et interdisciplinaire (Janosz et Leclerc, 1993; Lavigreur, 1991; Renou et al., 1986; Renou, 2014). Les visées de l'intervention psychoéducative sont désormais axées sur la prévention et la réadaptation. Les mandats confiés aux psychoéducateurs se diversifient et les psychoéducateurs accèdent à de nouveaux secteurs de pratique (pratique privée, organismes communautaires, centres de santé et de services sociaux, etc.) (Renou, 1998; Daigle et Renou, 2018).

Des années 2000 à l'an 2021

Le développement de la pratique contemporaine dans le cours des années 2000 à 2021 est d'abord traité sous l'angle de l'accès à un ordre professionnel. Il est ensuite examiné sur la base de l'évolution des référents psychoéducatifs et enfin de ses principaux champs d'activités professionnelles.

L'accessibilité à un ordre professionnel. Le 29 septembre 2000, les psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec se joignent aux conseillers et conseillères en orientation et forment avec eux un ordre professionnel conjoint. L'accès à un ordre professionnel est un événement à caractère social et juridique qui entraîne des répercussions majeures sur l'exercice d'une profession, du fait que l'exécutif d'un Ordre est tenu d'assurer la protection du public et, par voie de conséquence, de pourvoir au professionnalisme de ses membres. Le 8 décembre 2010, leur accès à un ordre professionnel autonome est entériné par l'Office des Professions du Québec (OPQ). Ce dernier sanctionne l'entrée en vigueur du Projet de Loi 21 (PL21) le 20 décembre 2012. Le PL21 statue que l'adaptation est désormais la finalité de l'intervention psychoéducative. Il précise que la clientèle du psychoéducateur devient toute personne, clientèle ou organisation confrontée à des difficultés d'adaptation. Il détaille les activités professionnelles réservées et/ou partagées avec d'autres professions du domaine psychosocial (Gouvernement du Québec, 2009, 2012). Ces dispositions juridiques vont entraîner l'encadrement de la pratique contemporaine de la psychoéducation à la fois sur les plans législatif, déontologique, normatif et éthique, par le biais de diverses publications, dont entre autres : le Profil des compétences générales des psychoéducateurs (OPPQ, 2010), le Référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec (OPPQ, 2018), le Code de déontologie (OPPQ, 2013); les normes de pratique relatives à la tenue de dossiers en psychoéducation (OPPQ,

2014b), puis, en contexte de consultation ou de supervision (OPPQ, 2014c) et de pratique autonome (OPPQ, 2021); des lignes directrices se rapportant à l'évaluation psychoéducative (OCCOPPQ, 2008; OPPQ, 2014a); des cadres de référence liés à l'intervention psychoéducative en santé mentale jeunesse (OPPQ, 2011b), en milieu scolaire (OPPQ, 2012, 2017a) et en santé mentale adulte (OPPQ, 2017b), etc. L'ensemble de ces documents contextualisent la présence du psychoéducateur en divers lieux de travail; précisent le cadre légal dans lequel il intervient; identifient les rôles qu'il est appelé à jouer dans une perspective interdisciplinaire; détaillent les modèles ou les approches dans lesquels l'intervention psychoéducative est appelée à s'insérer. Ils témoignent à leur façon de l'évolution de la pratique contemporaine.

L'évolution des référents psychoéducatifs. En ce qui a trait aux référents psychoéducatifs dans leur rapport à la pratique contemporaine, quatre éléments sont pris en considération. Le premier concerne le paradigme de l'interactionnisme et l'actualisation des notions caractérisant l'intervention psychoéducative. Le deuxième fait état des modifications apportées aux appellations désignant les trois niveaux de l'intervention psychoéducative. Le troisième considère l'évolution des opérations professionnelles. Le quatrième prend compte des dérives de sens affectant la notion de vécu partagé dans le cadre de l'exercice contemporain de la psychoéducation.

La pratique de la psychoéducation repose toujours sur le modèle interactionniste. À présent, le psychoéducateur doit estimer la convenance des défis qu'il entend proposer à son client en fonction de ses capacités personnelles (potentiel adaptatif/Pad) et de ses opportunités environnementales (potentiel expérientiel/Pex). De plus, il doit prendre en compte les distinctions apportées au sujet des interactions structurelles et relationnelles, ainsi que celles des interactions existentielles et expérientielles, en fonction des enjeux développementaux ou comportementaux en cause (Daigle et al., 2021; Gendreau, 1995a, 2008). Au fil des ans, d'autres auteurs contribuent à démontrer l'importance majeure de l'interactionnisme en regard de la spécificité de l'intervention psychoéducative orientée vers l'adoption de conduites adaptatives (Daigle et al., 2021; Limoges, 2020; Pronovost et Renou, 2013; Puskas et al., 2012; Renou, 2005b, 2014).

En référence à la première version des trois niveaux de l'intervention psychoéducative : l'organisation, l'animation et l'utilisation. Un changement d'appellations est proposé, car ces appellations correspondent à trois des huit opérations professionnelles conceptualisées au début des années 1980. Les trois appellations substitutives sont : le niveau structural (organisation), le niveau fonctionnel (animation) et le niveau des résultats (utilisation) (Renou, 2005b). En 2012, dans le contexte de la formalisation de l'accompagnement clinique psychoéducatif, Puskas développe une troisième version. Les appellations retenues sont : la structure (niveau structural), les interactions (niveau fonctionnel) et les événements (niveau des résultats). Ce faisant, ils s'inscrivent en continuité avec la version précédente (Gendreau, 2001; Renou, 2005b). La notion d'événement est privilégiée en raison de son association originaires avec la notion d'utilisation (Tessier, 1964).

De nos jours, les opérations professionnelles associées aux composantes d'un milieu d'intervention ou d'une activité clinique occupent une place prépondérante au regard de ce qui singularise l'intervention psychoéducatrice. Le psychoéducateur en détermine l'agencement (Puskas et al., 2012; Limoges, 2020). Par ailleurs, l'utilisation est devenue une opération professionnelle centrale (Pronovost et al., 2013; Puskas et al., 2012). Toutefois, restreindre la définition de l'utilisation aux notions de prises de conscience et de généralisation tend à la relier à des activités de nature réflexive (Daigle et al., 2020). Afin d'assurer l'applicabilité de l'utilisation auprès de toutes les clientèles qui éprouvent des difficultés d'adaptation, il est proposé de distinguer l'utilisation proactive (alimentée par des stimulations polysensorielles) et l'utilisation rétroactive (basée sur des inférences et des déductions) (Daigle et al., 2020).

Quant au vécu partagé, antérieurement considéré comme le socle de l'intervention psychoéducatrice, il est devenu le référent psychoéducatif le plus remis en cause dans le contexte de la pratique contemporaine (Renou, 2014). Il apparaît que de nombreux contextes d'intervention clinique n'ont pas obligatoirement le vécu partagé comme base des interventions psychoéducatrices (Puskas et al., 2012). En proposant de rattacher à la notion de *partage du vécu*³ les notions de vécu partagé, vécu observé et vécu rapporté, Puskas et al. (2012) prennent en compte l'évolution de la pratique contemporaine et ses impacts sur l'usage du vécu partagé. Les modalités de vécu partagé sont perçues comme étant en voie de se redéfinir en regard des clientèles et des secteurs de pratique dont la diversification perdure (Daigle et al., 2018a; Daigle et Renou, 2018; Pronovost et al., 2013). Dans cet ordre d'idées, il est démontré que le vécu partagé est encore associé à la notion d'activité dans son rapport au faire-avec (activités productives), mais il a fortement tendance à inclure désormais le parler-avec (activités réflexives). En outre, des dérives de sens prennent différentes formes dans la pratique contemporaine. Autrefois, seules les observations participantes étaient constitutives du vécu partagé. Aujourd'hui, un grand nombre de psychoéducateurs estiment que les observations directes en particulier en sont constitutives. Autrefois, seuls les usagers représentaient les sujets du vécu partagé; aujourd'hui, plusieurs psychoéducateurs considèrent qu'ils sont en vécu partagé avec toute personne qui les consulte (Daigle, 2016; Daigle et al., 2018, Daigle et Renou, 2018, Daigle et al., 2021b).

Quant aux référents psychoéducatifs qui fondent leur pratique contemporaine, les psychoéducateurs estiment dans les proportions indiquées qu'elle prend appui sur les notions suivantes : les interactions (94%), les potentiels adaptatif et expérientiel (93%), les schèmes relationnels (92%) les opérations professionnelles (89%), le vécu partagé (89%) et l'actualisation des forces du moi (67%). Il apparaît donc que la pratique actuelle de la psychoéducation prend appui sur un ensemble de référents psychoéducatifs, plutôt que sur le seul vécu partagé (pratique traditionnelle). À ce propos, il est constaté que 76% des psychoéducateurs

³ Cette expression est compatible avec celles privilégiée dans Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec : le « le vécu des personnes, le vécu de la personne, le partage de leur réalité quotidienne, ou utiliser leur vécu » (OPPQ, 2018).

affirment ne jamais y recourir (44%) ou parfois seulement (32%) (Daigle, 2016; Daigle et al., 2018 a,b; Daigle et Renou, 2018).

L'évolution décrite des référents psychoéducatifs caractérise l'intervention du psychoéducateur, et ce, quel que soit son champ d'activités professionnelles.

Les champs d'activités professionnelles. L'action professionnelle du psychoéducateur revêt à présent d'autres formes que celles d'un intervenant qui organise et anime des activités (Renou, 2005a; Daigle et Renou, 2018). Dans le cadre la pratique contemporaine, deux autres champs d'activités professionnelles se sont ajoutés à celui de l'accompagnement clinique : l'évaluation psychoéducatrice et l'exercice du rôle-conseil.

L'évaluation psychoéducatrice. Au début des années 2000, dans la perspective d'assurer la protection du public, un groupe de travail sur les professions de la santé et des relations humaines (Groupe Bernier) envisage que l'évaluation fasse l'objet d'une réserve d'activités professionnelles impliquant travailleurs sociaux, psychologues et psychoéducateurs. Conséquemment, la formalisation de la pratique de l'évaluation psychoéducatrice s'amorce au début de l'année 2004. Dans cette perspective, trois consensus sont établis : 1) considérer l'adaptation comme la cible prioritaire de l'évaluation psychoéducatrice; 2) affirmer le caractère indissociable de l'évaluation et de l'intervention; et 3) se doter d'un protocole spécifique à l'évaluation qualifiée de psychoéducatrice (Pronovost et al., 2004). Les consensus dégagés de ces réflexions préliminaires et les référents psychoéducatifs établis alimentent l'élaboration du premier Guide d'évaluation psychoéducatrice (OCCOPPQ, 2008).

Par ailleurs, des appréhensions sont formulées à l'effet que les psychoéducateurs des secteurs publics et parapublics⁴ soient confinés dans des rôles d'évaluateur et de consultant (Renou, 2014). Dès 1998, Renou souligne que le temps-travail des psychoéducateurs apparaît de plus en plus consacré à l'évaluation psychoéducatrice et à l'exercice du rôle-conseil. En ce qui a trait plus spécifiquement au développement des compétences en évaluation, des appréhensions sont soulevées relativement à la perspective qu'elles puissent redéfinir la spécificité même de la pratique contemporaine et qu'elles devraient plutôt être orientées vers la revalorisation du vécu partagé et le rehaussement de sa contribution à la réalisation d'une évaluation psychoéducatrice (Grégoire, 2006). Or, non seulement la diminution de l'usage du vécu partagé s'accroît véritablement, mais les psychoéducateurs déclarent que l'évaluation psychoéducatrice les distingue des professions connexes dans une proportion de 90% (Daigle, 2016; Daigle et al., 2018a,b; Daigle et Renou, 2018). Depuis toujours, l'évaluation du psychoéducateur sert directement son intervention. En ce sens, la particularité de l'évaluation psychoéducatrice est d'être orientée vers l'action et c'est pourquoi l'évaluation fonctionnelle demeure utile et nécessaire avant tout recours à une mesure standardisée (Trudel, 2014). Dans ce même ordre d'idées, Renou (2014) rappelle que l'évaluation psychoéducatrice

⁴ Le Rapport annuel 2020-2021 signale que ces secteurs de travail emploient minimalement 90% des membres de l'Ordre.

comporte deux dimensions complémentaires, l'évaluation fonctionnelle (observations comportementales) et l'évaluation normative (tests standardisés). Il redoute que les limites du temps-travail disponible aient pour conséquence que la dimension fonctionnelle doive être désormais assumée par des tiers (éducateurs spécialisés, intervenants sociaux, etc.).

Dans le cadre de la pratique contemporaine, il est démontré que 17% des psychoéducateurs consacrent 50% et plus de leur temps-travail à l'évaluation psychoéducative et que la majorité d'entre eux ont moins de 5 ans d'expérience. Quant à la dimension fonctionnelle de l'évaluation psychoéducative en référence à l'usage de l'observation participante (vécu partagé), 35% des psychoéducateurs n'y recourent jamais et 39% parfois seulement, et ce, tous secteurs de pratique confondus (Daigle, 2016; Daigle et al., 2018b).

Par ailleurs, Daigle et Manningham (2019) constatent que la dimension fonctionnelle de l'évaluation psychoéducative est affirmée comme représentative de la spécificité de ce champ d'activités professionnelles. Toutefois, la majorité des psychoéducateurs de leur étude identifient trois obstacles qui compromettent le recours à l'évaluation fonctionnelle : 1) les protocoles (canevas évaluatif) qui ne comportent aucun paramètre favorisant l'expression de la singularité de l'apport de telle ou telle discipline professionnelle; 2) la justification nécessaire à l'attribution des temps requis pour procéder à des observations directes ou participantes; et 3) la perception de certains gestionnaires à l'effet que les éducateurs spécialisés peuvent réaliser une évaluation fonctionnelle à moindres coûts.

À propos de l'évaluation psychoéducative, des constations dégagées lors d'ateliers interactifs présentent des similarités qui interpellent celles énoncées ci-dessus. D'une part, il est affirmé que l'analyse des fonctions du comportement liée à des cas complexes représente la spécificité du psychoéducateur et que la mise à contribution de l'observation participante (évaluation fonctionnelle) et le recours à la structure d'ensemble (composantes du milieu) le distingue des professions apparentées. D'autre part, il est fait état d'un ensemble de facteurs qui impactent la réalisation d'une évaluation psychoéducative : la nature du mandat; le secteur de pratique en cause; le temps alloué pour le réaliser; et l'importance accordée à l'évaluation fonctionnelle (observations) comparativement à l'évaluation normative (tests standardisés). De plus, il est signalé que l'évaluation fonctionnelle apparaît moins crédible que l'évaluation normative au sein des équipes interdisciplinaires. Enfin, il est observé que les modalités d'attribution des dossiers ne font aucune référence à la spécificité de la discipline professionnelle de l'intervenant à qui il est confié (Daigle, 2016).

Évoquant les changements et les défis entraînés par le PL21 au sujet de l'évaluation psychoéducative, Trudel (2014) rappelle que cette dernière sert directement son intervention du fait qu'elle est orientée vers l'action. Elle fait également valoir que les conclusions du psychoéducateur ont statut d'autorité lorsqu'elles portent sur les capacités adaptatives et les difficultés d'adaptation d'une personne en relation avec son environnement, du fait qu'il s'agit alors de la finalité de sa profession.

Le rôle-conseil. La formalisation du rôle-conseil origine du début des années 2000. Toutefois, rappelons que les premières initiatives concernant l'exercice du rôle-conseil sont rattachées à l'insertion des psychoéducateurs dans les milieux scolaires au milieu des années 1960. La transition d'un rôle d'intervenant direct à celui d'une personne-ressource pour les enseignants en matière de difficultés comportementales s'est accélérée au début des années 1970 (Renou, 2014). Au cours des années 1980, deux facteurs ont contribué au développement de ce champ d'activités professionnelles : le décloisonnement des professions et l'importance grandissante accordée au travail en contexte interdisciplinaire dans le domaine psychosocial (Caouette, 2016; Renou, 2005a). Une expérience minimale de 5 ans était alors requise, avant d'agir cette activité professionnelle auprès des éducateurs spécialisés (Renou, 2014). Aujourd'hui, les psychoéducateurs sont appelés à assumer cette fonction dès leur embauche initiale, et ce, dans la majorité des secteurs de travail. Cette activité professionnelle correspond au fait d' « accompagner un individu, un groupe ou une organisation offrant des services à une clientèle en difficulté d'adaptation, dans un processus d'apprentissage et de changement, selon une modalité appropriée à leurs besoins, aux objectifs poursuivis et aux normes du milieu » (OPPQ, 2016, p.3). Dans le cadre de la pratique contemporaine, 38% des psychoéducateurs consacraient 50% et plus de leur temps-travail à l'exercice du rôle-conseil. Parmi eux, ceux du secteur de l'Éducation sont les plus nombreux et les moins nombreux sont ceux du secteur des Centres de réadaptation. De plus, notons que 65% des psychoéducateurs ne recourraient jamais (27%) ou seulement parfois (38%) à l'usage du vécu partagé en contexte de rôle-conseil. Parmi ceux qui n'y recourent jamais, ceux du secteur de l'Éducation sont les plus nombreux. (Daigle, 2016; Daigle et al., 2018b). Un autre élément est à considérer. Il concerne le fait qu'une large majorité des psychoéducateurs (86,1%) sont d'avis que leur client est celui avec qui ils interagissent directement, et ce, qu'il s'agisse d'un intervenant ou d'un usager. Encore une fois, ce sont les psychoéducateurs du secteur de l'Éducation qui soutiendraient davantage cette façon de considérer l'identité de leur client, contrairement à ceux du secteur des Centres jeunesse, dont le rôle paraît être en redéfinition. En somme, alors que la crédibilité du psychoéducateur reposait sur l'usage des observations participantes (vécu partagé), elle reposerait aujourd'hui davantage sur des observations directes ou indirectes, voire même essentiellement rapportées (Daigle et Renou, 2018).

L'exercice du rôle-conseil occupe une place de plus en plus importante et il est pratiqué tant auprès des usagers que des acteurs des environnements dans lesquels ils évoluent. Par ailleurs, plusieurs avis sont à l'effet que le rôle-conseil est encore une notion en développement au sujet de ce qui est attendu d'un psychoéducateur et que des variations sont observées quant à l'attribution de cette fonction, selon le secteur de pratique considéré (Daigle, 2020). Dans cet ordre d'idées, Caouette (2016, 2020) distingue trois fonctions pouvant servir d'éléments contributives à la détermination des visées poursuivies dans le cadre de l'exercice du rôle-conseil : une fonction pédagogique axée sur le développement professionnel des acteurs d'un milieu organisationnel; une fonction de soutien visant à contribuer à leur mieux-être professionnel et une fonction normative orientée vers la promotion de pratiques professionnelles de qualité optimale.

L'accompagnement clinique. Au temps de la pratique traditionnelle de la psychoéducation, la notion d'accompagnement clinique est entendue comme le fait de « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, 2016, p.47). Dans l'ensemble des milieux rééducatifs, il est opérationnalisé dans le cadre des *rencontres de semaine* entre un jeune en difficulté d'adaptation et le psychoéducateur qui en a la responsabilité clinique (Puskas, 2009). Le contenu de leurs échanges se rapporte essentiellement à la manière dont un jeune en difficulté s'est comporté depuis la précédente rencontre en regard de objectifs inscrits à son plan d'intervention et des défis qu'il confronte dans le but de les atteindre. Ce contenu repose essentiellement sur le vécu partagé du psychoéducateur et des autres membres de l'équipe avec lui (faire avec). Dans le contexte de ces échanges hebdomadaires, la personnalité du psychoéducateur participe de son engagement à relever les forces (capacités adaptatives) de celui dont il prend soin et à lui proposer des apprentissages comportementaux dont il alimente la généralisation au moment opportun. À cette époque, il est d'usage courant de dire que ces deux acteurs d'un environnement rééducatif ont une relation significative.

À compter de la période contemporaine, l'accompagnement clinique est l'objet de transformations rattachées à différents facteurs (dispositions sociojuridiques, diversification des clientèles et des lieux d'exercice, nouvelle finalité de la pratique de la psychoéducation, etc.). Ce faisant, l'accompagnement clinique repose de moins en moins sur le vécu partagé. Les sources prédominantes des contenus utilisés dans l'accompagnement clinique sont de plus en plus liées au vécu observé et au vécu rapporté. À ce propos, une majorité de psychoéducateurs auraient tendance à soutenir que leur accompagnement clinique prend appui sur le vécu partagé, du seul fait qu'ils se rendent dans divers milieux de vie de leur client et échangent verbalement avec lui (activités réflexives). De plus, l'accompagnement clinique s'inscrit désormais dans des espaces temporels à géométrie variable, selon les secteurs de pratique et la nature des mandats confiés. Enfin, les environnements dans lesquels l'accompagnement clinique se déroule sont multiples (une école, un organisme communautaire, un domicile, un restaurant, etc.).

En résumé. Autrefois, les psychoéducateurs exerçaient leur profession davantage en vase clos (unidisciplinarité). Ils pouvaient consulter d'autres professionnels, afin d'obtenir des informations qui les aideraient à atteindre les objectifs qu'ils poursuivaient avec leur client. Aujourd'hui, l'évolution de la pratique et de la complexification des problématiques auxquelles les psychoéducateurs sont confrontés les ont conduits à développer des pratiques collaboratives. D'abord, par l'entremise d'un partage des savoirs (multidisciplinarité). Ensuite, par le biais du partage des décisions relativement à des objectifs communs (interdisciplinarité)⁶.

⁵ L'ajout du qualificatif clinique vise à affirmer la dimension thérapeutique de ce champ d'activités professionnelles (Puskas, 2009; Renou, 2014).

⁶ Les concepts évoqués sont détaillés dans le Continuum des pratiques de collaboration Interprofessionnelle en santé et services sociaux. Guide explicatif (Careau et al., 2018). L'OPPQ fait partie des 28 ordres professionnels qui font partie de ce réseau, qui vise à l'amélioration de la pratique clinique et à l'optimisation de la prestation des soins de santé et des services sociaux, grâce à la coordination des rôles et de l'expertise des différents professionnels.

Conclusion

Un ensemble d'événements à caractère sociojuridique et administratif ont impacté l'évolution de l'intervention psychoéducative. D'abord rééducatives, ses visées deviennent réadaptatives, puis adaptatives. Ces changements participent de la diversification des milieux de pratique et de l'élargissement des clientèles. Face aux divers enjeux professionnels soulevés dans le cours de l'évolution de l'intervention psychoéducative, les psychoéducateurs ont procédé à des adaptations qui prenaient en compte les conditions qui prévalaient dans leur secteur de pratique, afin de préserver le caractère distinctif de la psychoéducation. Trois constatations en découlent.

Un premier constat concerne le socle de l'intervention psychoéducative qui était lié à la notion de vécu partagé. Des variations de formes et de sens, de même qu'une diminution de son usage ont été constatées. De nouvelles appellations ont été proposées (vécu éducatif partagé, vécu psychoéducatif partagé, partage du vécu), afin de prendre en compte la diversification des secteurs de pratique et les dérivés de sens associées au vécu partagé. Toutefois, il apparaît que le *partage du vécu* ou autres appellations similaires tendent à s'imposer dans l'ensemble des champs d'activités professionnelles du psychoéducateur contemporain. Par ailleurs, la pratique actuelle de la psychoéducation repose sur un ensemble de référents psychoéducatifs qui se sont précisés et consolidés et auxquels les psychoéducateurs se réfèrent pour réaliser les différents mandats qui leur sont confiés. Dans un ordre descendant, ce sont les interactions, les potentiels adaptatifs et expérientiels; les schèmes relationnels, les opérations professionnelles, le niveau de convenance, les composantes, le vécu éducatif partagé et l'actualisation des forces du moi (Daigle et al., 2018a; Daigle et Renou, 2018).

Un deuxième constat est lié à l'entrée en vigueur du PL21 et au contexte dans lequel les psychoéducateurs peuvent réaliser les mandats évaluatifs qui leur sont attribués. À ce sujet, la particularité de l'évaluation psychoéducative est d'être orientée vers l'action et de comporter deux dimensions : l'évaluation fonctionnelle et l'évaluation normative. En ce qui a trait à l'évaluation fonctionnelle, les conditions organisationnelles relatives aux observations participantes et/ou directes sont souvent très restrictives ou confiées à d'autres intervenants. Un très grand nombre de psychoéducateurs se retrouvent confrontés à un décalage entre l'importance qu'ils accordent toujours à l'évaluation fonctionnelle et la tendance qui perdure d'attribuer cette dimension de l'évaluation psychoéducative à d'autres intervenants, et ce, même si l'évaluation fonctionnelle fait toujours l'objet du cadre de référence de l'évaluation psychoéducative (lignes directrices).

Un troisième constat relève de la prédominance évolutive des activités professionnelles rattachées à l'évaluation psychoéducative et au rôle-conseil. Il a trait à la posture du psychoéducateur dans le contexte des mandats attribués (Renou, 2014). Dans le cours de leur réalisation, les psychoéducateurs peuvent être appelés à choisir d'adopter une posture d'expert ou d'accompagnateur. L'expert est celui qui sait et transmet à l'autre ce qu'il sait. L'accompagnateur détient une expertise, qu'il met au service de l'autre (Daigle et al., 2021a). Or, la posture d'accompagnateur apparaît davantage en concordance avec l'intervention psychoéducative basée sur

l'interactionnisme (co-construction). En ce sens, la prédominance de la posture d'expert impacterait le devenir de la singularité de l'intervention psychoéducative. Cet enjeu professionnel est de nature à interpeller l'ensemble de la communauté psychoéducative.

Au final, les contributions intergénérationnelles de l'ensemble des acteurs de la communauté psychoéducative (théoriciens, praticiens, chercheurs, administrateurs) participent au rayonnement que connaît la pratique contemporaine de la psychoéducation sur la base des fondamentaux qui en constituent la spécificité.

Références

- Bettleheim, B. (1950). *Love is not enough: The treatment of emotionally disturbed children*. The Free Press.
- Bettleheim, B. (1970). *L'amour ne suffit pas*. Fleurus.
- Bienvenue, L. (2009). La « rééducation totale » des délinquants à Boscoville (1941-1970). Un tournant dans l'histoire des régulations sociales au Québec. *Recherches sociologiques*, 50(3), 507-536.
- Bienvenue, L. (2020). Aux origines de la psychoéducation. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Laframboise (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p. 3-30). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- Caouette, M. (2016). Une conception du rôle-conseil. Dans M. Caouette (dir.), *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil : conception et pratiques* (p. 17-45). Béliveau Éditeur.
- Caouette, M. (2020). L'exercice du rôle-conseil par le psychoéducateur. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p.189-205). Presses de l'Université du Québec.
- Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Maziade, J., Paré, L., Desaulniers, M., Museux, A.-C. (2014 et rev. 2018). *Continuum des pratiques de collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux - Guide explicatif*. Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI).
- Carette, J.-M. et Pelletier, R. (1991). Une rétrospective de l'intervention en internat auprès des jeunes. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 20(1), 23-28.
- Daigle, S. (2016). *Vécu partagé, spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation en contexte québécois* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7965/1/031487954.pdf>.
- Daigle, S. (2020, janvier). *Pratique contemporaine et spécificité de la psychoéducation*. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale.
- Daigle, S., Bergeron, G., Gouin, J.A., Gagnon, C. et Larivière-Durocher, G. (2021). L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'université du Québec
- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018a). Le vécu partagé, une notion fondatrice qui appelle un consensus à actualiser. *Revue de psychoéducation*. 47(1), 111-133.

- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018b). Spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 135-156.
- Daigle, S. et Manningham, S. (2019). La pratique de l'évaluation psychoéducative. *La pratique en mouvement*, 17, 31-32.
- Daigle, S., Pronovost, J. et Renou, M. (2021b). Les interrelations entre les notions d'interaction, de convenance et d'adaptation. Dans J. Pronovost, M. Caouette et J. Bluteau (dir.), *L'observation psychoéducative, Concepts et méthodes* (p.89-101). Béliveau éditeur.
- Daigle, S. et Renou, M. (2018). *Le psychoéducateur et le vécu partagé. Évolution, actualité, avenir*. Béliveau, éditeur.
- Daigle, S. Renou, M. et Bolduc, S. (2020). Les opérations professionnelles. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p.81-104). Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, J. (2020). Former des éducateurs compétents : un défi toujours actuel. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p.31-56). Presses de l'Université du Québec.
- Douville, L. et Bergeron, G. (2015). *L'évaluation psychoéducative. L'analyse du potentiel adaptatif de la personne*. Presses de l'Université Laval.
- Ferretti, L. et Bienvenue, L. (2011). Usages des références françaises et internationales dans le développement d'une expertise québécoise : la psychoéducation (1940-1970). Dans A. François, V. Massin et D. Niget (dir.), *Violences juvéniles sous expertise(s)* (p. 131-156). Presses Universitaires de Louvain.
- Foucault, P. (1984). *Aider... malgré tout. Essai sur l'histoire des centres de réadaptation du Québec*. Association des centres d'accueil du Québec.
- Gauthier, P. (1998). La dimension psychothérapeutique dans la formation des psychoéducateurs. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 195-204.
- Gauthier, P., Tessier, B. et Achille, P.-A. (1972). Perspectives d'évolution professionnelle. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 1, 19-22.
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative*. Fleurus.
- Gendreau, G. (1979). La recherche d'un modèle. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 8(1), 49-56.
- Gendreau, G. (1983). L'intervention, la formation et la recherche. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 12(3), 75-82.
- Gendreau, G. (1984). L'intervention, la formation et la recherche en psycho-éducation. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 13(1), 3-16.
- Gendreau, G. (1990a). Psychoéducation : profession difficile à nommer... mais propédeutique efficace. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 19(2), 117-122.
- Gendreau, G. (1990b). Pour une recherche de sens à l'action quotidienne de l'éducateur. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 19(2), 71-83.
- Gendreau, G. (1991). Pour bien prendre le virage de l'an 2000 : les défis de l'action psychoéducative. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 20(1), 29-39.
- Gendreau, G. (1998). D'une synthèse à l'autre... ou le nécessaire mouvement perpétuel. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 19(2), 101-115.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Sciences et Culture.
- Gendreau, G. (2008). De la continuité fondatrice aux approfondissements systémiques en contexte d'activités psychoéducatives. *En pratique*, 9, 6-7.

- Gendreau, G., Belpaire, F., Lemay, L., Delorme-Bertrand, L. et Cormier, J.-P. (1993). *Briser l'isolement entre jeune en difficulté, éducateurs et parents*. Sciences et Culture.
- Gendreau, G., Brisson, P., Delorme-Bertrand, L., Labelle, R., Lemay, L. et Ouellet, O. (1995a). *Partager ses compétences. Tome 2 : des pistes à explorer*. Sciences et Culture.
- Gendreau, G., Cormier, J.-P., Lemay, L. et Perreault, P. (1995b). *Partager ses compétences. Tome 1 : un projet à découvrir*. Sciences et Culture.
- Gendreau, G., Métayer, D. et Lebon, A. (1990). *L'action psychoéducative. Pour qui? Pour quoi?* Fleurus.
- Gilbert, J. L. (1985). Aréna : une expérience d'intervention en milieu communautaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 14(2), 120-131.
- Gouvernement du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance exceptionnelle (Copex)*. Québec : Ministère de l'Éducation, Service général des communications.
- Gouvernement du Québec (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2012). *Le projet de loi 21. Loi modifiant le code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Office des Professions du Québec.
- Grégoire, J.-C. (2006). Recension de Renou, M. (2005). *Psychoéducation. Une conception. Une méthode*. *Revue de psychoéducation*, 35(1), 209-217.
- Grégoire, J.-C. (2012). À propos de la psychoéducation, un bref aperçu historique. *Revue canadienne de psychoéducation*, 41(2), 121-136.
- Guindon, J. (1965). Le conflit de rééducation totale appliquée à la délinquance juvénile. *Revue canadienne d'éducation spécialisée*, 2, 22-43.
- Guindon, J. (1970). *Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants et des autres*. Fleurus.
- Guindon, J. (1971/1999). *Psychologie et psychoéducation* [communication orale]. Faculté des Arts et des Sciences de l'Université de Montréal. Paidéia, FFCLRR-USP, Rib.Preto, junho/99, 9-21.
- Janosz, M. et Leclerc, D. (1993). L'intervention psychoéducative à l'école secondaire : intervenir sur l'individu ou dans son milieu? *Revue canadienne de psycho-éducation*, 22(1), 32-55.
- Lapointe, G. (1964). La relation rééducative. *Revue canadienne d'éducation spécialisée*, 1, 38-46.
- Larivée, S. (1990). Trois points de vue sur le rôle de l'éducateur. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 19(2), 65-70.
- Larivée, S. (1991). L'action éducative communiquée à tous les temps. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 20(1), 1-19.
- Larivée, S. (1996). Le marché de l'intervention psychosociale : une fraude collective politiquement correcte. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 1-24.
- Lavigueur, S. (1991). L'action psychoéducative en milieu communautaire : une présence en voie de consolidation. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 20(1), 11-21.
- Lavoie, G. (1995). L'identité psychoéducative comme point de référence de la formation pratique à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 24(2), 121-139.
- Leblanc, L. (2020). Les attitudes professionnelles en psychoéducation. Dans C. Maïano, Coutu, S., Aimé, A. et Lafantaisie, V. (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p.105-126). Presses de l'Université du Québec.

- Le Blanc, M. (1983). *Boscoville : la rééducation évaluée*. Hurtubise HMH, Limitée.
- Le Blanc, M. (1990). L'intervenant auprès des jeunes délinquants, omnipraticien ou spécialiste. *La Revue canadienne de psycho-éducation*, 19(2), 85-100.
- Le Blanc, M. (2004). Qu'est-ce que la psychoéducation? Que devrait-elle devenir? *Revue de psychoéducation*, 33(2), 289-304.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J. et Trudeau-Le Blanc, P. (1998). *Intervenir autrement auprès des adolescents en difficulté : appliquer l'intervention différentielle*. Presses de l'Université de Montréal.
- Le Bouëdec, G. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible?* L'Harmattan.
- Leduc, M.-P. (2003). *Ces enfants qui m'ont tant appris. Expérience d'hier... source d'inspiration pour aujourd'hui*. Sciences et Culture.
- Limoges, J.-F. (2020). Le modèle psychoéducatif. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p.57-80). Presses de l'Université du Québec.
- Lipton, D., Martinson, R. et Wilks, J. (1975). *The effectiveness of correctional treatment: A survey of treatment evaluation studies*. Praeger.
- Maïano, C., Coutu, S., Aimé, A. et Lafantaisie, V. (dir.). (2020). *L'ABC de la psychoéducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Mailloux, N. (1971). *Jeunes sans dialogue. Criminologie pédagogique*. Fleurus.
- Martinson, R. (1974). What works? Questions and answers about prison reform. *The Public Internat*, 35, 22-54.
- McComber, J. (1964). Le « Bonheur » de Boscoville, période d'adaptation. *Revue canadienne d'éducation spécialisée*, 1, 47-77.
- Nadeau, T. (1993). *Le centre d'orientation, 1943-1993*. Centre d'orientation de Montréal.
- Ordre des conseillers et conseillères en orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2008). *Guide d'évaluation psychoéducative*.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2010). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2011a). 10 ans déjà! Les psychoéducateurs, des professionnels reconnus. *La pratique en mouvement*, 1, 1-28.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2011b). *Le psychoéducateur en santé mentale jeunesse. Guide de pratique*. Comité des psychoéducateurs du secteur de la santé mentale enfants, jeunes et familles.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2012). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence*.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2013). *Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices*. Dans Code des professions (Chapitre C-26, a.87). Codification administrative.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) (2014a). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices* (3^e éd. révisée).
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) (2014b). *La tenue de dossiers en psychoéducation*.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) (2014c). *La tenue de dossiers de consultation ou de supervision en psychoéducation*.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) (2016). *Journée de formation continue*.

- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2017a). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence.*
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2017b). *Le psychoéducateur en santé mentale adulte. Cadre de référence.*
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice et psychoéducateur*
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) (2021). *La pratique autonome des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec - Normes d'exercice.*
- Parent, S., Bowen, F. et Janosz, M. (1998). L'intervention sur le contexte éducatif : une intervention visant la réduction de la marginalisation en milieu adapté. *Revue canadienne de psycho-éducation, 27(2)*, 271-283.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques.* De Boeck Supérieur.
- Potvin, P. (2003). Pour une alliance réussie entre la pratique et la recherche en psychoéducation. *Revue de psychoéducation, 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.
- Pronovost, J., Caouette, M. et Bluteau, J. (2013). *L'observation psychoéducative. Concepts et méthode.* Béliveau éditeur.
- Pronovost, J., Moreau, J. et Trudel, D. (2004). *L'évaluation psychoéducative, une opération professionnelle à mieux cerner. En pratique, 2*, 4-5.
- Pronovost, J. et Renou, M. (2013). Les concepts d'interaction et de convenance. Dans J. Pronovost, M. Caouette et J. Bluteau (dir.), *L'observation psychoéducative. Concepts et méthode* (p. 69-76). Béliveau éditeur.
- Puskas, D. (2009). *Capteurs de rêves. Rencontre d'accompagnement clinique psychoéducative.* Béliveau éditeur.
- Puskas, D., Caouette, M., Dessureault, D. et Mailloux, C. (2012). *L'accompagnement psychoéducatif. Vécu partagé et partage du vécu.* Béliveau éditeur.
- Redl, F. et Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif. Tome 1 : Le moi désorganisé.* Fleurus.
- Redl, F. et Wineman, D. (1967). *L'enfant agressif. Tome 2 : Méthodes de rééducation.* Fleurus.
- Renou, M. (1989). La psychoéducation : une perspective historique. *Revue canadienne de psycho-éducation, 18(2)*, 63-88.
- Renou, M. (1991). La psychoéducation : une critique retrospective 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. (2005a). L'intervention directe et la consultation : opposition directe ou complémentarité? *En pratique, 4*, 2-3.
- Renou, M. (2005b). *Psychoéducation. Une conception. Une méthode.* Sciences et Culture.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs.* Béliveau éditeur.
- Renou, M., Laurendeau, R. et Lavigneur, S. (1986). *Le psychoéducateur communautaire : la recherche d'un paradigme* (Document de consultation). Université du Québec à Hull.
- Renou, M. et Tremblay, R. E. (1979). L'éducateur et la méthode scientifique. *Revue Canadienne de psycho-éducation, 8(2)*, 109-115.
- Rouzel, J. (2004). *Le quotidien en éducation spécialisée.* Dunod.

- Rumilly, C. (1978). *Boscoville*. Fidès.
- Tessier, B. (1964). Jalons pour un travail de recherche dans les écoles de protection. *Revue canadienne d'éducation spécialisée*, 1, 7-37.
- Tessier, B. (1968). L'observation participante. *Revue canadienne d'éducation spécialisée*, 4, 27-99.
- Tessier, B. (1999). L'adaptation : le champ évocateur de la psychoéducation. *Chroniques de psychoéducation*, 13(3-4), 18-23.
- Trudel, D. (2014). Le projet de loi 21 : changements et défis pour l'évaluation, *La pratique en mouvement*, 8, 6-8.