

# La psychoéducation classique est-elle une discipline en dissipation? Le parcours de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal en parallèle de quatre périodes doctrinaires : de la réforme à la rééducation vers l'hétérogisme et le contrôle

## *Is classic psychoeducation a discipline in dissipation? The course of the School of psychoeducation of the Université de Montréal across more than 50 years of governmental and of social, legal, governmental, and professional reforms*

Marc Le Blanc et Julien Morizot

Volume 50, numéro 2, 2021

Les 50 ans de la psychoéducation en milieu universitaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084012ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084012ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Le Blanc, M. & Morizot, J. (2021). La psychoéducation classique est-elle une discipline en dissipation? Le parcours de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal en parallèle de quatre périodes doctrinaires : de la réforme à la rééducation vers l'hétérogisme et le contrôle. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 265–326. <https://doi.org/10.7202/1084012ar>

Résumé de l'article

*Cet article présente l'évolution de la psychoéducation au Québec en la situant dans le contexte de quatre périodes historiques qui correspondent chacune à des doctrines successives de la prise en charge des jeunes en difficulté par l'État québécois. Les racines de l'École de psychoéducation (ÉPÉ), créée à l'Université de Montréal au début des années 1970, sont déterrées jusqu'au dernier quart du 19<sup>e</sup> siècle lorsque la doctrine dominante était la réforme. Par ailleurs, une formation sur la jeunesse inadaptée avait pris forme dans des internats pour enfants et adolescents avant la création de l'ÉPÉ dans les années 1950-1960. La doctrine de la rééducation commençait alors à remplacer celle de la réforme. Cette rééducation scientifique se construisait déjà en raison de son assise théorique, d'activités diverses de recherche et de stages. Le Boscoville classique atteignait alors son apogée. L'ÉPÉ a repris ce modèle avec des cours sur les théories du développement psychologique et les connaissances sur l'organisation et le fonctionnement d'un internat et des stages pratiques. Par la suite l'ÉPÉ s'est adaptée, à partir du milieu des années 1970, à la doctrine de l'hétérogisme qui prônait, entre autre, la désinstitutionalisation et la diversification des services et des approches cliniques. Elle a alors pris la direction des recherches longitudinales, soit expérimentale ou évaluative. Surtout, elle a accepté progressivement un large éventail de types de difficultés d'adaptation et une diversité de milieux pour la pratique de la psychoéducation. Elle a aussi remplacé, au cours des années 1990, l'approche psychodynamique par celle dite cognitivo-comportementale et elle a fait un clin d'oeil à la psychopathologie. La dernière période, depuis 2000, a été celle du contrôle légal, organisationnel, professionnel et scientifique, c'est-à-dire l'imposition de processus, règles et procédures qui limitent les initiatives créatrices. Tous ces changements et contraintes successives amènent à conclure que la psychoéducation est devenue une discipline en dissipation.*

# La psychoéducation classique est-elle une discipline en dissipation? Le parcours de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal en parallèle de quatre périodes doctrinaires : de la réforme à la rééducation vers l'hétérogisme et le contrôle

*Is classic psychoeducation a discipline in dissipation? The course of the School of psychoeducation of the Université de Montréal across more than 50 years of governmental and of social, legal, governmental, and professional reforms*

**M. Le Blanc<sup>1</sup>**  
**J. Morizot<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> École de criminologie et  
École de psychoéducation  
Université de Montréal

<sup>1</sup> École de psychoéducation  
Université de Montréal

## Résumé

Cet article présente l'évolution de la psychoéducation au Québec en la situant dans le contexte de quatre périodes historiques qui correspondent chacune à des doctrines successives de la prise en charge des jeunes en difficulté par l'État québécois. Les racines de l'École de psychoéducation (ÉPÉ), créée à l'Université de Montréal au début des années 1970, sont déterrées jusqu'au dernier quart du 19<sup>e</sup> siècle lorsque la doctrine dominante était la réforme. Par ailleurs, une formation sur la jeunesse inadaptée avait pris forme dans des internats pour enfants et adolescents avant la création de l'ÉPÉ dans les années 1950-1960. La doctrine de la rééducation commençait alors à remplacer celle de la réforme. Cette rééducation scientifique se construisait déjà en raison de son assise théorique, d'activités diverses de recherche et de stages. Le Boscoville classique atteignait alors son apogée. L'ÉPÉ a repris ce modèle avec des cours sur les théories du développement psychologique et les connaissances sur l'organisation et le fonctionnement d'un internat et des stages pratiques. Par la suite l'ÉPÉ s'est adaptée, à partir du milieu des années 1970, à la doctrine de l'hétérogisme qui prônait, entre autre, la désinstitutionalisation et la diversification des services et des approches cliniques. Elle a alors pris la direction des recherches longitudinales, soit expérimentale ou évaluative. Surtout, elle a accepté progressivement un large éventail de types de difficultés d'adaptation et une diversité de milieux pour la pratique de la psychoéducation. Elle a aussi remplacé, au cours des années 1990, l'approche psychodynamique par celle dite cognitivo-comportementale et elle a fait un clin d'œil à la psychopathologie. La dernière période, depuis 2000, a été celle du contrôle légal, organisationnel, professionnel et scientifique, c'est-à-dire l'imposition de processus, règles et procédures qui limitent les initiatives créatrices. Tous

**Correspondance :**  
marc.leblanc@umontreal.ca

ces changements et contraintes successives amènent à conclure que la psychoéducation est devenue une discipline en dissipation.

**Mots-clés :** École de psychoéducation, 50 ans, Université de Montréal, histoire, formation, recherche

### Abstract

*This article follows the changes in the ideologies that guided the governmental services for troubled children. They are placed in parallel with the evolution of the discipline of psychoeducation and the training of these professionals, particularly at the School of Psychoeducation of the Université de Montréal. Quebec parliament adopted in 1869 two laws, one on reform and one on industrial schools, as did many eastern states in the US; the reform doctrine was launched for troubled children. Women and men that were Catholic religious operated all these schools that were created until the Second World War. During the 1950-1960 some of these schools adopted the doctrine of the scientific re-education that was inspired by psychodynamic theory and its application by followers to institutional treatment of maladaptive children. Some of these centers in Québec developed a three years in-service training that is regarded as the classical psychoeducation approach. Twenty years later, the Université de Montréal introduced an undergraduate program in psychoeducation. It now offers master and doctoral curriculums. During the 1970, in Québec as in North America and Europe, the doctrines of desinstitutionalization and heterogeneous services and clinical approaches became dominant. It had major impacts on the training program and research agenda at the School of psychoeducation. Particularly, it involved a clear move from delinquency and problem behavior during adolescence toward a broader psychopathology perspective of children and adolescents and from a psychodynamic orientation toward a cognitive-behavioral perspective. Finally, it is argued that during the 2000, the profession of psychoeducator and its training became more and more constrained by legal, organizational, professional and scientific controls. All of these successive changes to this discipline since the 1960s lead to conclude that the classic psychoeducation is a discipline in dissipation.*

**Keywords:** School of psychoeducation, 50th anniversary, University of Montréal, history, training, research

### Introduction

Cet article porte sur le développement de la psychoéducation dans le contexte plus large des 150 ans de la prise en charge des jeunes en danger par l'État québécois. À l'occasion des 50 ans de la création de l'École de psychoéducation (ÉPÉ) à l'Université de Montréal (UdeM), il serait intéressant de revenir sur le développement de cette formation et de la profession qu'elle a engendrée. Les contextes légaux, sociaux, universitaires et scientifiques, tout autant que l'évolution des idées et des idéologies sur la prise en charge des jeunes<sup>1</sup> par l'État ont peut-être autant d'importance que la dynamique interne de cette formation, l'évolution de ses programmes et l'expansion de ses recherches. Les racines de l'ÉPÉ sont plus profondes que la date de la naissance de l'ÉPÉ.

---

<sup>1</sup> Ce texte emploie le terme « jeunes » pour référer aux personnes de zéro à dix-sept ans; il comprend les adolescents entre douze et dix-sept ans, les enfants entre six et onze ans et les petits enfants entre zéro et cinq ans. Des lois et des services peuvent modifier ces limites à diverses époques. Lorsque des limites différentes seront en cause, elles seront mentionnées.

Le Blanc (1983a) déterre ces racines jusqu'à la construction de Boscoville et même aux camps de vacances estivales qui l'ont précédés. Grégoire (2012) creuse dans une autre direction. Il débute l'histoire de l'ÉPÉ avec la formation commune qui a été offerte, pendant près d'une vingtaine d'années, aux éducateurs dit spécialisés ou psychopédagogues de l'enfance inadaptée dans trois institutions, à savoir le Centre d'orientation (Nadeau, 1993) et Boscoville à Montréal et Val-du-Lac à Sherbrooke (Fournier, 1996).

L'historien Rumilly (1978) suit pour sa part la trace des œuvres de la religion catholique. Il rappelle la filiation lointaine de Boscoville, d'une part, avec l'œuvre religieuse et éducative de Don Bosco en Italie au 19<sup>e</sup> siècle pour l'esprit et la programmation. D'autre part, il souligne l'influence des Boys' Town américains, animées par un prêtre catholique après la Première guerre mondiale, et du Père Flanagan, pour l'organisation physique et sociale du milieu. Marceau et Trépanier (1985) rattachent les racines profondes de la psychoéducation à la structure des services que l'état québécois met en place, dès 1869, et qui constitue, encore aujourd'hui, l'architecture fondamentale de la prise en charge des jeunes en difficulté. Des lois sur la protection de la jeunesse et les jeunes délinquants de cette époque sont venues solidifier cette structure au cours de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle et elles ont été renouvelées sous diverses variantes pendant 150 ans. En parallèle, des organisations de services ont concrétisé, à travers le temps, leur application comme elles le font encore malgré un chassé-croisé de définitions légales et une diversification des services.

Dans cet article, l'évolution de la formation en psychoéducation au Québec, dont le développement des connaissances scientifiques qu'elle génère et des pratiques cliniques qu'elle induit, seront associées à quatre doctrines successives de la prise en charge des jeunes en difficulté par l'État québécois. Ces dernières, ainsi que les lois et les institutions afférentes, ont contextualisé le développement de la profession et de la formation en psychoéducation. La doctrine de la réforme était dominante jusqu'au milieu du 20<sup>e</sup> siècle. Celle de la rééducation a pris le relais avec la naissance de la psychoéducation dans ses institutions d'ancrage. Celle de l'hétérogénéité ou de la diversité des mesures et méthodes cliniques est devenue incontournable à partir de 1975. Finalement, celle du contrôle bureaucratique et de l'uniformisation s'est mise en place pendant les années 2000. Chacune de ces idéologies s'est manifestée dans les contenus des lois, les types de services aux jeunes en difficulté et l'évolution des pratiques professionnelles. La formation en psychoéducation a soutenu la rééducation pendant une trentaine d'années et elle s'est adaptée à l'hétérogénéité, sans compter l'impact de l'évolution des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine des jeunes en difficulté d'adaptation. Les deux dernières parties de cet article reviendront sur des questions auxquelles Le Blanc (2004) a répondu lors du 25<sup>e</sup> anniversaire de l'ÉPÉ, à savoir, qu'est-ce que la psychoéducation? Que devrait-elle devenir?

## **1. La réforme des enfants en danger et des adolescents délinquants, des années 1860 à 1950**

Fréchette et Le Blanc (1987) résument l'histoire de la découverte du concept d'enfant au fil des siècles par les philosophes et les éducateurs. Ils rappellent que,

depuis les grecs de l'antiquité jusqu'à la révolution industrielle, la définition de l'enfant était vague et qu'il était considéré comme « *une créature fragile, innocente et sacrée et en même temps corruptible, capricieuse et difficile* » (p. 7). Ils soulignent que l'exploitation des enfants en milieu de travail pendant la Révolution industrielle a été le catalyseur qui a amené les gouvernements européens et, ensuite, Nord-américains à reconnaître un statut à l'enfant. Ils citent Empey (1978) qui établit que les réformateurs américains, dans la foulée de la déclaration de l'indépendance, ne pouvaient que proscrire toute punition barbare, comme la prison et la peine de mort, et que l'internat leur est apparu comme un moyen novateur pour assurer la réforme de l'enfant négligé ou de l'adolescent délinquant. Ils adoptaient ainsi la doctrine anglaise du « *parens patriae* », celle du « *bon père de famille* ».

Fréchette et Le Blanc montrent aussi que les mêmes idées et les mêmes institutions étaient courantes en Ontario, en Europe occidentale (certainement en Angleterre, Belgique et France) et aux États-Unis. Capul et Lemay (1996) situent le réel début de « *l'éducation spéciale* » pour les enfants ayant toutes sortes de difficultés physiques, mentales, sociales et économiques pendant la deuxième décennie du 19<sup>e</sup> siècle en France. Le Blanc et Trudeau-Le Blanc (2014), pour leur part, détaillent la route institutionnelle et le chemin du développement des sciences humaines qui ont conduit à l'approche psychoéducative qui a vu le jour au Québec au milieu du 20<sup>e</sup> siècle.

### **1.1. Une structure bicéphale de lois et d'internats**

Le Gouvernement du Québec, en 1869, a promulgué deux lois concernant l'enfance en difficulté : la loi sur les écoles industrielles et celle sur les écoles de réformes. Notons que ce terme est le même que celui utilisé en Nouvelle Angleterre à la même époque; il s'agissait d'une traduction littérale, et il était encore employé durant les années 1960 dans le langage populaire au Québec. Il s'agissait de deux lois complémentaires puisque la première avait pour objectif de prévenir la délinquance et la seconde de réformer les délinquants (au sens littéral selon le Larousse : soit de former de nouveau ou de refaire ce qui était défait). Les écoles de réformes devaient recevoir les jeunes délinquants de seize ans et moins déclarés coupables par les cours criminelles ainsi que d'autres adolescents dit « *incorrigibles* ». Les écoles industrielles devaient pour leur part recueillir les enfants de six à quatorze ans qui étaient soit orphelins, de parents indignes, négligés, battus ou traités cruellement, soit infirmes, abandonnés, exposés au vagabondage ou à mourir de faim.

L'admission dans ces écoles pouvait être demandée par les autorités municipales ou provinciales, par les juges des cours criminelles ou par les parents, tuteurs ou gardiens de l'enfant à la suite d'une enquête par un juge de paix. Selon l'analyse de la politique de l'enfance en difficulté par Fecteau et al. (1998), l'ancêtre du premier type d'écoles avait vu le jour en 1844 pour les jeunes filles délinquantes et en danger sous l'égide des sœurs du Bon-Pasteur (Strimelle, 1998), mais il avait été officialisé en 1969 dans le cadre des nouvelles lois. C'est en 1861 que l'homme d'affaire Antoine-Olivier Berthelet a soutenu la création du deuxième type d'écoles pour les garçons délinquants à Montréal. Il s'agit du Mont Saint-Antoine qui a été reconnu école de réforme en 1873 et dont les bâtiments existent encore à Montréal sur la rue Sherbrooke est, et avec une vocation semblable (Ménard, 1998).

Après l'adoption des deux lois de 1869, le statut juridique de ces types d'écoles a été maintenu pendant 80 ans. Elles ont été construites à la même époque à Québec (Gilbert, 2008). En 1950, elles ont obtenu un nouveau statut juridique; elles sont devenues des écoles de protection de la jeunesse (Trépanier, 2003). Les écoles d'industrie se sont multipliées à travers le Québec et il en fut de même, au cours du premier tiers du 20<sup>e</sup> siècle, pour les écoles de reformes. Selon D'Amours (1982), en dehors des villes de Montréal et Québec et jusqu'à la Deuxième guerre mondiale, les deux catégories d'enfants et d'adolescents ciblées par ces lois étaient prises en charge par les familles étendues ou d'autres paroissiens depuis l'existence de la Nouvelle France.

Cette structure bicéphale de la prise en charge des jeunes en difficulté a été solidifiée par l'adoption de lois conséquentes. Il s'agit, d'une part, de la Loi des jeunes délinquants adoptée par le Parlement du Canada en 1908 et, d'autre part, de la Loi de la protection de la jeunesse adoptée par le Parlement du Québec en 1944, mais révisée et implantée en 1951 sous le nom d'Article 15. Depuis cette époque, ces deux lois, qui définissaient l'enfant en danger et le délinquant, ont fait l'objet de nombreux chassés-croisés de contenus, de procédures et de politiques selon l'analyse de Trépanier (2003) et de leur évolution jusqu'à maintenant (voir Biron et Trépanier, 1994; Joyal, 2000, Fréchette et Le Blanc, 1987; Marceau et Trépanier, 1985). Portons maintenant notre attention à la clientèle, au régime de vie et à la programmation pendant la période dont l'idéologie dominante était la réforme.

### **1.2. Le personnel, le régime de vie et les programmes des écoles de réforme et industrielles**

Il est bien connu que, depuis les premières installations permanentes des français au Canada, les organismes associés à la religion catholique, paroisses et communautés religieuses, ont tenu divers registres (par ex., naissances, mariages, décès), rédigé des chroniques et préparé des descriptions de leurs activités. C'était aussi le cas des écoles industrielles et de réforme. En conséquence, les historiens ont puisé dans ces matériaux, particulièrement au cours des années 1990. Voici une liste d'auteurs, parmi les principaux, dont les descriptions historiques permettent de dresser un portrait des écoles industrielles et de réforme du Québec : Boyer (1966), D'Amours (1982), Gossage (1987), Fecteau, 1998; Fecteau et al. (1998), Lacasse (1989), Ménard (1998, 2003), Strimelle (1998), Gilbert (2008).

Au cours de la centaine d'années qui s'est écoulée sous la doctrine de la réforme jusqu'à son remplacement par celle de la rééducation, les internats, quelle que soit leur catégorie légale, affichaient certaines caractéristiques communes :

- (1) ils avaient tous été construits par des communautés religieuses féminines et masculines chez les francophones ou des organismes charitables laïcs chez les anglophones.
- (2) ils opéraient principalement à l'aide de bénévoles et recevaient de l'aide sporadique du gouvernement québécois. Ce financement a augmenté progressivement jusqu'en 1950 lors de l'adoption de la Loi sur les écoles de protection.

- (3) leur objectif fondamental, exprimé avec force, était d'offrir aux enfants en danger et aux adolescents délinquants une expérience institutionnelle vraiment différente de celle des prisons pour adultes (Ménard, 1998; Strimelle, 1998).
- (4) ils affichaient un aspect physique très similaire, à savoir un immeuble d'un ou deux étages comprenant une chapelle, un réfectoire, des dortoirs pouvant accueillir chacun un nombre significatif d'enfants et des salles pour des activités diverses, parfois pour l'apprentissage d'un métier.
- (5) un personnel religieux partageait le quotidien des enfants. Ces personnes seraient appelées des éducateurs aujourd'hui. Ces religieuses et religieux étaient entrés, en général, dans les communautés au début de l'adolescence et ils y acquéraient une triple formation : un enseignement catholique poussé, une formation scolaire générale plus avancée que celle l'ensemble de la population et un entraînement pratique, une sorte de compagnonnage dans l'école où ils étaient assignés. Rappelons que ce processus de formation s'appliquait au Québec tout autant au personnel des hôpitaux, des écoles publiques et collèges classiques qu'à celui des écoles spécialisées pour les enfants en danger et les adolescents délinquants.
- (6) la population de chacun des deux types d'écoles était très diversifiée selon Boyer (1966), ce qui impliquait un recouvrement de leurs caractéristiques plutôt que la spécificité prévue par les deux lois initiales; par exemple des adolescents délinquants pouvaient se retrouver dans des écoles industrielles et l'inverse pour des enfants en danger, ce que confirme Trépanier (2003).
- (7) le régime de vie de l'ensemble de ces internats était rigoureux, mais dans les normes éducatives des familles de l'époque.
- (8) les chercheurs s'entendent pour souligner que les religieux qui œuvraient dans ces écoles affirmaient fonder leurs actions éducatives sur la douceur, la bienveillance et l'affection et « *d'une manière tout à fait paternelle* » selon Ménard (1998, p. 222). Grégoire (2012) résume leur action éducative comme « *... de vastes salles et dortoirs où la discipline est stricte et l'attention individuelle est inexistante. ... on corrige, on protège et on éduque mais on ne traite pas.* » (p. 125).
- (9) le programme des écoles était composé des activités suivantes : une pratique religieuse journalière; la scolarisation qui était minimale au 19<sup>e</sup> siècle et une bonne part du 20<sup>e</sup> siècle, principalement lecture, écriture et calcul et elle ressemblera, de plus en plus avec les années, à celle des écoles publiques; les activités sportives ont été introduites progressivement au cours du 20<sup>e</sup> siècle; l'éducation familiale (entretien, alimentation, couture, tricot, etc.) était centrale pour les filles; le travail

à la ferme ou l'apprentissage d'un métier, menuiserie par exemple, étaient fréquent pour les garçons.

Ces caractéristiques décrivaient assez bien les 73 centres d'accueils qui existaient au Québec, aussi dénommées écoles de protection à partir de 1950 ou écoles industrielles et de réformes précédemment. Ces centres ont fait l'objet d'une description approfondie dans le rapport du Comité d'étude sur la réadaptation des enfants et adolescents placés en Centre d'accueil (Batshaw, 1975). Quatre changements majeurs étaient toutefois survenus dans ces internats durant les années 1960 au moment de la Révolution tranquille au Québec : (1) la laïcisation du personnel éducatif des internats s'est accélérée durant les années 1960 et plus ou moins complétée durant les années 1970; (2) la scolarisation, la formation professionnelle et les activités physiques étaient au cœur de la programmation, mais les activités religieuses étaient pour la plupart à peu près disparues; (3) une doctrine concurrente s'était solidement mise en place, la réadaptation, comme en fait foi le nom du comité créé par le gouvernement du Québec; (4) les éducateurs partageaient les mêmes valeurs et des méthodes pédagogiques semblables à celles des enseignants dans les écoles publiques.

## **2. La rééducation scientifique des enfants et des adolescents en difficulté, des années 1950 à 1990**

Pendant que le modèle d'intervention issu de la doctrine de la réforme voguait vers son apogée, le développement scientifique en psychologie, psychiatrie et éducation démarrait et il s'est accéléré rapidement après la Première guerre mondiale. Deux figures de proue animaient la perspective du développement individuel, Sigmund Freud et Jean Piaget. Chacun proposait une théorie du développement de la personne, respectivement du moi et de l'intelligence. Elles s'appuyaient sur des recherches avec la méthode de la description de cas, c'est-à-dire la description, l'analyse et la synthèse de nombreux cas individuels, mais sans employer des compilations statistiques. Cusson (1974) et Le Blanc et Trudeau-Le Blanc (2014) illustrent la continuité entre les moyens d'action en internat qui découlaient de ces théories psychologiques et le Boscoville que les seconds appellent « *classique* », celui qui a atteint sa maturité au cours des années 1970.

### **2.1. Les antécédents du Boscoville classique**

Aichorn (1935), un élève de Freud, a appliqué pour la première fois la psychanalyse freudienne dans un internat pour délinquants en Autriche. Cusson (1974) et Le Blanc et Trudeau-Le Blanc (2014) notent que les idées thérapeutiques, le fonctionnement et le programme de cet internat étaient tout à fait comparables à ceux du Boscoville classique. La différence majeure était que cet internat offrait, en plus d'une variété d'activités physiques, scolaires, culturelles, sociale et autres, une psychothérapie individuelle à tous les pensionnaires. Plusieurs autres personnes connaissaient l'œuvre d'Aichorn et ils ont proposé des additions.

Un élève d'Aichorn en psychothérapie, Fritz Redl, et un praticien américain en travail social, David Wineman, ont complété l'œuvre d'Aichorn dans un livre en deux volumes sur la relation thérapeutique et l'exploitation des événements



quotidiens pendant la relation thérapeutique avec des enfants agressifs; ils sont d'abord parus aux États-Unis en 1951 et 1952 (en français, Redl et Wineman, 1964). Pour sa part, Bruno Bettelheim a été initié à la psychothérapie par une élève de Freud; il connaissait l'œuvre d'Aichorn et il a développé, entre 1950 et 1955, les connaissances sur les troubles affectifs chez l'enfant, l'inconscient et la pédagogie psychosociale (en français, 1970, 1971, 1973). Dans la même lignée, il faut mentionner l'importance de Carl Rogers, en particulier pour Gilles Gendreau. Ce psychothérapeute d'orientation humaniste avait étudié avec Otto Rank à l'Université Columbia et ce dernier avait été le bras droit de Freud pendant 20 ans. Rogers a développé l'approche centrée sur le client (en français, 1970, 1972, 1976). Il a mis l'accent sur les attitudes du thérapeute pendant sa relation avec son client, qui sont devenues pour Gendreau les schèmes relationnels (empathie, congruence, etc.), l'attitude d'acceptation inconditionnelle du jeune en difficulté, l'importance de la personnalité de l'éducateur et de son rôle dans la relation avec le jeune dans le modèle psychoéducatif classique. L'ensemble de ses publications étaient des livres de chevet, sinon « *l'évangile* » des futurs psychopédagogues de Boscoville qui sont maintenant appelés psychoéducateurs.<sup>2</sup>

Un contemporain des psychologues du développement, Makarenko, a proposé la perspective de la pédagogie active (voir Cusson, 1974). Elle a été reprise et approfondie en France après la Seconde guerre mondiale sous la dénomination de sociopédagogie (Capul et Lemay 1996). Selon Le Blanc et Trudeau-Le Blanc (2014), les deux types de moyens d'action de cette méthode à employer en internat étaient : (1) l'influence de l'éducateur qui s'accomplit par l'exemple, la connaissance de l'adolescent, l'aide et l'exigence; et (2) l'organisation du milieu de vie et de l'ensemble de l'internat pour favoriser l'apprentissage de la vie collective, d'une part, par l'intégration progressive de l'adolescent dans son milieu et la participation organisée de tous aux décisions et, d'autre part, par l'instauration d'une programmation qui permet d'acquérir de nouvelles habitudes de vie (par ex., activités physiques, travaux manuels, rencontres individuelles, comités, etc.). Ces moyens d'action des éducateurs étaient également en place dans le Boscoville classique selon Cusson (1974) et Le Blanc (1983, 1985a, 1994) et que Bienvenue (2009) nomme « *la rééducation totale* ».

Certaines conditions ont permis au Québec de passer à la nouvelle doctrine de la rééducation et à un modèle inédit d'intervention individuelle et de groupe, la psychoéducation boscovillienne. D'abord les développements scientifiques mentionnés ci-dessus soutenaient la doctrine de la rééducation scientifique. L'adjectif « *scientifique* » est employé pour référer au fait que les nouvelles pratiques éducatives étaient guidées par des théories qui s'appuyaient sur des données empiriques, des observations sur des cas durant le vécu partagé, ainsi que sur un processus de réévaluations rétroactives continues entre la conception, les observations de l'application de moyens d'intervention, l'analyse des résultats de ceux-ci et la modification des pratiques s'il y avait lieu. Les limites de la doctrine de

---

<sup>2</sup> Le terme générique de « psychoéducateur » comprend nécessairement ceux de « psychoéducatrice » et « psychoéducateur ». Les deux genres ne sont pas toujours mentionnés pour ne pas allonger indument le texte.

la réforme et du modèle des écoles de protection, anciennes écoles industrielles, et de réforme, malgré une modernisation à tous points de vue, étaient évidentes après la Seconde guerre mondiale comme l'ont constaté plusieurs auteurs (Bienvenue, 2009, Elfegouin, 1971; Joyal, 2000; Niget, 2006).

À partir des années 1940, l'existence de formations en psychologie et en service social à l'UdeM et le début d'activités de recherches universitaires dans ces disciplines, principalement pendant les années 1950, étaient un contexte favorable à un changement de doctrine, de la réforme à la rééducation. Le Blanc (1985a, 1994) recense quelques dizaines de travaux sur les internats québécois qui traitent des caractéristiques de la clientèle, de l'organisation de ces milieux et de moyens pédagogiques mis en œuvre. En outre, la rééducation dite scientifique était renforcée par l'évolution de la société québécoise; la Révolution tranquille se manifestait par la laïcisation et l'importance de la scolarisation pour assurer la professionnalisation de l'économie et des services publics, qu'il s'agisse des hôpitaux, des écoles ou des internats spécialisés pour les jeunes en difficulté d'adaptation.

L'objet de cet article étant le 50<sup>e</sup> anniversaire de l'ÉPÉ et son avenir, il ne convient pas de présenter en détail le Boscoville classique avec toutes ses composantes. Le Blanc (1983a) a proposé un portrait synthétique dans le cadre d'une recherche longitudinale évaluative et des synthèses des résultats de ces travaux (1985a, 1994, 2003). Plus tard, Bienvenue (2009) a réalisé un portrait précis et tout à fait exhaustif de cet internat entre 1940 et 1970, ceci à partir d'entrevues approfondies avec les principaux acteurs de son développement. Il est possible d'affirmer que la dernière décennie de cette période a été l'âge d'or de l'internat psychoéducatif. Le Blanc confirme tout à fait la description de Bienvenue compte tenu de ses présences ponctuelles à Boscoville durant la deuxième moitié des années 1960 et des dix ans de cueillette de données dans cet internat avec son équipe de recherche entre 1973 et 1983. Renou (2005) valide ces portraits tout en mettant l'accent sur l'identité professionnelle des psychoéducateurs, la conception psychoéducative du traitement en internat et son histoire.

## **2.2. Les caractéristiques psychopédagogiques du Boscoville classique**

Plusieurs caractéristiques du Boscoville classique méritent d'être mentionnées avant d'aller plus avant pour reconstituer l'évolution des idéologies de prise en charge des jeunes en difficulté au Québec. Comme tous les internats depuis leur apparition au Québec, Boscoville a été fondé par des religieux, les Pères Albert Roger et Maurice Lafond, mais ceux-ci ont rapidement fait appel à des jeunes laïcs du mouvement de la Jeunesse étudiante catholique pour les seconder dans les camps d'été durant les années 1940 et, ensuite, comme éducateurs après que l'internat eut été construit (voir Bienvenue, 2003). Gilles Gendreau faisait partie de ce mouvement et il est devenu, par la suite, le responsable principal de la conception et de l'animation du Boscoville psychoéducatif.

Boscoville devint par la suite un organisme subventionné par l'État pour sa construction et son fonctionnement quotidien et les éducateurs étaient rémunérés selon les normes de l'époque, ce qui n'excluait pas une part de bénévolat de leur

part et de celle des étudiants qui étaient en formation à Boscoville. À une certaine époque, ils demeuraient même à Boscoville, au pavillon des célibataires.

L'aspect physique de Boscoville était une révolution au Québec et il a été louangé internationalement; il s'agissait d'un campus composé de différents pavillons, appelés quartiers, chacun accueillant une douzaine d'adolescents et il comprenait, en plus, un édifice central, l'hôtel de ville (cafétéria et locaux divers) ainsi qu'un pavillon sportif (piscine et gymnase avec un terrain de sport adjacent). En outre, les dortoirs, encore courant dans les internats durant les années 1950, avaient été rapidement transformés en chambres individuelles. Une autre innovation radicale était l'absence d'une enceinte fermée autour des édifices du campus, ni mur, ni clôture. Il est intéressant de rappeler ici qu'un des motifs à l'origine de Boscoville était d'éviter la prison aux adolescents délinquants (Rumilly, 1978), cela comme pour toutes les écoles de réforme qui l'on précédé.

Une autre transformation majeure a été introduite à Boscoville, soit de faire de la scolarisation la pierre angulaire du programme d'activité; elle avait pour nom « *le boulot* ». Une grande pièce dans chacun des quartiers lui était réservée, à raison de cinq matinées chaque semaine ou 30 % de l'horaire quotidien, sans compter les heures de loisirs et temps libres que les garçons pouvaient choisir de lui accorder. Il s'agissait d'un enseignement individualisé à l'aide d'un système de fiches pour chacune des matières; celui-ci respectait des principes fondamentaux de la rééducation : individualisation, engagement du pensionnaire et progression par étapes à l'aide d'objectifs précis ou des défis. Chaque fiche décrivait un problème et les opérations nécessaires pour le résoudre et nombre d'exercices étaient ensuite proposés. Le garçon accédait à un correcteur pour corriger ses exercices. Le psychoéducateur présent était à la fois (1) un enseignant qui organisait le travail et s'assurait de la compréhension de la matière (une équipe de pédagogues préparait et mettait à jour les fiches) et (2) un éducateur qui anime la relation avec l'objet, assure le support selon les circonstances et les individus et réalise une exploitation éducative des événements. Nous reviendrons sur les impacts de la disparition de cette forme de scolarisation, au cours des années 1990, lorsque cette composante du programme du Boscoville classique et de d'autres centres d'accueil a été transférée aux écoles publiques.

Une dernière innovation majeure a été introduite par le modèle psychoéducatif de rééducation, soit un système complexe de responsabilités. Les premiers éducateurs laïques des années 1950 avaient vécu l'expérience du scoutisme et ils ont introduit ce système, d'abord, dans les camps d'été et, ensuite, à Boscoville même (Rumilly, 1978). Pendant les années 1960, Gilles Gendreau (1960, 1966) et les psychoéducateurs ont développé un système de responsabilités conformément aux principes de la rééducation psychoéducative et ils l'ont coordonné avec la théorie des étapes de la rééducation que formulait Jeanine Guindon (1969). Il comprenait des tâches, des droits et devoirs, des sanctions et conséquences, des structures, un code et des rôles formels dans le quartier et l'ensemble de la collectivité (voir Cusson, 1974; Le Blanc et Beaulne, 1974; Le Blanc (1983a). L'existence d'une telle structure commande une évaluation continue de sa mise en application par les adolescents et la cotation de ces derniers par eux-mêmes et par les psychoéducateurs du vécu partagé. Il a été établi que les garçons adhéraient

à l'esprit de ce système après y avoir été initié et qu'il y avait une standardisation de sa compréhension des critères de cotation de la part des psychoéducateurs, mais des variations selon les quartiers et psychoéducateurs dans l'application des cotes par ces derniers (Beaulne, 1974; Le Blanc (1983a). En résumé, après chacune des activités, tout le long de la semaine, les psychoéducateurs attribuaient une cote à chaque adolescent sur leur performance et leurs relations avec leurs pairs et les éducateurs; ils la lui communiquaient et celui-ci pouvait en discuter; les cotes de la journée étaient compilées sous la forme d'un pourcentage; ces derniers permettaient de qualifier la semaine de A, B, C, etc., de fixer les défis pour la semaine à venir et d'appliquer les récompenses et les conséquences prévues par le système de responsabilités. Si le Boscoville classique adoptait à la base l'approche psychodynamique, il appliquait à découvert une approche comportementale complémentaire selon Cusson (1974) (voir les travaux sur les comportements à Boscoville de Cusson, 1975, Dussault, 1979, Le Blanc, 1983a).

### **2.2.1. De la psychopédagogie à la psychoéducation, vers une formation universitaire**

Dès les années 1950, les responsables de Boscoville et du Centre d'Orientation ont réalisé que la formation et l'expérience en animation qui découlait de la participation à la Jeunesse étudiante catholique (JEC) était insuffisante pour accomplir la rééducation des enfants et adolescents, l'objectif ciblé par ces internats. Une collaboration pour développer le « *savoir* » des psychopédagogues de l'enfance inadaptée sur les connaissances en psychodynamique du moi, le développement de l'intelligence et en action éducative s'est établie entre le R.P. Noël Mailloux, Directeur de l'Institut de psychologie de l'UdeM, Jeanine Guidon, Directrice du Centre d'Orientation, une clinique d'évaluation psychologique et un centre pour enfants en danger, ainsi que Gilles Gendreau, Directeur de Boscoville. Ce partenariat a eu pour effet que certains cours étaient assumés par des professeurs réguliers ou des chargés de cours de l'Institut de psychologie et d'autres par le personnel de ces internats. Grégoire (2012) a retracé les étapes du développement de la formation des éducateurs, appelés au départ « *psychopédagogues de l'enfance inadaptée* » jusqu'à son intégration à l'UdeM en 1971. Rappelons brièvement ses principales phases (voir aussi Renou, 2005).

Au cours des années 1950, une formation pratique a été instituée au Centre d'Orientation et à Boscoville à laquelle participait le personnel de Val du Lac. Dans le premier centre, Jeanine Guidon conduisait des rencontres quotidiennes avec le personnel pour approfondir le vécu partagé et les caractéristiques des cas. Gilles Gendreau faisait de même à Boscoville. Pour sa part, Euchariste Paulhus était directeur de Val du Lac à Sherbrooke. En 1955, un Certificat en psychopédagogie de l'enfance inadaptée a été reconnu par l'Institut de psychologie de l'UdeM. Il comportait une composante pratique selon Claude Bilodeau (un éducateur de la première heure, communication personnelle, 2021). La formation pratique prenait la forme des stages intensifs dans différents internats : Boscoville, Ste-Hélène, le Centre d'Orientation, l'Hôpital Ste-Justine, Val du Lac et Doréa. Ce stage comptait environ 15-20 heures en première année, 20-25 heures en deuxième année et 25-30 heures en troisième année. La rémunération augmentait avec les années. Les présences avec les adolescents se répartissaient sur tous les moments de la

journée, mais surtout le soir et la fin de semaine la première année. Le contenu des stages progressait avec les années, de l'observation et la participation comme les adolescents aux activités la première année; la deuxième année incluait la prise en charge d'une activité quotidienne, du travail clinique et la participation à des comités de la vie collective; à ces dernières activités s'ajoutaient la dernière année les rencontres individuelles, la responsabilité d'une activité, la préparation du matériel didactique et l'amorce d'une thérapie didactique pour améliorer le savoir-être et le savoir-faire des futurs éducateurs. Ce stage impliquait des supervisions hebdomadaires par un psychoéducateur plus expérimenté; cet élément de la formation fait encore partie des programmes de l'ÉPÉ. Il est intéressant de mentionner qu'à partir des années 1960-1970, cette composante pratique a été maintenue dans les programmes de psychoéducation des universités au Québec, ceci à tous les niveaux de formation, tout au long du baccalauréat et de la maîtrise. Rappelons qu'au cours des années 1960, la formation des psychopédagogues de l'enfance inadaptée est devenue une section de l'Institut de Psychologie de l'UdeM et que la formation pratique était assumée par le Centre de psychoéducation du Québec jusqu'aux années 1980 avant de devenir la responsabilité de l'ÉPÉ à l'UdeM.

Au cours des années 1970, plusieurs évolutions majeures sont intervenues dans le domaine de la formation en éducation spécialisée au Québec. Premièrement, une réorganisation à l'UdeM a conduit à la création de la Faculté des Arts et des Sciences et la psychopédagogie de l'enfance inadaptée est alors devenue une unité autonome sous le nom d'École de psychoéducation. Il est de notoriété publique que l'Institut de psychologie aurait préféré que la psychopédagogie demeure en son sein. Le corps professoral de l'ÉPÉ était composé au départ de professeurs avec, pour la plupart, des diplômes en psychologie et une expérience professionnelle dans un des trois internats qui pratiquaient rigoureusement la psychoéducation. Vers la fin de cette décennie, cinq étudiants avec une maîtrise en psychoéducation et une expérience dans un des internats psychoéducatifs ont été soutenu par l'ÉPÉ pour poursuivre des études de doctorat en Angleterre, France, Suisse et aux États-Unis (Pierre Charlebois, Claude Gagnon, Jacques Grégoire, Serge Larivée, Richard Tremblay et Pierre Potvin). Les quatre premiers ont poursuivi leur carrière à l'ÉPÉ de l'UdeM et le dernier a rejoint le programme de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ils ont été à l'origine de plusieurs discussions serrées parmi les professeurs pendant les années 1980 sur des thèmes cruciaux, par exemple l'importance de l'internat comparé à d'autres mesures de rééducation, la place de la prévention en psychoéducation, les groupes d'âges des jeunes en difficulté à cibler, etc. Un retour de la psychoéducation au Département de psychologie a même fait l'objet de ces discussions.

Une deuxième évolution a pris la forme de la création de programmes de psychoéducation par les universités de Sherbrooke et de Trois-Rivières; cette expansion s'est poursuivie, à la décennie suivante, dans le réseau de l'Université du Québec, en Outaouais et en Abitibi, et, plus tard, à l'Université Laval.

Le troisième changement important dans les milieux de l'éducation spécialisée a été la création des CÉGEP en 1967. Ces derniers ont par la suite commencé à proposer des formations techniques en éducation spécialisée d'une

durée de trois ans, dont une formation générale semblable à celle de tous les étudiants au CÉGEP. Avec le temps, ces formations techniques sont apparues dans tout le Québec. Une certaine standardisation du contenu des programmes s'est aussi réalisée avec les années. Les trois axes des formations développées initialement à Boscoville et au Centre d'Orientation pendant les années 1950-1960 et dans les programmes universitaires de psychoéducation, à partir des années 1970, ont été retenus. En fait, le savoir-faire dominait alors sur le nombre d'heures de cours, le savoir-être était appris pendant les stages pratiques et le savoir sur le développement de l'enfant et les types d'adolescent inadapte occupait peu de place en comparaison des deux premiers axes. Quelques unes des conséquences de l'existence des deux niveaux de formation, collégiale et universitaire, pour occuper un poste d'éducateur spécialisé dans les centres d'accueil ont été les suivantes selon les observations de Le Blanc pendant ses activités de recherche et développement durant les années 1990 et 2000, et confirmées par les éducateurs et les cadres (Le Blanc et al. 1998; Le Blanc, 2011). Premièrement, les employeurs ont préféré engager des techniciens en éducation spécialisée plutôt que des psychoéducateurs universitaires pour des raisons salariales. En conséquence, beaucoup de psychoéducateurs ont alors migrés vers d'autres postes dans les centres jeunesse et d'autres services sociaux (par ex., protection, Centre local de services communautaires, etc.) durant les années 1990 et 2000 de manière à faire reconnaître leurs diplômes; ils ont été seulement préférés pour des postes de cadres et, de plus en plus, la maîtrise en psychoéducation est devenue une condition pour obtenir un poste d'encadrement et de support professionnel. Deuxièmement, dans le cadre des projets de recherche et développement mentionnés ci-dessus, il a été noté que les psychoéducateurs qui avaient été formés à l'ÉPÉ ou dans d'autres programmes universitaires avaient oublié en partie le contenu de leur coffre d'outils comme professionnel, à savoir les opérations professionnelles et la structure d'ensemble, sans laisser de côté la relation, parce que les services qui les employaient n'en avaient pas fait des outils principaux de l'action éducative. En conséquence, leurs connaissances à cet égard, ont dû être rafraichies avant d'introduire les contenus des programmes cognitivo-développemental et cognitivo-comportemental qui devaient être implantés. En somme, la qualité de la formation et de l'intervention en réadaptation semblait avoir diminuée selon les observations de ces auteurs.

Quatrièmement, la féminisation de la profession de psychoéducateur s'est accélérée rapidement au cours des décennies pour renverser totalement la prééminence des hommes à la fin des années 1990. Grégoire (2012) rapporte les données suivantes sur les diplômés de l'ÉPÉ de l'UdeM; ainsi en 1968-69, il y avait 16 étudiants et 10 étudiantes, alors qu'en 1998-99, on comptait respectivement 5 étudiants et 98 étudiantes. Les autres programmes de psychoéducation au Québec ont vécu le même phénomène, de même que les centres d'accueil du Québec, mais avec des rythmes variables.

En terminant, il convient de commenter la diffusion et la reproduction du modèle que représentait le Boscoville classique. Au Québec, le modèle était connu dans les milieux des centres d'accueil, de la justice et des services sociaux. Des publications avaient présenté Boscoville en France (par ex., Joubrel, 1954), en Angleterre, en Belgique, aux États-Unis et au Canada anglais et plusieurs personnes

intéressées étaient venues le visiter. À notre connaissance, une seule reproduction a été lancée en Angleterre, mais elle est demeurée sans suite. À l'occasion de congrès, colloques et visites d'internats dans ces pays, Le Blanc a constaté qu'un aspect ou un autre du Boscoville classique avait été adopté ici et là, par exemple le cadre du campus, les étapes de la rééducation, la vie démocratique des unités et de l'ensemble de la collectivité, etc.

Au Québec, la diffusion du modèle classique a eu lieu par différents moyens à partir des années 1970. D'anciens psychoéducateurs de Boscoville ou des professionnels formés à l'ÉPÉ ont obtenu des postes dans d'autres internats partout au Québec et ils ont alors mis en place une ou plusieurs des caractéristiques du Boscoville classique. À notre connaissance, il n'y a jamais eu une tentative de reproduction exacte du modèle dans son ensemble même si tous les internats construits ou modernisés depuis 1960 adoptaient la forme d'un campus ouvert ainsi que beaucoup d'autres caractéristiques du fonctionnement du Boscoville classique, notamment le contenu de la programmation, les aspects de la vie collective ou même les étapes de rééducation. Le peu d'intérêt à reproduire le Boscoville classique serait, selon Le Blanc (1998a) soit la conséquence d'un effet pervers lié à au moins quatre facteurs : (1) les résultats statistiques obtenus par Boscoville furent « mitigés », même si Boscoville avait de meilleurs résultats que les principaux centres de réadaptation au Québec (Le Blanc, 1985a, 1986), introduisait peut-être de la confusion sur la valeur réelle de la rééducation; (2) l'arrivée de la doctrine de la désinstitutionalisation, plaidée par le Comité Batshaw (1975), a pris la forme de réflexions et de recherches appliquées sur une panoplie des mesures de remplacement à l'internat; ces actions ont eu pour effet de faire oublier la psychoéducation classique de Boscoville; (3) l'existence d'un certain essoufflement de l'équipe de Boscoville, particulièrement durant les années 1980, qui a délaissé certains aspects du modèle pour l'expérimentation de diverses méthodes cliniques (voir Grégoire, 2012); (4) Enfin, il ne faut pas non plus oublier l'introduction à Boscoville d'éducateurs sans formation en psychoéducation ainsi que les pressions de l'ensemble du milieu des centres d'accueil et du Ministère des affaires sociales qui favorisait une intervention de réadaptation selon le plus petit commun dénominateur.

Par ailleurs, la diffusion du modèle classique n'a pas été systématique et rigoureuse dans les autres internats, ni même au niveau de la formation professionnelle. Avec le temps, à l'ÉPÉ la connaissance du modèle boscovillien est devenue de plus en plus synthétique et anecdotique dans les cours et très peu de stagiaires le vivaient. En fait, la formation universitaire à l'ÉPÉ de l'UdeM, jusqu'aux années 1990, était dispensée par une très grande majorité de professeurs qui avaient acquis au moins une formation de premier cycle psychoéducation et un bon nombre avaient travaillé à Boscoville comme stagiaire ou comme psychoéducateur dans d'autres services psychoéducatifs : écoles, hôpitaux, etc. Il est intéressant de noter que malgré ce contexte favorable et la présence de stages pratiques, les psychoéducateurs avec qui nous avons travaillé dans le cadre de deux projets de recherche et développement au cours des années 1990 (Le Blanc et al., 1998) et 2000 (Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014) avaient en partie soit oubliés ou dénaturés des composantes de la méthode psychoéducative qui étaient la base de leur identité professionnelle, à savoir les opérations professionnelle ou des

paramètres de la structure d'ensemble (Le Blanc, 2014). Dans les autres milieux universitaires de formation en psychoéducation, le modèle classique est lointain et ancien. Quant aux formations techniques des éducateurs spécialisés au CÉGEP, le contenu boscovillien classique n'est pas directement apparent si on consulte les listes des cours de plusieurs de ces institutions. Même si les enseignants en éducation spécialisée possèdent une expérience dans un centre d'accueil, ils ne connaissaient pas nécessairement en profondeur le modèle psychoéducatif.

### **2.2.2. De la recherche appliquée sur la rééducation, vers le développement de la diversité des objets et des méthodes de recherche**

La doctrine de la rééducation, comme nous l'avons mentionné, était ancrée dans le développement des connaissances en psychologie du développement de la personne et dans les avancées de la pédagogie, particulièrement celle dite active. Cette relation intime entre science et application a été maintenue par Boscoville et, ensuite, par la psychoéducation universitaire, mais ce sont les types de recherches qui se sont modifiés au fil du temps. Toutes les recherches entreprises pendant la domination de la doctrine de la rééducation ont alimenté la progression du savoir théorique et pratique de la rééducation boscovillienne; il s'agissait de recherche appliquée parce que le but à Boscoville était le développement du modèle psychoéducatif. Plus précisément, il s'agissait de recherche et développement (RD), à savoir « *des activités créatives et systématiques entreprises en vue d'accroître la somme des connaissances et de concevoir de nouvelles applications : elle englobe la recherche fondamentale, la recherche appliquée et le développement expérimental* » (Institut national de la statistique et des études économiques, 2021); dans le cas de la psychoéducation, l'objectif était de concevoir et améliorer les moyens de la rééducation des adolescents délinquants.

#### **2.2.2.1. La recherche conceptuelle**

Trois livres constituent l'assise incontournable de la rééducation psychoéducative et, par voie de conséquence, de l'évolution de la discipline de la psychoéducation et de la profession de psychoéducateur. Ils illustrent le développement des recherches appliquées qui ont eu lieu, principalement à Boscoville et au Centre d'Orientation, pendant les années 1950 et 1960 et qui ont été consolidées et enrichies pendant les années 1970. La séquence historique de ces œuvres reflète très bien, d'une part, la méthodologie de la doctrine de la rééducation : théorie, application, révision théorique, révision de l'application, ainsi de suite; et, d'autre part, la logique de l'action psychoéducative, à savoir la connaissance de la clientèle, l'application les étapes de la rééducation et la pratique rigoureuse de la méthode d'intervention, les opérations professionnelles et la structure d'ensemble d'un milieu ou d'une personne. Les deux premiers livres ont été publiés au début des années 1970 et l'autre à la fin de cette décennie. Mailloux (1971) traite des caractéristiques et du fonctionnement des adolescents délinquants; il s'agit du point de départ de la conception de sa rééducation. Guindon (1969) rassemble les connaissances sur le développement individuel et elle en déduit les étapes de la rééducation qui rassemblent ses observations cliniques et celles des psychoéducateurs qui œuvraient dans les internats psychoéducatifs. Gendreau (1978), quant à lui, se concentre sur le « *savoir-être* » et l'action du



psychoéducateur en vécu partagé ou le « *savoir-faire* », c'est-à-dire son rôle et ses moyens d'action que sont les opérations professionnelles et la structure d'ensemble qui le guide dans l'application d'un programme complexe d'activités scolaires, physiques, culturelles, thérapeutiques et collectives. Il approfondira pendant les trente années suivantes les thèmes du « *savoir-être* » et du « *savoir-faire* » (c.-à-d., le vécu partagé, la relation, les opérations professionnelles et la structure d'ensemble) en publiant plusieurs livres et vidéos au cours des années 1990 et 2000 (1990, 1993, 1995, 1999, 2001, 2006, 2007)

### 2.2.2.2. Les études descriptives

Avant que les recherches commencent dans le contexte de l'internat psychoéducatif, plusieurs études descriptives et comparatives d'écoles de protection et de réforme en milieux anglophones et francophones avaient été conduites dans le cadre de programmes universitaires, principalement en service social à l'UdeM. Le Blanc (1985b) recense Nearing en 1945, trois travaux durant les années 1950 et cinq au cours de la décennie suivante. L'apogée de ces descriptions institutionnelles a été atteint au début des années 1970 avec la comparaison des centres d'accueil Berthelet, Boscoville et Mont Saint-Antoine sur un modèle d'analyse socio-criminologique complexe appliqué à ces internats par Cusson (1971a, b) et sa synthèse magistrale et encore d'actualité sur la resocialisation (1974). Le rapport du Comité Batshaw (1975) a repris son modèle. Une des annexes de ce rapport décrit systématiquement les 73 centres d'accueil pour jeunes mésadaptés sociaux du Québec. Le lecteur notera le changement de terminologie entre 1950 et les années 1970 « *d'école de protection* » à « *centre d'accueil* » et « *d'enfants en danger et délinquants* » à « *mésadaptés sociaux* ». Ensuite, une autre annexe de ce rapport présentait une analyse de la clientèle de ces centres et discutait de la pertinence d'héberger ces enfants et adolescents en internat (Le Blanc, 1975). À la même époque, Le Blanc (1985b) rappelait l'existence d'une étude approfondie sur les internats sécuritaires pour les adolescentes et adolescents montréalais (Laflamme et al. 1975). D'autres internats ont aussi fait l'objet d'analyse descriptive, notamment Habitat Soleil (Marineau et Le Blanc, 1991) et Boys' Farm (Brill, Duncan, et Le Blanc, 1978; Brill, Reitsma, et Le Blanc, 1979; Brill et Le Blanc, 1979, 1980).

Ce type d'analyse descriptive s'est transformé depuis cette époque. Rappelons la définition de ce type de recherche (voir Le Blanc, 1985b, 1994, 2003). L'objet d'étude pouvait être une caractéristique de plusieurs individus, par exemple l'agressivité ou l'empathie, un des aspects de l'action éducative dans un contexte spécifique, par exemple la relation thérapeutique ou l'observation, une activité du programme, par exemple le boulot ou l'activité scolaire, le football canadien, etc. Toutefois, même pendant la période 1950-1970, ce sont les descriptions qui étaient les plus nombreuses au Québec selon les compilations de Le Blanc (1985b, 1994) et, particulièrement, dans le contexte de la rééducation classique. Par la suite, ce type de recherche a diminué jusqu'à devenir très rare en ce qui concerne la rééducation en internat, mais ce type de recherche a été réalisé pour d'autres types de mesures sans hébergement (Le Blanc, 1994).

### 2.2.2.3. Les recherches indépendantes

À côté de ces programmes majeurs de recherche, il existait des recherches indépendantes mais rattachées à la psychoéducation par leurs objets. Les publications de la Revue de psychoéducation illustrent bien le contenu de ces activités. En outre, Le Blanc (1985b, 1994) a recensé les travaux pour l'obtention d'un diplôme en psychoéducation de l'UdeM dont ceux avant la création de l'ÉPÉ. Il s'agissait des travaux les plus nombreux et les plus facilement accessibles sur le modèle boscovillien de rééducation : 24 travaux sur les caractéristiques cognitives et émotionnelles des pensionnaires, une douzaine sur des activités du programme, une dizaine sur les étapes de la rééducation, la cotation et l'évolution des adolescents pendant leur séjour. Les trois dernières catégories de travaux étaient de véritables recherches appliquées parce qu'elles ont conduit à des améliorations des interventions. Le Blanc (1985b, 1994) affirme que la démarche de recherche appliquée décrite ci-dessus a soutenu les travaux sur l'organisation du milieu, le psychoéducateur comme personne et professionnel et son action éducative et qu'ils ont servi à alimenter le premier livre de Gendreau (1978) et les autres pendant les années 1990 et au début du deuxième millénaire (voir la liste des références).

La compilation d'un bilan exhaustif des recherches appliquées sur le modèle psychoéducatif classique nécessiterait d'éplucher aussi les Journées d'études de Boscoville et la Revue de psychoéducation. Cette dernière a été fondée en 1964 et elle publiera son cinquantième volume en 2021. Les travaux dans tous les programmes de formation universitaire de maîtrise en psychoéducation entre les années 1970 à 1990 seraient une autre source pour recenser toutes les recherches rattachées à cette discipline. La très grande majorité de l'ensemble de ces travaux employait des données recueillies à Boscoville ou au Centre d'Orientation durant les années 1970.

La *Revue de psychoéducation*, son dernier nom, existe depuis 1964 et en 2014 elle a publié un numéro spécial sur l'histoire de ses cinquante ans par le scientifique qui l'a dirigé depuis 1979, Serge Larivée (2014). Parmi les textes parus dans la revue, 54 % étaient des articles originaux, 9 % des controverses et réponses, 32 % des recensions de livres (ces dernières sont une source de mise à jour pour les psychoéducateurs) et 4 % des éditoriaux. De 1971 à 2020, 1345 chercheurs ont publié 546 articles, 40 % étaient la production de psychoéducateurs, pour les trois quarts des professeurs, et 27 % étaient signés par des psychologues pour les quatre cinquièmes des professeurs. En somme, seuls 15 % des auteurs étaient des praticiens. L'évolution de la recherche dans cette discipline pour chaque décennie suivante sera commentée progressivement dans les sections suivantes de ce texte.

Limitons nous à la période historique de la rééducation. Le Tableau 3 de Larivée (2014) montre, en toute logique, qu'en dehors de l'adolescence, des internats et de la délinquance, les autres objets de recherche étaient absents à cette époque. Les autres objets les plus nombreux, à parts assez égales, portaient, d'abord, sur la formation, ensuite sur l'identité professionnelle et enfin sur la structure d'ensemble et d'autres caractéristiques de l'intervention. Quant à la nature des textes, la théorie, le programme et les expériences professionnelles dominaient. En somme, ces

brèves observations sur les publications des années 1970 et 1980 correspondent très bien à une discipline en consolidation, à savoir l'identité professionnelle, la formation et les moyens d'action.

#### **2.2.2.4. Les études évaluatives longitudinales à l'ÉPÉ**

Un autre type de recherche appliquée est devenu plus dominant à partir des années 1970 et 1980. Il s'agit des études longitudinales qui ont hissé le Québec à l'avant-garde du développement des connaissances développementales en sciences humaines. Il s'agissait de la cueillette de mesures répétées de natures sociales, psychologiques et comportementales durant la vie de nombreux enfants et adolescents. Les deux programmes de recherches de cette nature avaient des objets différents, d'une part l'efficacité de la rééducation boscovillienne des adolescents déclarés délinquants ou avec des problèmes comportementaux sévères et, d'autre part, le développement d'une intervention novatrice de prévention précoce et son impact sur les enfants perturbateurs à la maternelle. D'abord, Le Blanc, avec son équipe de psychologues et criminologues, a lancé en 1973 une recherche longitudinale et évaluative à partir du milieu des années 1970; l'objectif était de mesurer les résultats de la rééducation psychoéducative. Le Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile de l'École de criminologie a accueilli ces travaux.

À l'autre extrême du spectre de l'intervention, Richard E. Tremblay a mis sur pied, avec des professeurs de l'ÉPÉ, au début des années 1980, une recherche longitudinale et expérimentale concernant une intervention de prévention (par ex., Tremblay et al., 1992; Tremblay et al., 1995; voir les nombreuses publications sur les données longitudinales de tous les sujets et expérimentales sur un sous-échantillon se trouvent sur le site Internet du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP), sous l'onglet Étude longitudinale et expérimentale de Montréal (ÉLEM). Cette expérimentation d'une intervention préventive familiale et individuelle pour des enfants perturbateurs de sexe masculin a débuté durant la première moitié des années 1980 et ses résultats ont commencé à être publiés au cours des années 1990; le GRIP l'a conduite et elle était dirigée par Richard E. Tremblay et son équipe, qui comprenait trois autres psychoéducateurs qui avaient complété un doctorat à l'étranger (Charlebois, Gagnon et Larivée). Nous reviendrons sur ces derniers travaux parce que les résultats du premier programme de recherche ont commencé à être publiés au cours des années 1970 et les publications du deuxième programme sont apparues plus tard au cours des années 1980-1990. Cette section traitera du premier programme parce qu'il a pour objet la rééducation et que ses résultats ont soutenu la désinstitutionalisation recommandée par le rapport Batshaw (1975). Le deuxième programme sera analysé au point 3 ci-dessous, relié à la période de la doctrine de l'hétérogénisme parce qu'il a soutenu l'intérêt pour la prévention en psychoéducation dans les années 1980-1990.

Le programme de recherche sur la rééducation de Boscoville classique a commencé en 1973 (la même recherche était conduite en parallèle à Boy's Farm, un internat anglophone avec un campus dans les Basses Laurentides). Il s'agissait d'études évaluatives longitudinales conduites par des chercheurs qui n'étaient pas rattachés à ces centres d'accueil (les écoles de protection avaient alors ce nouveau nom) ni à l'ÉPÉ. Autour de 1970, la direction de Boscoville a présenté un mémoire

à la Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social dirigée par Claude Castonguay et Gérard Nepveu (1967-1972). Il est connu que lors de la discussion du mémoire de Boscoville, le Commissaire Castonguay avait suggéré de demander une évaluation scientifique pour compléter les appréciations subjectives contenues dans le mémoire. Rappelons qu'à l'époque, il y avait déjà des travaux de recherches appliquées à Boscoville sous la supervision de la psychologie à l'UdeM et une seule étude statistique sur la récidive criminelle à court terme des pensionnaires de Boscoville (Landreville, 1966). Gilles Gendreau a alors rencontré des professeurs de l'École de criminologie et du Département de psychologie pour constituer une équipe de recherche. En 1973, Marc Le Blanc a préparé le projet de recherche avec la collaboration de Maurice Cusson et de Pierre Angelo Achille et il l'a reproduit pour Boy's Farm (Le Blanc, et.al. 1975).

L'esquisse de recherche était unique et elle le demeure dans les communautés de la psychoéducation et de la criminologie et ailleurs dans le monde scientifique. Les travaux à Boscoville ont donné lieu à 24 rapports de recherche, des articles scientifiques et deux synthèses; une courte (Le Blanc, 1985b; 1994) et une longue (Le Blanc (1983a). Les travaux à Boy's Farm ont produit une dizaine de rapports de recherche, des articles et une comparaison avec Boscoville (Le Blanc, 1983b).

Les mêmes données sociales, psychologiques et comportementales étaient collectées chez trois groupes de garçons à partir d'échelles psychométriques découlant de concepts théoriques en criminologie et psychologie. Les mêmes données étaient recueillies dans trois groupes de garçons. Il s'agissait, sur une période de deux années, de tous les adolescents admis à Boscoville ( $n=136$ ), de la population des adolescents qui avaient fait l'objet d'une décision judiciaire ( $n=450$ ) ainsi que de 1500 adolescents représentatifs de la population scolaire masculine de Montréal. Tous ces adolescents ont par la suite été interviewés à nouveau deux ans après la première entrevue (voir Fréchette et Le Blanc, 1987, pour la description des données sur les adolescents de la population et judiciairisés). En plus, les pensionnaires de Boscoville étaient interviewés à l'arrivée, un an plus tard, au départ et deux ans après la réinsertion sociale. Un éventail de mesures sociales, psychologiques et comportementales et des données sur la criminalité officielle a été recueilli pour ces trois groupes d'adolescents pendant plusieurs décennies ultérieures. L'ensemble des résultats de cette évaluation longitudinale est résumé par Le Blanc (1983, 1985a, 1986, 1994, 2015, 2019). Les résultats sur l'évolution comparée des trois groupes d'adolescents se sont avérés meilleurs chez les pensionnaires de Boscoville en comparaison de l'ensemble des adolescents judiciairisés et ayant fait l'objet d'autres mesures (c.-à-d., la probation ou le placement dans d'autres centres d'accueil ouverts ou fermés) (Le Blanc, 1985a, 1986). Toutefois, les adolescents représentatifs de la population affichaient une meilleure adaptation au départ et celui-ci s'observait encore deux ans plus tard malgré la progression significative des pensionnaires de Boscoville. Les trajectoires de développement psychologique étaient parallèles pour les trois groupes d'adolescents, comme des voies indépendantes (Morizot et Le Blanc, 2003).

En plus des données sur les individus, des instruments ont permis de mesurer l'effort déployé par les psychoéducateurs à Boscoville; l'efficacité est la quantité alors que la qualité renvoie à la mise œuvre de la rééducation : étaient-elles au niveau attendu selon le modèle psychoéducatif? En résumé, les analyses sur le fonctionnement des groupes d'adolescents, les quartiers, ont montré que la structure, l'organisation et le climat social dans les groupes à Boscoville avaient un niveau supérieur de qualité et ils se manifestaient par de la réciprocité plutôt que de la hiérarchie comme dans les bandes délinquantes, une forte cohésion et une absence d'idéologie anti-rééducation. Une comparaison d'unités d'internats au Québec et dans le monde a montré que Boscoville avait les meilleurs résultats (Le Blanc et Ménard, 1978).

La question de la quantité et de la qualité appropriée de l'action éducative des psychoéducateurs sur le fonctionnement du milieu et la progression des adolescents ont aussi été investiguées avec des instruments inédits. Entre autres éléments, il s'agissait d'un questionnaire qui comprenait un vaste répertoire d'actions éducatives sur le groupe et l'individu selon la théorie de Gendreau (1978); les résultats montraient que les psychoéducateurs de Boscoville atteignaient d'excellents résultats (Bélanger et Le Blanc, 1977). En outre, un instrument psychométrique mesurait les étapes de rééducation selon le modèle de Guindon (1969) validé par Le Blanc et Tessier (1978). La théorie des étapes a été partiellement confirmée. Premièrement, les adolescents se classaient au départ à l'une ou l'autre des deux premières étapes et ils évoluaient sur les quatre stades pendant leur séjour. Deuxièmement, la plupart des garçons gagnaient au moins une des quatre étapes pendant leur séjour, rarement deux et exceptionnellement ils traversaient les quatre étapes de la théorie. Par contre, toutes les échelles psychologiques et comportementales illustraient une progression des adolescents pendant leur séjour à Boscoville; ces progrès réels étaient statistiquement significatifs (Bossé et Le Blanc, 1979a, b). En plus, un questionnaire sur le climat de travail dans l'équipe des psychoéducateurs dans chaque unité a montré un haut niveau de fonctionnement des équipes (Ménard et Le Blanc, 1978). Selon les données, il y avait un niveau semblable de qualité d'application du modèle d'un quartier à l'autre et les équipes ont obtenu des résultats élevés et meilleurs que dans d'autres internats.

Rappelons, que ces résultats sur l'évolution des garçons pendant leur séjour ont été vérifiés en tenant compte du rôle de certains facteurs confondants qui auraient pu favoriser certains pensionnaires de Boscoville, par exemple un niveau plus élevé d'intelligence (QI), une délinquance moins sérieuse, des traits psychologiques et des expériences sociales plus favorables. Aucun de ces facteurs ne s'est avéré vraiment significatif. Il fallait aussi penser à la durée de séjour et aux expériences pendant la réinsertion sociale après le séjour. Il est apparu qu'une très longue durée de séjour, entre une année et demie et plus de deux ans, n'améliorait pas vraiment les gains des adolescents; par contre, environ une année de rééducation produisait un impact optimal. Il faut noter qu'entre le milieu des années 1980 et 1990 les placements en milieu fermé de six mois et moins étaient passés de 50 % à 80 % et en milieu ouvert de 36 % à 82 % selon Jasmin (1995).

Par ailleurs, le style de vie adopté après le séjour à Boscoville pouvait réduire les gains obtenus pendant la rééducation, à savoir l'inactivité (pas de

retour aux études, pas d'entrée sur le marché du travail), la fréquentation des amis délinquants et l'usage abusif de drogues ou d'alcool étaient des facteurs significatifs (Bossé et Le Blanc 1980 a, b), mais ils pouvaient néanmoins être contrés par un support pendant la réinsertion sociale, comme l'on montré les résultats à Boy's Farm (Le Blanc, 1985c).

En conclusion, tous les types de résultats étaient à la fois très positifs en comparaison de ceux des autres internats, mais parfois équivoques (voir Le Blanc, 1985b et 1986 pour une comparaison de l'efficacité des internats québécois de l'époque du Boscoville classique). Toutefois, Le Blanc a conclu que les résultats du Boscoville classique étaient « *mitigés* » (1983; p. 391); ils n'étaient pas aussi flamboyants que les psychoéducateurs le proclamaient devant la commission Castonguay-Nepveu. Ils sont qualifiés de mitigés parce que « *les résultats d'une intervention ne sont pas en proportion directe de l'effort, de la qualité de celle-ci.* » (Le Blanc, 1983; p. 395). Néanmoins, une révision ultérieure des résultats sur l'efficacité du Boscoville classique a permis à Le Blanc (2019) de conclure à leur caractère tout à fait « *probants* » selon les critères scientifiques actuels.

### **3. L'hétérogénisme : de la rééducation en internat à la réadaptation par des mesures diversifiées, de 1975 à 2000**

Le Boscoville classique vivait son apogée pendant les années 1970 et au même moment naissait une nouvelle doctrine dans le monde occidental et, en particulier, au Québec. Nous l'appellerons par le néologisme « *hétérogénisme* ». Il s'agit de la tendance des gouvernements, des services et même des psychoéducateurs à préférer des lois distinctes pour les jeunes en danger, des politiques sociales variées, des structures comportant des services diversifiés et la mise de l'avant des stratégies hétérogènes d'action éducative pour la prise en charge des enfants et des adolescents. Cette doctrine proposait donc de formaliser davantage les lois et de faire exploser les mesures, principalement l'internat, dans une grande variété de processus légaux, de services et d'approches cliniques et, dorénavant, en distinguant avec clarté les petits enfants des enfants et, ces derniers, des adolescents et, surtout, des jeunes adultes. Au Québec, entre 1975 et 2000, c'était une époque de remise en question combattive de la doctrine de la rééducation, des lois imprécises, de l'organisation et de la nature des services à offrir aux petits enfants de zéro à cinq ans, aux enfants de six à onze ans et aux adolescents de douze à dix-sept ans en difficulté d'adaptation.

La rééducation en internat devient alors une possibilité par rapport à une grande diversité de politiques de prise en charge, une grande variété de mesures en externat et une diversité de théories et de méthodes de l'action éducative. Ce n'est plus la réforme qui est poursuivie comme le but ultime de la prise en charge, mais plutôt la réadaptation. Elle devient alors la fin de toutes les interventions de l'État pour les jeunes en difficulté. La réadaptation, selon sa deuxième version littéraire du Petit Robert et du Larousse, et notre adaptation au contexte de l'enfance inadaptée, est alors définie comme la réduction des séquelles d'une éducation familiale déficiente suivi de l'insertion dans une vie sociale la plus proche possible d'une vie normative ou courante dans la population. Le Blanc (1975) qualifiait cette doctrine comme celle des « *dé et di* ». En effet, les communautés scientifiques

en sciences humaines et les professionnels dans ces domaines suggéraient les composantes suivantes de l'hétérogisme : la *décriminalisation*, la *déjudiciarisation*, la *désinstitutionalisation*, la *diversité* des mesures et la *diversification* des approches cliniques. À la diversité des mesures viendront se greffer la prépondérance des interventions en milieu naturel et dans la famille biologique.

### **3.1. Les composantes de la doctrine de l'hétérogisme**

Au Québec, cette révolution doctrinaire a trouvé un terrain fertile en raison du contexte de la Révolution tranquille qui avait modifié fondamentalement cette société dans tous ses aspects : éducation, santé, économie, style de vie, etc. Les composantes de la nouvelle doctrine sont apparues dans la séquence suivante dans les milieux qui seront désormais qualifiés comme ceux de la réadaptation en centres d'accueil. D'abord, la *désinstitutionalisation* et la *diversité* des mesures étaient justifiées par des connaissances scientifiques. C'est le rapport Batshaw (1975) qui a recommandé ces politiques et des pratiques conséquentes à la suite d'une analyse en profondeur des 73 centres d'accueil québécois, comme on appelait alors les internats. Ensuite, la *décriminalisation* et la *déjudiciarisation* ont été inscrites dans des lois par les parlements à Ottawa et Québec. Ces politiques ont été concrétisées par le remplacement de la loi fédérale sur les jeunes délinquants de 1908 par la Loi sur les jeunes contrevenants adoptée en 1982 et la conception d'une nouvelle Loi sur la protection de la jeunesse au Québec et sa mise en application en 1979; cette dernière ayant été révisée en 1982 pour l'harmoniser avec la précédente.

La première branche de l'arbre de l'hétérogisme a été la *décriminalisation*. Elle s'est concrétisée par ce que Fréchette et Le Blanc (1987) ont appelé un chassé-croisé de définitions au début des années 1980. Des comportements qui étaient sanctionnables sous la Loi des jeunes délinquants au Canada sont devenus des troubles comportementaux sous la nouvelle Loi sur la protection de la jeunesse au Québec. En plus de la définition précise des troubles comportementaux, les situations qui permettaient de déclarer le statut d'enfant en danger étaient dorénavant précisées et rassemblées dans la nouvelle Loi sur la protection de la jeunesse. Cette clarification des définitions des comportements inadaptés des enfants et adolescents a eu un impact majeur sur les processus légaux et sociaux et le réseau d'aide était en ébullition, comme l'a montré Le Blanc (1994, 1998b).

La seconde branche de l'arbre de l'hétérogisme a été la *désinstitutionalisation*. Elle a été définie, partout dans le monde, pour toutes les catégories d'âges et toutes les catégories de problématiques, dont la santé mentale, et plus tard pour la santé physique. Elle prenait la forme, d'une part, comme la nécessité de diminuer le recours à l'hébergement dans les internats existants et, d'autre part, comme l'utilité d'employer des formes alternatives de milieux de vie, donc des mesures sans recours à l'hébergement. Le Blanc (1998b) a constaté qu'au Québec, malgré cette désinstitutionalisation, le nombre total d'enfants et d'adolescents pris en charge par l'État n'a pas varié d'une manière significative entre les années 1970 et 1990, même si le nombre d'enfants placés en internat a diminué considérablement. Au milieu des années 1970, le rapport Batshaw (1975) a suggéré cette politique sociale en s'appuyant, entre autres, sur le recensement de la clientèle des 73 centres d'accueil qui existaient alors. Le Blanc (1975) montrait qu'environ la moitié

des enfants et adolescents hébergés dans ces institutions ne manifestaient pas des déficiences sérieuses, soit aux niveaux du fonctionnement de la famille ou de la scolarisation, ni des troubles comportementaux et des activités délinquantes graves. L'internat n'était donc pas nécessaire pour nombre d'entre eux, la politique sociale de désinstitutionalisation était donc raisonnable.

Cette branche de la révolution doctrinaire a été nourrie par la sève des méta-analyses sur la réelle efficacité des interventions pour les jeunes délinquants (Le Blanc, 1998b, 2003; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014; Le Blanc, 2019). En particulier, les résultats à peine décevants obtenus à Boscoville avaient soutenus la désinstitutionalisation au Québec. En outre, l'affaiblissement de cet internat pendant les années 1980, pour des raisons déjà invoquées par Le Blanc (1998a), a conduit à la perte de son autonomie et son intégration à une nouvelle structure administrative, le Centre jeunesse de Montréal, et, plus tard, à la fermeture de son campus pour diverses raisons, dont une rationalisation administrative discutable (Le Blanc, 1997). La psychoéducation classique était morte puisqu'elle n'était plus incarnée dans un campus physique et une méthode d'éducation spécialisée particulière.

La désinstitutionalisation s'est aussi incarnée dans une sorte de consensus imprévisible ou un effet pervers des résultats de la recherche évaluative sur Boscoville. Le Blanc (1998b) rappelle que les agents de la justice pour mineurs (juges, procureurs et avocats de la défense) et des services sociaux pour les adolescents ont interprété la politique de la désinstitutionalisation comme la nécessité de réduire la durée des sentences et des interventions psychosociales plutôt que le nombre de jeunes hébergés en milieu résidentiels. Ce n'était pas le point de vue des psychoéducateurs. Le Blanc (1983a) avait montré qu'un séjour à Boscoville de six ou sept mois ne produisait pas des changements psychologiques significatifs chez les pensionnaires et, à l'autre extrême, un séjour de deux ans et plus n'améliorait pas significativement le développement personnel des garçons. C'était un séjour de douze à quinze mois selon les individus qui semblait montrer les résultats optimaux. Soulignons que les travaux de Pazaratz (2009) pointent aussi vers un séjour de dix-huit mois. Dans le cadre des deux projets de recherche et développement (Le Blanc et al. 1998; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014), de très rares séjours de réadaptation d'une année et plus ont été observés et trop souvent, le programme n'avait pas été complété par les adolescents avec des séjours plus courts. Le programme cognitivo-comportemental et sa contrepartie cognitivo-développementale requerraient un minimum de quinze semaines consécutives.

La troisième branche de l'arbre de l'hétérogénisme a été la *déjudiciarisation*. Elle consiste à éviter le recours à un tribunal pour les enfants et adolescents en matière de protection et de délinquance. Au moment du rapport Batshaw en 1975, une littérature criminologique Nord-Américaine soutenait que l'expérience du tribunal pouvait avoir des impacts négatifs, en particulier sur des jeunes délinquants. Par ailleurs, les policiers à Montréal et d'autres villes, depuis longtemps, ne réfèrent pas au Tribunal de la jeunesse toutes les infractions comme le droit criminel leur permettait de le faire. Les premiers délits et les moins sérieux des adolescents les plus jeunes pouvaient donner lieu à une admonestation ou une rencontre avec les parents (Le Blanc, 1971, 1975). La Loi sur la protection de la jeunesse de 1979



a introduit un mécanisme de déjudiciarisation, une étape d'évaluation sociale qui pouvait conduire à une offre de mesures volontaires (par ex., pour les délits : conciliation avec la victime, restitution, conscientisation, travaux communautaires, etc.), plutôt que la référence au Tribunal de la jeunesse, ceci tant pour les motifs comportementaux de protection que pour les actes délinquants. La loi sur les jeunes contrevenants de 1982 proposait un processus semblable et la Commission parlementaire sur la protection de la jeunesse (Charbonneau, 1982) a harmonisé cette loi à la loi fédérale. Le Blanc et Beaumont (1987, 1992) et Le Blanc (1985a, 1994) décrivent ces mesures et leur efficacité pour la délinquance.

La quatrième branche de l'arbre de l'hétérogénisme a été la *diversité* de mesures de réadaptation. Elle a été avalisée par le rapport Batshaw en 1975. Le Blanc (1994) décrit l'ébullition qui affectait le réseau d'aide québécois comme conséquence de l'adoption de la désinstitutionnalisation au Québec et du remplacement de l'internat par une diversité des mesures. À cet égard, en 1986, Le Blanc et Beaumont (1987) ont recensé 111 programmes de « *réadaptation dans la communauté* » qui étaient rattachés à 38 des 49 centres d'accueil. Parmi ces programmes, 48 (43 %) impliquaient un hébergement alternatif (26 en foyer de groupe, 14 en famille d'accueil de réadaptation et 8 en appartement supervisé), 63 (40 %) n'avaient pas d'hébergement (10 en centre de jour, 9 en atelier et 44 d'assistance éducative dont 32 en milieu naturel et 12 en milieu scolaire). Les auteurs concluaient qu'il y avait beaucoup de confusion dans la définition de ces modalités, que la disparité entre les régions du Québec était grande et que la spécificité des programmes était difficile à établir aux niveaux de la clientèle, des éducateurs, de la conception et de l'intensité de l'intervention. En outre, ils soulignaient que les différences entre les programmes d'une même modalité étaient aussi importantes qu'entre les modalités. Le Blanc (1994) ajoute que les psychoéducateurs sont devenus de plus en plus nombreux à œuvrer dans les écoles et la prévention des problèmes d'adaptation pendant les années 1980. Grégoire (2012) renchérit en signalant leur insertion dans les milieux communautaire, les garderies et la pratique privée. Ces tendances sont devenues de plus en plus significatives au cours des années 1990. La publication du Cadre de référence sur l'orientation et l'organisation des centres de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation par le MSSS du Québec (1990) a conduit à des clarifications sur la réadaptation et de nombreuses réorganisations administratives qui ont suivi la création des Centres jeunesse en 1991.

La cinquième branche de l'hétérogénisme québécois a été la *diversification* des méthodes cliniques d'intervention. Au milieu des années 1970, deux modèles dominants de réadaptation existaient au Québec. Un premier modèle prenait la forme du modèle psychoéducatif classique et orthodoxe. Il florissait à Boscoville et à Sainte-Hélène, respectivement pour les adolescents et les adolescentes ainsi qu'au Centre d'orientation pour les enfants. Un second modèle, qui pourrait être qualifié d'hybride ou éclectique, prenait place dans les autres centres d'accueil du Québec. À la lecture des descriptions des 73 centres d'accueil dans l'annexe du rapport Batshaw (1975), il est évident qu'ils empruntaient plus ou moins à des pivots de la psychoéducation boscovillienne, soit la programmation des activités, l'organisation de la vie de groupe dans une unité et l'ensemble de l'internat ou encore l'importance de la relation thérapeutique des éducateurs avec chaque pensionnaire. Toutefois, il

était rarement mention de la base théorique développementale et psychodynamique du modèle boscovillien dont nous avons parlé précédemment. En outre, les centres d'accueil ne mentionnaient pas les composantes fondamentales de la méthode psychoéducative, c'est-à-dire le savoir-être nécessaire à l'exercice de la profession qui doit se développer en cours d'emploi et le savoir-faire à employer continuellement, à savoir les opérations professionnelles et la structure d'ensemble de la méthode psychoéducative décrite par Gendreau. À la suite de la diffusion des résultats sur l'efficacité du modèle psychoéducatif classique, le scepticisme du milieu de la réadaptation a augmenté et à Boscoville, comme dans l'ensemble des centres, un profond questionnement a pris naissance (Le Blanc, 1998a; Grégoire, 2012). Fallait-il des séjours plus courts? Fallait-il bonifier et allonger la période de la réinsertion sociale? Les approches des thérapies suivantes seraient-elles préférables ou complémentaires du programme psychoéducatif : de la réalité, transactionnelle, de la personnalité criminelle, de la maturité interpersonnelle, etc.?

En somme, la conséquence ultime de ces changements doctrinaires a été le remplacement des termes de « *rééducation et réadaptation* » par celui « *d'intervention* ». Le Blanc et al. (1998) observent que, dans les milieux scientifiques et professionnels, au Québec comme ailleurs dans le monde, les spécialistes de l'enfance en difficulté se sont appliqués de plus en plus « *à agir sur le déroulement de la vie des individus par divers moyens* » (p. XIII). La finalité de l'action du professionnel, comme le psychoéducateur, ne serait plus aussi idéaliste que le laissait entendre les termes de rééducation et réadaptation; elle est plus humble avec celui d'intervention. Il s'agit d'aménager des conditions thérapeutiques qui permettent l'application d'un programme d'activités adaptées et planifiées pour aider au développement personnel et social des enfants et des adolescents en difficulté. Le contraste avec la réadaptation est clair; elle a été définie précédemment comme la réduction des séquelles d'une éducation familiale déficiente, suivie de l'insertion dans une vie sociale la plus proche possible d'une vie courante dans la population. Voyons comment cette révolution doctrinaire de l'hétérogénisme s'est manifestée dans la formation offerte par l'ÉPÉ et la manière dont les recherches empiriques se sont développées dans le contexte de ces nouvelles politiques.

### **3.2. Le psychoéducateur, de spécialiste à omnipraticien**

À partir du milieu des années 1980, l'ÉPÉ de l'UdeM a expérimenté progressivement une redéfinition de ses orientations fondamentales selon les analyses de Grégoire (2012) et Le Blanc (2004). De sa centration initiale sur l'adolescence et la délinquance, l'ÉPÉ a tourné un regard sur des clientèles d'autres âges, surtout sur les petits enfants de zéro à cinq ans et les enfants du primaire de six à onze ans et un peu sur les jeunes adultes. Elle a surtout élargi son objet de la délinquance à l'inadaptation psychosociale.

Ce mouvement est illustré par la définition des problèmes d'adaptation que proposent Vitaro et Gagnon (2000) dans les deux tomes de leur volume sur la prévention. Ces auteurs utilisent les expressions problèmes d'adaptation et problèmes d'adaptation psychosociale dès le premier paragraphe de leur introduction, ceci sans proposer une définition de cet objet. Sur le plan opérationnel, leur définition est implicite, puisqu'ils distinguent les problèmes extériorisés et les

problèmes intériorisés. Ils mentionnent onze catégories pour le premier type de manifestations des problèmes d'adaptation : échec scolaire, déficit de l'attention, décrochage scolaire, intimidation et violence à l'école, troubles de la conduite, délinquance, consommation de substances psychotropes, jeu pathologique, violence dans les relations de couple, grossesse à l'adolescence et maladies transmises sexuellement. Ils ajoutent huit catégories pour les problèmes intériorisés : intervention auprès des parents, anxiété, dépression, suicide, attachement, adaptation des familles brisées ou recomposées, négligence, violence et agression sexuelle envers les enfants. Aujourd'hui, ils auraient certainement intégré les troubles du spectre de l'autisme (TSA) parmi ces derniers. Toutes ces formes d'inadaptation psychosociale sont sûrement des objets appropriés pour une intervention psychologique, mais ils ne peuvent toutefois pas constituer l'ensemble des objets propres à la psychoéducation.

Dans le cadre de cette définition monopolistique de l'inadaptation psychosociale, les étudiants de l'ÉPÉ se sont vus offrir des stages dans des milieux autres que l'internat, par exemple des mesures en externat, dans la famille, les écoles, les garderies, les hôpitaux, etc. En outre, selon Le Blanc (2004) la centration de l'enseignement et de la pratique s'est aussi déplacé lentement de la rééducation en internat vers la prévention à partir des années 1980. Cette évolution de l'objet de la psychoéducation de la délinquance vers l'inadaptation psychosociale au sens large a été complétée par une centration sur les facteurs de risque et leur prévention, comme l'illustre le livre de Vitaro et al. (1994).

Les années 1990 ont été caractérisées par des modifications aux programmes d'enseignement des premier et deuxième cycles à l'UdeM, en particulier l'ajout d'une maîtrise professionnelle en plus de celle avec mémoire de recherche. Les autres universités ont aussi ajouté un programme de maîtrise à leur programme de premier cycle. La création de l'Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec (OPPQ)<sup>3</sup> en 2000 a été précédée et suivie de discussions nombreuses qui ont résulté en une relative standardisation des programmes universitaires grâce à la nécessité de détenir un diplôme de maîtrise et d'avoir complété un groupe de cours obligatoires pour être accrédité par l'OPPQ.

Pendant que la période de la doctrine de l'hétérogénisme se cristallisait et se consolidait au Québec, comme dans les autres pays occidentaux, tant chez les psychoéducateurs que chez l'ensemble des intervenants dans le réseau d'aide aux enfants et adolescents inadaptés, deux phénomènes étaient surprenants. Premièrement, le Québec avait l'habitude des bilans et des autocritiques collectives. Entre 1969 et 2000, huit commissions d'enquêtes ou groupes de travail se sont penchées sur le phénomène de la jeunesse en difficulté, sur les lois qui la définissent et la régissent et sur le réseau des services nécessaires pour prendre en charge ces petits enfants, enfants et adolescents. Il s'agit, dans l'ordre chronologique, des rapports Prévost (1969), Batshaw (1975), Charbonneau (1982), Rochon (1988),

---

<sup>3</sup> De 2000 à 2009, les psychoéducateurs partageaient un ordre professionnel conjoint avec les conseillers en orientation. Nous reviendrons plus tard sur cette question et nous employons le titre actuel de l'ordre afin de simplifier le texte.

Harvey (1988 et 1991), Bouchard (1992), Jasmin (1992 et 1995), Cliche (1998) et Gendreau et al. (1999). On attend le suivant en 2021 (Laurent).

Deuxièmement, devant l'évolution de la formation universitaire à l'ÉPÉ et ailleurs, la question suivante a été posée : devrait-on concevoir le psychoéducateur comme un omnipraticien ou un spécialiste et adapter sa formation en conséquence? En 1990, la Revue de psychoéducation a publié un débat entre Marc Le Blanc, Gilles Gendreau et Michel Lemay sur la question. Gendreau (1990b) et Lemay (1990) argumentent pour la formation d'un omnipraticien qui peut intervenir avec tous les types de clientèles et dans toutes les formes de mesures. D'abord, Gendreau rappelle les prérequis à l'entrée en rôle de professionnel soit l'espérance et l'intériorité, ainsi que les attitudes fondamentales requises, à savoir la confrontation, la négociation, la persévérance et la relativité. Ensuite, Lemay (1990) évoque les outils du psychoéducateur dans la relation interpersonnelle avec le client, à savoir l'écoute, l'acceptation, l'anticipation, la projection, le témoignage, l'interrogation, etc. dans le cadre de l'intervention sur le champ et dans les moments d'utilisation dans le groupe et les activités. La grille adoptée par ces deux formateurs de nombreux psychoéducateurs serait intéressante à opérationnaliser pour évaluer dans quelle mesure les programmes de formation à l'ÉPÉ reflètent encore aujourd'hui ces prérequis du psychoéducateur omnipraticien. Pour sa part, Le Blanc reconnaît la nécessité incontournable de ces bases pour tous les psychoéducateurs qui œuvraient avec des jeunes en difficulté, surtout des adolescents délinquants. Toutefois, il est préoccupé par trois réalités. (1) Le fait que les jeunes inadaptés se déclinent en plusieurs sous-types qui affichent des profils d'adaptation spécifiques et qui, en conséquence, requièrent chacun des interventions différenciées. (2) Il avance que chacune de ces dernières font appel à des habiletés spécifiques pour les psychoéducateurs qui vont au-delà de leurs habiletés générales (voir Le Blanc et al. 1998). (3) Il rappelle aussi que souvent les méthodes d'intervention prennent place dans des environnements particuliers, par exemple en termes de sécurité, et qu'elles requièrent une adaptation de la part des psychoéducateurs, même ceux les plus aguerris (Le Blanc et al. 1998). Il est possible que le même problème d'adaptation se pose avec autant d'acuité pour les jeunes qui manifestent une dépendance, etc. Alors, comment concilier ce besoin particulier d'une formation complémentaire à la formation de base en psychoéducation? Il convient peut-être d'envisager des moyens de la dispenser à l'université, par les employeurs, l'ordre professionnel, etc. Cette question est criante en psychoéducation, comme d'ailleurs en psychologie, criminologie, service social, etc. compte tenu de la multiplicité des clientèles des jeunes qui manifestent des difficultés d'adaptation et des besoins développementaux spécifiques à chacune des catégories d'âges.

### **3.3. L'atomicité des activités de recherches en psychoéducation, les années 1980 et 1990**

Boscoville, un internat psychoéducatif, est né durant les années 1960; il a atteint sa maturité au cours des années 1970; son agonie a débuté durant les années 1980; elle s'est prolongée durant les années 1990 pour se terminer par une décision d'inhumation qui a été prise par le nouveau Centre jeunesse de Montréal le 25 mars 1997. La chronique de cette phase de la vie de Boscoville et les réactions vives que cette décision a suscitées sont analysées par Gendreau et

collaborateurs (1998). L'ÉPÉ était articulée autour de l'internat, la délinquance et la méthode psychoéducative jusque durant les années 1980. Il en était de même pour les activités de recherche comme nous l'avons noté lors de l'analyse de la période dominée par la doctrine de la rééducation. La période suivante, celle de la doctrine de l'hétérogisme, a vécu le tsunami de la prévention, de l'exploration des facteurs de risque et de protection, des mesures en milieu naturel et des approches cliniques alternatives à la psychoéducation psychodynamique; cet afflux de nouveautés abordait alors l'ÉPÉ et l'ensemble des milieux de formation et de recherche en psychoéducation au Québec.

Le recueil de textes de Vitaro et Gagnon (2000) sur la prévention des problèmes d'adaptation intériorisés et extériorisés des enfants et des adolescents a lancé la psychoéducation et tout un pan de la psychologie québécoise vers la prévention au détriment du traitement, sur les facteurs de risque et de protection plutôt que sur des théories développementales (voir à cet égard l'argumentation de Le Blanc, 2004) et des programmes d'intervention utiles selon la communauté scientifique ou mis en œuvre au Québec. Plusieurs auteurs de ces deux volumes étaient associés à l'ÉPÉ de l'UdeM.

Une grande diversification des formes de recherches a résulté du tsunami qui a submergé la composition du domaine de la psychoéducation :

- (1) les recherches appliquées sur le modèle psychoéducatif se sont essouffées, mais maintenues autour du pionnier Gilles Gendreau;
- (2) la recherche expérimentale et longitudinale a présenté ses premiers résultats sur l'efficacité d'une intervention préventive multimodale;
- (3) les recherches autonomes ont proliférées;
- (4) la recherche et développement sur la programmation en internat a constitué le baroud d'honneur de la psychoéducation classique.

Si l'atomicité, selon le Larousse, est un marché constitué d'un grand nombre de petits offreurs et de petits demandeurs, il sera possible de constater en psychoéducation une multiplication des publications en recherche par des chercheurs de plus en plus nombreux qui étudient un beaucoup plus grand nombre d'objets différents et les résultats sur chacun d'eux intéressent un nombre limité de professionnels qui œuvrent dans des champs particuliers.

### **3.3.1. La recherche appliquée**

Ce type de recherche repose sur la réflexion, l'observation pendant le vécu partagé, la conception d'une méthode, son application et l'évaluation de son implantation et de son efficacité et, si nécessaire, la répétition de ces opérations. Elle était la source de la conception et de l'approfondissement de la méthode psychoéducative classique. Rappelons que cette dernière s'articule autour des notions fondamentales du « savoir », les connaissances scientifiques sur le développement de la personne, du « savoir-être », des prérequis et compétences

spécifiques que doit acquérir et maîtriser le psychoéducateur, et du « savoir-faire » (son coffre d'outils) dont les composantes essentielles sont la relation intersubjective avec le client, le vécu partagé dans la vie quotidienne, la structure d'ensemble du milieu et la personne et le cycle des opérations professionnelles. Gilles Gendreau avait été l'animateur principal de cette démarche de conception, d'implantation et de révision continue. Il l'a formulé initialement dans son livre de 1978; il a continué son approfondissement avec des collaborateurs (1990, 1993, 1995, 1999, 2001). Ses travaux des années 2006 (Gendreau et al. 2006a, b, c) et 2007 ont proposé les dernières retouches et il a produit des vidéos de formation. Pour sa part, Renou (2005, 2014) a synthétisé et approfondi la méthode psychoéducative. Malheureusement, l'œuvre magistrale de Gendreau n'a peut-être pas la place qui lui revient dans les formations collégiales et universitaires et les interventions sur le terrain, avec ou sans hébergement, qui semblent parfois s'y référer surtout par automatisme, voire d'une manière désinvolte (voir l'exemple des opérations professionnelles, Le Blanc, 2014). Les articles publiés par la *Revue de psychoéducation* confirment que ce patrimoine a suscité très peu d'intérêt pour les chercheurs de cette discipline; sur les 550 articles publiés par cette revue durant ses 50 ans d'existence, seulement 19 % traitait directement du domaine de la psychoéducation et 2 % traitait des opérations professionnelles et de la structure d'ensemble selon la compilation de Larivée (2014, 2021).

### **3.3.2. La recherche longitudinale et expérimentale**

Ces travaux ont été lancés en 1984 à l'ÉPÉ par le Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP) par quatre diplômés en psychoéducation qui avaient complété un doctorat à l'étranger : Richard E. Tremblay, Pierre Charlebois, Claude Gagnon et Serge Larivée. L'esquisse de recherche était très innovatrice de plusieurs manières dans les sciences humaines de l'époque. Ce programme de recherche a produit de très nombreuses publications sur le développement des enfants turbulents et agressifs recrutés en maternelle (voir la liste dans l'onglet ÉLEM du site internet du GRIP). À notre connaissance, au moins quatorze articles présentent les caractéristiques du programme de prévention et ses résultats à différentes époques de la vie de ces enfants jusqu'au milieu de la jeunesse.

Les chercheurs ont sélectionné 1161 garçons en classe maternelle dans 53 écoles primaires qui étaient situés dans des quartiers de Montréal dont le statut socioéconomique était faible. Leurs enseignants ont évalué à six ans leurs comportements d'hyperactivité, d'agressivité et d'opposition. Ensuite, les 250 garçons les plus turbulents, ceux au 70<sup>ième</sup> centile et plus, ont été distribués au hasard dans trois groupes, soit 69 qui ont reçu l'intervention, 60 n'ont pas fait l'objet de l'intervention (groupe contrôle) et 121 qui avaient été sensibilisés à la recherche. Tous ces enfants ont été observés en classe, à la maison et en laboratoire à l'UdeM et leurs parents et enseignants ont complété des évaluations pendant les deux années de la durée de l'intervention. Dans le groupe intervention, 85 % ont participé à au moins les deux tiers des ateliers d'apprentissage d'habiletés sociales et 75 % des parents ont passé à travers les deux tiers des contenus et objectifs des ateliers sur les habiletés parentales. Une synthèse de Richard Tremblay (2008) présente

l'esquisse de recherche, les instruments employés, les programmes d'apprentissage pour les enfants et les parents et la liste des articles publiés jusqu'en 2007.

L'efficacité du programme a été évaluée à court terme, au moment de la fin de l'intervention, au cours de l'adolescence et durant la jeunesse. À court terme ou durant l'enfance, le résultat le plus important est la diminution des retards scolaires. À moyen terme ou durant l'adolescence, il y a une diminution de la consommation d'alcool et des drogues et des activités délinquantes, de l'agression, du vol et du vandalisme. À long terme ou au cours de l'âge adulte, ceux qui avaient reçu l'intervention obtenaient plus souvent leur diplôme du secondaire et ils avaient moins souvent un dossier criminel officiel. Toutefois les tailles de l'effet et niveaux de significativité statistique étaient faibles. Selon les analyses disponibles, ces résultats sont obtenus en raison de la diminution de l'impulsivité et de l'affiliation à des pairs déviants et à une augmentation de la supervision parentale et de l'engagement scolaire. Selon la Venture and Evidence-Based Policy Team (2017), l'expérimentation de Montréal avec les enfants perturbateurs de six ans appartient à la troisième catégorie des meilleures expérimentations avec des enfants (cinq programmes sur douze étaient dans cette catégorie) et dont la fin est de diminuer la consommation des drogues (trois programmes sur huit étaient dans cette catégorie) ou de réduire la délinquance (quatre programmes sur six étaient dans cette catégorie). Toujours selon la Venture and Evidence-Based Policy Team (2017), ce programme serait un candidat à des expérimentations futures. Aujourd'hui ce type d'intervention préventive pourrait être amélioré, compte tenu de l'avancement des connaissances depuis 30 ans, sur le contenu du programme cognitivo-comportemental pour des enfants. En plus, les connaissances actuelles permettraient d'augmenter la participation, entre autres des enseignants et des parents. En outre, il est bien connu que pour les programmes qui adoptent des objectifs à long terme comme l'ÉLEM, il aurait été utile d'appliquer une intervention de stimulation au début de l'adolescence, parfois appelé session de renforcement, pour augmenter la résistance à l'influence des pairs déviants au début de cette phase de la vie puisque ce facteur semble médier l'effet général du programme (Castellanos-Ryan et al., 2013).

La composante uniquement longitudinale de ce programme de recherche a été la première étude du genre après celle de West et Farrington (1973) qui a débuté à la fin des années 1950 (voir Le Blanc, 2015, pour l'histoire de ce type de recherche). Elle était innovante par plusieurs caractéristiques (Tremblay, 2008) : (1) le nombre de sujets, à savoir 1161 garçons à la maternelle, (2) la variété des mesures biologiques, psychologiques, sociales et comportementales, (3) le fait de cibler de jeunes enfants de milieux socioéconomiques défavorisés, donc à risque de délinquance, et (4) le choix d'un suivi annuel et intermittent de la maternelle jusqu'aux cours de l'âge adulte. Cette composante de l'ÉLEM a donné lieu à de très nombreuses publications dans des revues avec des comités de lecture, pour la majorité dans le domaine de la psychologie. Ces articles portaient sur l'action des facteurs biologiques, psychologiques et sociaux et leurs interactions sur le développement des comportements antisociaux, principalement l'agression physique et la violence, mais aussi la consommation de drogues, la délinquance et la criminalité. Les résultats de ces travaux sont incontournables en sciences humaines et, particulièrement en psychoéducation, pour mieux connaître le

développement des garçons inadaptés au Québec. Une tâche essentielle serait de réaliser une synthèse de ces connaissances qui demeureront encore d'actualité pour de nombreuses années.

Au cours des années 1990, une autre étude longitudinale a été lancée à l'ÉPÉ. L'échantillon était composé de tous les adolescents, 150 filles et 506 garçons, ayant fait l'objet d'une mesure ordonnée par le Tribunal de la jeunesse de Montréal au cours des années 1992-1993 et qui étaient nés autour de 1980. Ils ont été interviewés quatre fois, deux fois au cours de l'adolescence et de la jeunesse. La centaine d'échelles psychométriques utilisées provenait du MASPAC (Mesures de l'adaptation sociale et psychologique pour les adolescents québécois; Le Blanc, 1996) et elles portaient sur les comportements antisociaux, la personnalité et les liens sociaux. Les données descriptives provenant de la première entrevue ont été publiées dans plusieurs rapports de l'Équipe de Marc Le Blanc au cours des années 1994 à 1996.

En parallèle de ces projets monumentaux de recherche longitudinale, la recherche autonome a fleuri dans la Revue de psychoéducation. Les données que rapporte Larivée (2014, 2021) montrent qu'à partir des années 1990, les professeurs des quatre programmes universitaires de psychoéducation dominent de plus en plus comme auteurs des articles; ils sont quatre fois plus nombreux dans les années 2000 en comparaison des années 1980 et cela continue par la suite. Pendant les années 1980 et 1990, les articles sur l'adolescence dominaient comme avant cette période, ceux sur l'enfance sont à moitié moins nombreux et les autres périodes de la vie sont abordées occasionnellement. Les articles sur les centres d'accueil sont rejoints, à part égale, par ceux en milieu scolaire et ceux en milieu familial. Quant aux types de problèmes abordés, plusieurs mouvements se manifestent au cours de cette période. Premièrement, la délinquance laisse sa position dominante à d'autres troubles extériorisés, à savoir les troubles du comportement, la violence et les difficultés scolaires de natures diverses. Deuxièmement, les troubles intériorisés, les habiletés sociales et intellectuelles et l'estime de soi apparaissent, mais comme minoritaire. Troisièmement, un autre domaine, la discipline de la psychoéducation, maintient son niveau des années précédentes avec autour de 20 % des articles publiés et ils se concentrent principalement sur l'identité et la formation du psychoéducateur plutôt que ses méthodes d'intervention. Quatrièmement, au niveau des méthodes de recherche, 84 % des articles étaient d'une nature quantitative et 16 % employaient la méthode qualitative. En outre, peu d'articles s'adressaient au programme, 10 %, mais les deux tiers d'entre eux évaluaient les résultats, les autres traitaient de leur implantation. En somme, la distribution des articles publiés dans la Revue de psychoéducation, entre les années 1980 et 2000, confirme la tendance déjà reconnue concernant l'évolution de l'ÉPÉ, à savoir le délaissement de la rééducation, de la délinquance et de l'internat comme ses objets principaux et leur remplacement par les autres formes de l'inadaptation psychosociale, la prévention et les mesures d'intervention sans hébergement.

### ***3.3.3. La recherche et développement***

Ce type d'étude sur la réadaptation en internat était un baroud d'honneur au cours des années 1990. L'évaluation du Boscoville classique par Le Blanc (1983a)



avait établi que le programme était monolithique, à savoir une théorie, un processus de rééducation, une façon de faire les activités, une organisation du milieu, etc., et qu'il était uniformément appliqué parce que les différences entre les quartiers et les variations dans le temps étaient minimales, sans compter l'individualisation réelle de la démarche de chacun des garçons. Malgré cette homogénéité de la rééducation, un résultat étonnant a été identifié. Une différence marquante a été observée entre les garçons dits « *fragiles* », ceux dont les scores sur les échelles de mesure de la personnalité étaient les plus faibles, et les « *costaux* », ceux dont les scores étaient les plus élevés, mais néanmoins inférieurs à ceux des adolescents conventionnels. En ce qui concerne les résultats, les premiers progressaient énormément pendant la rééducation, mais régressaient beaucoup pendant la réinsertion sociale, en somme deux pas en avant et un pas en arrière. Par contre, les seconds s'amélioraient moins pendant la rééducation, mais continuaient de le faire après leur séjour à Boscoville. Les premiers étaient qualifiés de garçons à tendance « *psychopathique* » et les seconds des sujets à tendance « *névrotique* ». Les psychoéducateurs du centre ont été très surpris de cette conclusion et ils ont pensé à introduire d'autres approches cliniques pour améliorer le modèle psychoéducatif, par exemple thérapie de la personnalité criminelle, la thérapie de réalité, etc., comme le suggérait alors la doctrine naissante de l'hétérogénisme. En conséquence, au cours des années 1990, l'équipe Le Blanc et al. (1998) a proposé et prétesté l'intervention différentielle sous la dénomination « *Intervenir autrement* ». Ils ont conçu deux programmes pour améliorer, comme base de la réadaptation, la méthode psychoéducative classique : un programme psychoéducatif et cognitivo-comportemental pour les garçons à tendance psychopathique et un programme psychoéducatif et cognitivo-développemental pour les garçons à tendance névrotique. Il s'agissait de concevoir et tester des activités d'apprentissage des habiletés sociales dans le premier cas et des activités de développement des compétences sociales et morales dans le second cas.

En conclusion, la période de 1975 à 2000 a été celle de la doctrine de l'hétérogénisme. Le Blanc (2004) a proposé quelques réflexions sur l'évolution de la psychoéducation à l'UdeM au cours des 25 années précédentes. Il arguait, premièrement, qu'elle était clairement devenue une discipline à la fois scientifique et professionnelle, comme nous avons pu le constater dans cette section. Deuxièmement, il soulignait qu'elle était une discipline et une profession autonome, mais nous aurions tendance à ajouter maintenant qu'elle était en danger de redevenir une branche de la psychologie; la prochaine section de cet article vérifiera si l'hégémonie de la psychologie peut la surprendre. Troisièmement, Le Blanc affirmait que la centration sur les facteurs de risque et de protection avait en quelque sorte contaminé la psychoéducation de l'ÉPÉ et qu'elle avait attrapé le virus de l'athéorisme; en fait, aucune des publications des chercheurs de cette discipline n'avait proposé une théorie du développement humain ni une théorie du développement de comportements socialement inadaptés, ce qui n'était pas le cas de ses fondateurs Mailloux, Guindon et Gendreau. Quatrièmement, Le Blanc identifiait trois défis pour la psychoéducation : (1) maintenir un certain équilibre entre la prévention et la réadaptation, (2) formuler une théorie du développement de l'inadaptation psychosociale et de ses causes et (3) concevoir une théorie du changement, à savoir une méthodologie d'implantation, d'évaluation et d'optimisation

d'interventions préventives et de réadaptation. Voyons comment ces défis ont été abordés au cours des années 2000 à 2020.

#### **4. Vers le contrôle et l'atomicité de la psychoéducation, des années 2000 à 2020**

Pendant la période de l'hétérogénisme, le Québec a adopté de nouvelles législations qui ont autorisé la décriminalisation, la déjudiciarisation et la diversité de services pour les enfants et adolescents en difficulté. Pour sa part, l'ÉPÉ a vécu la multiplication des objets et méthodes de recherche. Devant cette évolution débridée, un besoin d'organisation et de contrôle s'est manifesté à la fois par les lois et l'organisation des services et, même, au niveau de la profession de psychoéducateur et de sa formation. Le terme de contrôle est employé dans la présente section dans son sens premier que propose le Petit Robert, à savoir la « *vérification* » et, notamment, au sens particulier de « *vérification du bon fonctionnement d'un appareil, de la conformité d'un dispositif* ». L'appareil, concernant la prise en charge des jeunes par l'État québécois, est composé du système de justice pour la délinquance des adolescents et du système de protection pour les jeunes en danger. Chacun d'entre eux comprend plusieurs organisations de services interconnectées et plus ou moins autonomes dans des structures, des cultures professionnelles, des procédures de décision et des comportements attendus de leurs agents. Le contrôle organisationnel, selon Carvalho da Silva (2003), se manifeste par l'adoption de nouvelles technologies de gestion qui conduisent à une restructuration des services qui mettent l'accent sur un mode de contrôle plus subtil. Ces derniers orientent de facto les efforts individuels des professionnels et l'énergie collective de l'organisation pour atteindre les finalités qui leur ont été attribuées. Le contrôle organisationnel cherche aussi à améliorer tous les éléments ci-dessus.

##### **4.1. L'accroissement du contrôle organisationnel par les lois et le fonctionnement du réseau de services**

Jusqu'aux années 1980, c'était la doctrine du « *parens patriae* » celle « *du bon père de famille* » qui dominait dans les lois et les services de prise en charge des enfants en danger et des adolescents délinquants. Cette doctrine a été remplacée par celle de la responsabilisation qui a teinté les lois et l'organisation des services.

###### **4.1.1. Des lois de plus en plus détaillées**

Après la révision de la Loi des jeunes délinquants de 1908 (LJD), la Loi sur les jeunes contrevenants est entrée en vigueur en 1984 (LJC), cette dernière étant remplacée par la Loi sur le système de justice pénale pour adolescents (LSJPA) qui entre en vigueur 2003 (voir Trépanier, 2003, pour une analyse de l'évolution de ces lois fédérales sur la délinquance). À la même époque, la Loi sur la protection de la jeunesse de 1951 (LPJ) est remplacée en 1979 et elle est révisée en 1982 pour la coordonner avec la nouvelle LJC fédérale (voir Charbonneau, 1982) et ensuite en 2006, cette fois pour se coordonner avec la loi fédérale sur le système de justice pénale pour adolescents (LSJPA). La LSJPA a été amendée en 2012, tandis que

la LPJ l'a été en 2006 et 2017. En somme, malgré ces amendements, la structure juridique bicéphale concernant les jeunes, qui existait depuis les années 1860, est toujours maintenue au Québec comme partout au Canada et dans la plupart des pays occidentaux. Toutefois, ces nouvelles lois, pendant les deux premières décennies du deuxième millénaire, continuaient de favoriser l'hétérogénisme qui a caractérisé les années 1980-1990. Elles permettaient et encourageaient encore la déjudiciarisation (la distinction claire entre les actes criminels et statutaires, LJC et LSJPA, et les troubles comportementaux, LPJ article 38f, la désinstitutionalisation et la diversification des services que nous avons décrites ci-dessus. Par contre, ces trois politiques sociales ne sont plus en expansion d'une manière débridée comme durant les deux décennies précédentes, lorsque toutes les initiatives étaient laissées à l'imagination des intervenants de toutes professions.

Une nouvelle politique a été affirmée et encouragée à partir du milieu des années 1990, à savoir la normalisation. Celle-ci consiste à rétablir *une situation normale* selon le Petit Robert, c'est-à-dire une situation courante et habituelle dans la société. À cet égard, la LPJ est claire dans l'énoncé de ses grands principes : (1) la primauté de la responsabilité des parents, (2) leur participation aux mesures, (3) surtout le maintien ou le retour le plus rapide possible de l'enfant dans son milieu familial et (4) l'introduction de durées maximales pour les placements avec hébergement. Cette politique de normalisation de la LPJ a engendré différents problèmes et elle est actuellement évaluée par la Commission Laurent (le rapport est prévu pour avril 2021). La LSJPA ne nie pas ces principes, dont la participation des parents et que le placement doit être un dernier recours après avoir considéré les mesures de rechange possibles. Cette politique de normalisation et les compressions budgétaires demandées par le MSSS n'ont pas donné lieu à la rationalisation espérée par la création du Centre jeunesse de Montréal. Le résultat a été la fermeture de places en hébergement pour les enfants et les adolescents, sans une redistribution équitable des places entre l'internat et l'externat sur l'ensemble du territoire selon l'analyse réalisé par Le Blanc (1997). Cette rationalisation a causé la disparition d'un joyau de la réadaptation, le Boscoville classique (Gendreau et collaborateurs, 1998).

Cette politique de normalisation a eu un effet pervers quand il a été question de la concertation entre le Ministère de l'éducation (MÉQ) et le MSSS. La responsabilité de la scolarisation des jeunes en difficulté d'adaptation psychosociale dans les milieux d'hébergement a été remise entre les mains du MÉQ. Nous avons déjà souligné que les centres d'accueil avaient développé une programmation et une expertise d'enseignement avec cette clientèle dont les retards scolaires étaient profonds et des éducateurs avaient même acquis des brevets d'enseignement pour y œuvrer. Du jour au lendemain, les éducateurs ne pouvaient plus être à la fois éducateurs et enseignants (voir Le Blanc et Lortie, 2007, pour les avantages de cette combinaison). En outre, le fonctionnement des écoles publiques étaient appliqué (le contenu des programmes, l'horaire quotidien et annuel (l'été les écoles sont fermées, ce qui n'est pas le cas des internats), un personnel peu ou pas formé et expérimenté pour œuvrer avec cette clientèle, un contenu des programmes qui n'est pas adapté à des jeunes en difficulté avec des retards scolaires significatifs, etc. Dans le cadre d'activités de recherche et développement dans des unités de six

Centres jeunesse, les effets délétères de cette normalisation ont été régulièrement constatés (Le Blanc, 2011).

Tous les processus et toutes les procédures relatives à ces lois ont été codifiés et formalisés d'une manière beaucoup plus rigoureuse et détaillée dans deux manuels de référence sur l'application d'une loi au Québec, l'un sur la LPJ (Ministère de la santé et des services sociaux du Québec, 2010a) et l'autre sur la LSJPA (Ministère de la santé et des services sociaux du Québec, 2010b). Ces manuels sont volumineux, presque 800 pages pour le premier et à peu près autant de pages pour le second. Il ne faut pas oublier la concertation de ces deux lois avec la Loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSS). Les organisations qui composaient les systèmes pour la protection des jeunes et la réaction pénale à la délinquance des adolescents s'attendent à ce que les processus, procédures et prises de décisions soient suivis de plus en plus uniformément, à la lettre même. Les intervenants reçoivent une formation pour l'application des processus, procédures et décisions que spécifient ces manuels, mais sur le terrain, un observateur averti constate rapidement que la conformité est souvent déficiente parce qu'aucun mécanisme de révision de cette dernière n'a été mis en place d'une manière tout au moins intermittente. Les organisations se sont alors dotées de nombreux formulaires souvent complexes pour suivre le flux des cas dans ces systèmes et, en conséquence, la bureaucratisation a augmenté considérablement selon les commentaires que nous avons entendus des intervenants pendant que nous implantions un programme cognitivo-émotivo-comportemental en internat (Le Blanc et al. 1998; Le Blanc, 2011; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014).

#### **4.1.2. Un réseau de services de plus en plus bureaucratisé**

Les sections précédentes sur les années 1950-1990 et 1975-2000 ont permis de mettre en évidence une diversité progressive de types de services et des tentatives de diversification des approches cliniques en psychoéducation et dans le réseau des services pour les enfants et adolescents sous la LPJ et la LJC. Les objets initiaux de la psychoéducation classique, soit la délinquance, l'hébergement en internat et la réadaptation, sont demeurés clairement présents dans ces deux systèmes, mais la complexité, le formalisme des processus, la complexification et la rigidité des procédures rebutent encore aujourd'hui les psychoéducateurs. Toutefois, nous avons observés qu'ils s'attendaient toujours à vivre intensivement le vécu partager avec leur client, à exécuter rigoureusement la méthode psychoéducative, à planifier et organiser des activités thérapeutiques d'avant-garde, etc. À l'opposé, ils devaient accomplir des tâches sans une formation préalable au cours de leurs études, par exemple aller devant le Tribunal de la jeunesse pour défendre une évaluation, compléter des formulaires qui ne sont pas adaptés à leur façon de faire, par exemple celui sur le plan d'intervention, défendre leur travail de réadaptation auprès d'un reviseur, justifier une durée plus longue de réadaptation devant le tribunal, etc.

Le rapport Gendreau et al. (1999) s'est appuyé sur des entrevues avec plus d'un millier d'éducateurs de toutes formes d'expériences et formations. Il a conclu que l'intervention de réadaptation devait retrouver son sens, sa place et ses moyens dans le réseau québécois des centres jeunesse. Il est malheureux que les auteurs

n'aient pas employé le terme réadaptation psychoéducative parce que le contenu du rapport reflète tout à fait la psychoéducation classique sous une autre terminologie. Pour sa part, Le Blanc (2003) a jugé bon de formuler un plaidoyer scientifique en faveur de la réadaptation en internat devant la prise de position de certains scientifiques au Québec. Ces derniers laissaient entendre que la réadaptation était inefficace et qu'elle gaspillait inutilement l'argent des contribuables. Le Blanc documentait le fait que la réadaptation était nécessaire, données quantitatives à l'appui. Il rappelait que la problématique des adolescents avec des difficultés d'adaptation s'aggravait de deux manières. D'une part, l'échelle de la violence augmentait même si la tendance générale de la délinquance était à la baisse et, d'autre part, l'alourdissement, la persistance, la concentration et l'accumulation des problématiques chez les adolescents délinquants ne se résorbaient pas. Par ailleurs, la réussite de l'intervention de réadaptation était évidente à partir des données de méta-analyses : (1) la réadaptation des délinquants était aussi efficace que les interventions en psychologie et en éducation avec des adolescents; (2) elle n'avait pas davantage d'échecs avec des cas plus difficiles que les programmes de prévention; (3) elle réduisait la conduite délinquante subséquente, améliorait le fonctionnement psychologique et facilitait l'intégration sociale des adolescents traités. Le Blanc évoquait que les auteurs, dont Andrews et al. (1990) et Lipsey et Wilson (1998 et Landenberger et Lipsey, 2005, pour les programmes cognitivo-comportementaux, s'entendaient avec lui sur les conditions incontournables à la réussite de l'intervention : (1) une quantité adéquate, une durée et une fréquence des contacts thérapeutiques suffisantes; (2) une qualité, intégrité et conformité d'application élevées du programme; (3) un suivi pendant une période de réinsertion sociale; (4) l'emploi d'approches cliniques différentielles, c'est-à-dire adaptées à la variété de la clientèle; et (5) un contenu du programme qui reflète les causes multidisciplinaires identifiées par la recherche sur les difficultés d'adaptation.

Une vingtaine d'année après la publication du premier Manuel de référence sur la réadaptation du MSSS du Québec (1990) et les bilans scientifiques ci-devant, le MSSS a publié un nouveau manuel sous le titre de « Manuel de référence pour une pratique rigoureuse de l'intervention de réadaptation auprès des enfants, des jeunes et de leurs parents en Centre de services sociaux et Centre jeunesse » (2013). Ce guide est un exemple parfait du contrôle organisationnel qui a été défini précédemment et appliqué dans des lois pour les jeunes. En effet, la moitié des pages du document sont consacrées à définir l'intervention de réadaptation et ses principales caractéristiques et à rappeler qu'elle constitue une mission à partager avec la communauté, l'éducation, la santé, la justice, etc. Cette section du guide est certainement utile pour les partenaires du CIUSSS et les nouveaux, gestionnaires et intervenants, qui arrivent dans un tel programme sans une expérience de la réadaptation des enfants et adolescents avec des difficultés d'adaptation. Les sections suivantes du guide portent sur les principes « *fondamentaux* », les cibles « *générales* » et les règles « *communes* », pour reprendre les termes de sa table des matières. Elles demeurent des informations organisationnelles générales et utiles pour les partenaires et les premiers niveaux supérieurs de cadres en réadaptation. Par contre, la partie la plus importante pour les niveaux inférieurs, les cadres, consultants et éducateurs qui œuvrent quotidiennement sur le terrain, est vague et imprécise. Surtout, elle ne tient pas compte des connaissances scientifiques disponibles au Québec sur la clientèle des adolescents délinquants ou avec des

troubles comportementaux sévères et les aspects clinique de la réadaptation. Cette absence de précisions sur ces éléments incontournables laisse toute la place à toutes sortes d'interprétation subjectives ou même de dérives que nous avons régulièrement observées sur le terrain.

À ces problèmes du guide s'ajoute l'absence d'orientations précises sur la pratique clinique. Premièrement, tous les étudiants en psychoéducation et en sciences humaines en général apprennent que la première étape dans la conception d'un programme est une analyse des besoins ou des caractéristiques de la clientèle qui le recevra. Les informations concernant les enfants, les adolescents et les parents sont tellement générales dans ce guide qu'elles en sont caricaturales. Pourtant, il y a au Québec d'excellentes données transversales et longitudinales sur ces trois types de personnes; pensons aux travaux des équipes de Richard Tremblay et Marc Le Blanc à l'ÉPÉ, respectivement sur le développement des enfants et adolescents, et cité ci-dessus. Il ne faut pas oublier ceux de l'équipe de Robert Pauzé (par ex., Pauzé et al. 2000, 2002, 2004; Le Corff et al. 2005) sur les mêmes clientèles sous la LJC et LJC, et de Beaudoin et al. (2000) sur les familles de ces jeunes et leur participation à la réadaptation. Il aurait été préférable que les rédacteurs de ce guide suivent le même chemin que le rapport Batshaw et le MSSS à la fin des années 1970 (Québec, 1979) et demandent un inventaire systématique de la clientèle en réadaptation comme précédemment, si les données existantes étaient insatisfaisantes.

Deuxièmement, les auteurs du guide traitent très rapidement des approches cliniques et ils consacrent davantage d'annexes à la famille psychodynamique (thérapie de réalité, systémique, motivationnelle, psychodynamique pure). Il est, par ailleurs, surprenant de noter qu'ils ignorent les nombreuses données sur l'efficacité comparée des approches cliniques, publiées à partir de 1990 en psychiatrie, psychologie et criminologie, qui confirment, d'une méta-analyse à l'autre, que les approches cognitivo-comportementales sont les plus efficaces avec les enfants manifestant des troubles comportementaux, les adolescents délinquants et les parents dysfonctionnels de ces enfants (Le Blanc et al., 1998; Le Blanc, 2003; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014). Il est surprenant de constater que le MSSS a créé en 2001 un centre de recherche et développement sur la prévention et la réadaptation, Boscoville2000, et que ses travaux sur la réadaptation ne sont pas mentionnés par ce guide (par ex., Le Blanc, 2011, sur un modèle renouvelée pour la réadaptation en internat pour les adolescents avec des difficultés graves d'adaptation). Le peu d'espace consacré au modèle psychoéducatif dans ce guide transmet le message, que nous pensons réaliste, qu'il n'est plus appliqué d'une façon assez intégrale et intense dans les centres jeunesse depuis la naissance des mégastuctures de gestion (CISSS, CIUSS, etc.). Cette tendance avait émergée avant les années 2000.

En somme, les révisions des lois, LPJ, LSJPA, LSSS et LIQ, devaient permettre une meilleure concertation des services (la terminologie adéquate est maintenant « programme ») et, conséquemment, une meilleure qualité des programmes pour les jeunes en difficulté d'adaptation. La rationalisation des services a plutôt conduit à une explosion structurelle avec la création des Centres jeunesse dans les années 1990 et à une mégalomanie structurelle avec la réforme

Barrette qui créa les CISSS et CIUSSS en 2015. À terme, la délinquance, les troubles comportementaux et les programmes avec ou sans hébergement pour les jeunes inadaptés psychosociaux de zéro à dix-huit ans ont été enfouis dans des coins de ces mégastructures de gestion dédiées avant tout à la santé physique. Par exemple, une personne entrant sur le site Internet d'une de ces mégastructures est immédiatement assailli par de nombreux onglets sur la santé et il est extrêmement difficile de trouver les organismes vitaux en regard de la délinquance et de la réadaptation psychosociale des enfants et adolescents, comme par exemple le Mont Saint-Antoine ou la Cité des Prairies du Centre jeunesse de Montréal. S'il est encore possible d'accéder à des sites Internet qui présentent leur mission et la vie quotidienne du temps où ils faisaient partie du Centre jeunesse de Montréal, ce n'est plus le cas pour le CIUSSS.

#### ***4.2. D'une formation de plus en plus éclatée à l'hégémonie de la psychologie***

Lorsque la formation en psychoéducation a été intégrée à l'UdeM, les professeurs réguliers avaient obtenu un doctorat en psychologie de cette université ou ils avaient complété la formation offerte par les internats psychoéducatifs sous la supervision de l'Institut de psychologie. Pendant les années 1970, quelques professeurs diplômés dans d'autres disciplines ont été intégrés à l'ÉPÉ. Durant la décennie suivante, six diplômés en psychoéducation (au niveau de la maîtrise) ont complété un doctorat à l'étranger, en Europe ou aux États-Unis (voir section 2.2.1). Pendant les années 1990, des professeurs ont été engagés sans une formation en psychoéducation et avec des doctorats dans des domaines connexes, mais surtout en psychologie. Leur engagement, pour la plupart, a conduit à l'introduction de cours sur de nouvelles problématiques et différentes méthodologies. Cette tendance s'est maintenue jusqu'à maintenant. Actuellement, deux professeurs réguliers sur vingt-quatre (8 %) affichent un parcours complet en psychoéducation, baccalauréat, maîtrise et doctorat, et 6 (25 %) n'ont complété que des études de deuxième cycle. En somme, seulement un tiers des professeurs de l'ÉPÉ ont appris et pratiqué la méthode psychoéducative, bien que plusieurs ayant une formation universitaire dans une autre discipline ont ensuite été accrédités par l'OPPQ après leur embauche.

##### ***4.2.1. Le baccalauréat***

La structure générale du programme de formation en psychoéducation a été relativement stable depuis la création de l'ÉPÉ et même avant. Il comprenait d'abord un nombre important de crédits pour les stages pratiques, celui-ci augmentait de la première à la troisième année. Ensuite, s'ajoutaient (1) des cours sur les problématiques avec de plus en plus de cours à options pour les époques les plus récentes : de la délinquance à une panoplie de problèmes intériorisés et extériorisés et de l'internat à une grande diversité de mesures et types d'interventions; (2) des cours sur le développement individuel sont venus contextualiser les enseignements sur les problématiques; (3) des cours sur la méthode psychoéducative, c'est-à-dire le vécu partagé, l'observation, la relation, les opérations professionnelles, la structure d'ensemble d'un milieu ou d'une personne, etc. (4) et les méthodes de recherche et statistiques complètent le programme. Tous les programmes de premier cycle en

psychoéducation dans les autres universités au Québec ont adopté une structure et des contenus semblables.

La première grande réforme de ce programme a eu lieu à l'ÉPÉ au début des années 2000 après la création de l'ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (OPPQ). Pour que les diplômés de l'ÉPÉ puissent en devenir membre et porter le titre réservé de psychoéducateur ou psychoéducatrice, leur programme de cours devait comprendre cinq cours (observation, évaluation normative (psychométrie), évaluation clinique (dite fonctionnelle), techniques cognitivo-comportementales et éthique) et des cours optionnels étaient offerts sur une grande variété de problématiques. L'ÉPÉ a ajouté un cours sur le développement normal à ceux sur l'inadaptation selon les phases de la vie comme l'enfance et l'adolescence. Certains de ces nouveaux cours avaient déjà été introduits dans le programme existant de l'ÉPÉ de l'UdeM. La dernière modification majeure du programme a commencé à s'appliquer à la cohorte 2020. Elle est guidée par l'orientation fondamentale que le MÉQ a adoptée pour l'éducation de tous les niveaux, à savoir la programmation par compétences de la maternelle au CÉGEP. Conformément à cette orientation et aux révisions des programmes dans d'autres sciences humaines et de la santé, le nouveau programme de baccalauréat propose les compétences suivantes à développer : l'évaluation, l'intervention, la recherche, la communication, la collaboration et la réflexivité. Elles s'associent aux valeurs de respect de la personne, la rigueur intellectuelle, l'intégrité, l'honnêteté, l'authenticité et la motivation à apprendre.

Par ailleurs, les descriptions actuelles des contenus des cours restent largement semblables à celles du programme antérieur. Toutefois, le programme de l'ÉPÉ comporte une meilleure articulation de l'ensemble des contenus sur cinq ans (trois ans pour le baccalauréat et deux ans pour la maîtrise) et avec un accent plus explicite sur les compétences pratiques. Dans ce cadre, l'ÉPÉ affirme, pour la première fois de son existence, que les domaines de la prévention et de l'intervention sont les voies fondamentales et que, d'une manière extensive, ce sont à la fois les actions sur les personnes, les familles, les groupes ou les organisations à risque ou en difficulté d'adaptation qui sont les objets d'action des psychoéducateurs.

#### **4.2.2. Les études de cycles supérieurs**

Quant à la maîtrise, au début des années 2000, il y avait deux options, soit avec mémoire et stages (MS), avec environ cinq étudiants annuellement, et stages et évaluation de programme d'intervention (SÉPI), comptant environ 25 étudiantes chaque année (nous employons le féminin parce qu'il s'agit presque exclusivement de femmes). Les deux programmes permettaient l'accréditation par l'OPPQ. En 2011, une nouvelle modalité a été proposée, soit celle avec stages et rapport d'intégration professionnel (SRIP). Elle comprend davantage de crédits de cours et de stages que les modalités MS et SEPI. Le nombre d'admissions à ce programme était initialement de 30 étudiantes, mais il a été augmenté à 60 candidates en raison du fait que 30 étudiantes sont acceptées au campus principal de l'UdeM et 30 au campus de Laval. Ce nombre de 60 a été somme toute maintenu jusqu'à aujourd'hui. Tout récemment, en raison du faible nombre d'inscriptions, lié en grande partie à la popularité de la nouvelle modalité SRIP, la modalité SEPI a été



officiellement abolie. Cette perte est tragique selon plusieurs professeurs parce qu'il s'agissait d'un programme important pour l'exploration de nouvelles interventions et la comparaison de leur efficacité et efficacité. Ils considéraient que ce programme était la marque identitaire ou le « prototype » de la formation d'un psychoéducateur à l'ÉPÉ, c'est-à-dire la mise en œuvre et l'évaluation de l'implantation et des résultats d'un programme d'intervention.

Il est intéressant de noter la distribution des rapports et mémoires selon le programme à partir de leur titre, bien que cette source est souvent incomplète quant à l'âge, le sexe, etc. des sujets. Par exemple, depuis 2016, la modalité mémoire avec stages (MS) accueille environ huit étudiantes chaque année. Depuis cette date, dix-neuf mémoires ont été déposés, presque quatre par année, dont six (32 %) par des étudiantes qui étaient arrivées à l'ÉPÉ avec un diplôme de baccalauréat dans une autre discipline que la psychoéducation. Sept (37 %) mémoires avaient comme objet les intervenants, six (32 %) le milieu scolaire et l'autre tiers traitait d'une grande variété de sujets. En ce qui concerne la maîtrise avec stages et évaluation de programme (SEPI), bien qu'elle a été récemment abolie, on constate que pour les derniers rapports déposés, les adolescents et le milieu scolaire sont plus souvent mentionnés, ce qui est cohérent avec l'importance des travaux de l'équipe Janosz; ils sont suivis des adultes; c'est moins souvent le cas pour les enfants et rarement pour les petits enfants et les familles. Les titres, à la très grande majorité, réfèrent à des questions relatives à l'approche cognitivo-comportementale, surtout l'entraînement aux habiletés sociales, qui est devenu dominant à l'ÉPÉ comme nous le verrons.

Il est à noter qu'au moment de l'avant-dernière révision du programme de maîtrise en 2010, l'UdeM avait en main un plan pour mettre en place une clinique universitaire. Elle aurait été un lieu où les professeurs de l'ÉPÉ auraient eu la possibilité de réaliser de la recherche clinique, c'est-à-dire en vécu partagé avec des enfants et adolescents, comme c'était le cas avant la création de l'ÉPÉ et durant les vingt premières années de son existence, le Boscoville classique avait toutes les caractéristiques de ce type de clinique. C'était une idée que caressaient certains professeurs de l'ÉPÉ depuis longtemps et que Le Blanc avait mis de l'avant (1990, 2004). L'université a malheureusement mis fin à ce projet juste avant sa naissance. Cela étant dit, cette idée plus qu'intéressante pour le développement de la psychoéducation apparaît difficilement réalisable compte tenu de l'éclatement des problématiques et des interventions associées à celle-ci à l'ÉPÉ. Il aurait été nécessaire de créer des sections pour les groupes d'âges, avec et sans hébergement et pour les nombreuses problématiques intériorisés et extériorisés abordées dans les cours. Une telle clinique aurait pris la forme de la clinique pour des consultations psychologiques qui existe déjà à l'UdeM et qui se limite surtout à des interventions individuelles.

Le programme de doctorat (Ph.D.) en psychoéducation est relativement nouveau à l'ÉPÉ et dans d'autres universités au Québec. Il a été lancé en 2004 comme une option « psychoéducation » à l'intérieur du PhD en psychologie de l'UdeM et il accueillait quelques étudiants chaque année. L'année académique 2009 a marqué l'apparition d'un programme de doctorat autonome en psychoéducation selon les critères habituels en sciences humaines c'est-à-dire des cours et une thèse

(le plus souvent par articles); la recherche évaluative était la centration principale et des cours sur ce type de méthodologie étaient obligatoires; chaque année cinq ou six étudiants s'y inscrivaient. À partir de la cohorte 2020, les doctorants ont deux options, la recherche sous le format traditionnel qui permet de faire de la recherche fondamentale ou développementale, et l'option recherche-intervention. Cette dernière spécialisation demande des crédits supplémentaires de cours et de stages pour rencontrer les critères pour l'accréditation par l'OPPQ. Une dizaine de nouveaux étudiants s'y sont inscrits.

#### ***4.2.3. De l'approche psychodynamique à l'approche cognitivo-comportementale***

Quel que soit le programme d'études, de premier cycle ou de cycle supérieur, un remplacement d'approche clinique a eu lieu progressivement à l'ÉPÉ. Les fondateurs de la psychoéducation québécoise avaient, comme nous l'avons expliqué précédemment, pour assise de leur conception de la rééducation les écrits sur l'intervention psychodynamique, sans oublier l'approche humaniste qui était en trame de fond dans la conceptualisation de Gendreau. Cette approche clinique est demeurée incontournable à l'ÉPÉ pendant plus d'un quart de siècle; les titres de plusieurs cours en faisaient clairement foi. Toutefois, plusieurs psychoéducateurs ont peut-être oubliés que l'approche comportementale était bien présente dans le Boscoville classique, en particulier dans les écrits de Gendreau depuis 1978. L'approche comportementale prenait la forme d'un système de responsabilités qui impliquait la cotation quotidienne et continue de comportements attendus dans les activités du programme et les relations avec les pairs et les éducateurs; ces évaluations discutées avec les adolescents conduisaient à l'application de récompenses et conséquences (le terme « punition » des comportementalistes était banni); il s'agissait d'une sorte de système de conditionnement opérant. L'origine de ce système serait une adaptation de celui du scoutisme, dont provenaient certains des premiers éducateurs laïques selon Rumilly (1978). Ce système a été synthétisé précédemment; il est détaillé dans Gendreau (1978); il a été commenté par Cusson (1974) et Bienvenue (2009) et son application a été décrite et évaluée par Le Blanc et Beaulme (1974) dans le Boscoville des années 1970.

Pendant la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle naissait et se développait progressivement l'approche comportementale (AC) et celle-ci est devenue cognitivo-comportementale (ACC) et cognitivo-émotivo-comportementale (ACÉC) (pour un historique de ces trois phases de son évolution, voir Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014, et pour les enfants et les adolescents avec des troubles intériorisés et troubles de comportement, Turgeon et Parent, 2012). L'ACC a été réintroduite en psychoéducation grâce à l'Étude longitudinale et expérimentale de Montréal dirigée par Richard Tremblay de l'ÉPÉ. L'intervention expérimentale impliquait, entre autres, l'enseignement d'habiletés sociales aux enfants perturbateurs recrutés à la maternelle et des habiletés éducatives pour les parents (voir ci-dessus). En outre, l'ACC a été développée et prétestée en internat avec des adolescents antisociaux dans le cadre d'un projet à l'ÉPÉ sur l'intervention différentielle (Le Blanc et al. 1998). Elle devenait alors un complément nécessaire du modèle psychoéducatif et toute les activités reliées à l'ACC étaient préparées, conduites et évaluées selon la méthode psychoéducative.

Par ailleurs, pendant les années 1990 et suivantes, de plus en plus de nouveaux professeurs de l'ÉPÉ avaient été formés en psychologie et, souvent, à l'ACC. Le volume de Turgeon et Parent (2012) témoigne d'un certain engouement pour l'ACC au détriment de l'approche psychodynamique. Ces volumes témoignent que l'ACC peut s'appliquer à la diversité des problématiques auxquelles s'intéresse les psychoéducateurs. Selon notre expérience, l'ACC est aussi prédominante dans les autres programmes universitaires de psychoéducation. La place qu'elle occupe dans ces formations est de plus en plus grande, ce que témoigne la diversité des rattachements des auteurs des chapitres de ces volumes. En somme, les approches liées ou inspirées de l'ACC assurent maintenant le « contrôle clinique », au sens retenu de ce terme au début de la section 4, comme c'était le cas précédemment pour l'approche psychodynamique en psychoéducation.

Le cœur de la formation en psychoéducation se compose de moyens intimement interconnectés que sont le vécu partagé, l'observation, l'évaluation, la relation thérapeutique, la relation et l'utilisation des événements, les opérations professionnelles, la structure d'ensemble d'un milieu, d'un groupe et d'une personne et l'ACC. Ces moyens sont apprivoisés dans les cours obligatoires et il est prévu qu'ils soient mis en œuvre durant les stages; ceci est peu probable pour l'ACC puisque seulement les superviseurs diplômés plus récemment ont été initiés à cette approche et certains milieux de stages ne l'accueillent pas toujours favorablement. Par exemple, seules quelques unités de quatre CJ ont été formées intensivement avec cette approche dans le cadre d'un projet de recherches et développement (Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014). L'application continue de tous les moyens ci-dessus devrait être évaluée plusieurs fois pendant le stage par les personnes qui supervisent les stagiaires et les coordonnatrices de l'ÉPÉ. En outre, les étudiants écrivent un rapport de fin de stage qui devrait être articulé autour de ces instruments fondamentaux de leur profession. Il est donc raisonnable de penser que les moyens sont adéquatement enseignés, mais il convient de se demander jusqu'à quel point ils sont mis en œuvre, ceci surtout dans des contextes de problématiques particulièrement complexes, par exemple les troubles du spectre de l'autisme. Par ailleurs, nous avons observé par exemple que dans les milieux de réadaptation pour adolescents avec des difficultés d'adaptation, les diplômés rencontrent des difficultés à pratiquer les moyens appris. Les contraintes organisationnelles décrites précédemment ne permettent pas aux psychoéducateurs d'employer à fond les moyens appris.

#### ***4.2.4. De l'inadaptation psychosociale à la psychopathologie***

À la lecture des titres des cours maintenant offerts par l'ÉPÉ, le lecteur notera un changement majeur de terminologie dont les implications sont importantes. Les termes qui définissaient le domaine des compétences des psychoéducateurs en ce qui concerne les difficultés d'adaptation sont absents ou disparus de la liste des titres des cours, par exemple « jeunes en difficulté », « problèmes d'adaptation », « mésadaptation sociale », « inadaptation psychosociale » etc.; ils sont remplacés par celui de « psychopathologie ». Le Blanc (2004), dans le cadre du 25<sup>e</sup> anniversaire de l'ÉPÉ, a analysé la crise d'identité que vivait l'ÉPÉ et une des questions traitées était « L'objet de la psychoéducation est-il l'inadaptation psychosociale ou la psychopathologie? » (pp. 296-298). Les nouveaux titres des cours avec le

mot psychopathologie laissent entendre que, contrairement à l'argumentaire de Le Blanc, les professeurs de l'ÉPÉ préfèrent une position qu'on pourrait qualifier « *d'expansionniste* ». Ils élargissent leur compétence des comportements socialement inadaptés à la santé mentale, par exemple la dépression ou le trouble de stress post-traumatique qui étaient naturellement associés à la psychologie et la psychiatrie, au fonctionnement du couple pour lequel les psychologues, sexologues ou mêmes les travailleurs sociaux sont reconnus, etc. Se limiter au développement des problèmes de comportement redonnerait peut-être davantage de spécificité et d'autonomie à la psychoéducation.

En somme, la formation à l'ÉPÉ a perdu de l'autonomie avec la création de l'OPPQ qui impose des contenus et des cours et le MÉQ qui oblige un arrimage des programmes avec des compétences générales. En outre, elle est tombée dans une crevasse d'autocratie avec l'ACC qui est complètement dominante. Si elle pensait s'en sortir avec le parapluie anarchique de la psychopathologie, ce ne semble pas le cas. L'ÉPÉ a plutôt subi l'hégémonie de la psychologie.

#### **4.3. Le contrôle professionnel : l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec**

Grégoire (2012) rappelle qu'au cours des années 1960, des psychoéducateurs ont commencé à migrer des trois premiers centres de rééducation psychoéducative (qui ont été présentés à la section 2) vers le milieu hospitalier et la Commission scolaire de Montréal. Une Association des psychoéducateurs a été créée en 1969. Au cours de la décennie suivante, les psychoéducateurs se sont dispersés encore davantage : cadres intermédiaires et supérieurs dans d'autres centres d'accueil, enseignant au CÉGEP, divers postes en milieu scolaire, etc. Ils se répandent donc dans le milieu de l'éducation, le réseau de la santé et celui des affaires sociales. Les années 1980 et 1990 sont décevantes d'un point de vue de l'identité professionnelle puisqu'elle s'éparpille. Grégoire (2012) signale que les milieux de travail employaient de plus en plus de termes généraux pour qualifier des postes, par exemple intervenant, éducateur, agent d'intervention, etc., plutôt que des dénominations professionnelles; cette stratégie leur permet d'engager des personnes provenant de diverses formations au niveau du Baccalauréat et même du CÉGEP. Cette tendance a eu deux effets pervers selon nos observations sur le terrain. Premièrement, des psychoéducateurs expérimentés travaillant dans certains milieux, par exemple d'hébergement, se font transférés dans des postes où leur qualification universitaire de psychoéducateur est syndicalement reconnue et dont les horaires de travail ne sont pas variables et n'incluent pas les fins de semaine. Deuxièmement, il a été observé que le départ de ces professionnels des unités résidentielles diminue la qualité de l'application du modèle et de la méthode psychoéducative probante, en somme, diminue la qualité de la réadaptation en internat.

En 2000, les psychoéducateurs obtenaient la création d'un ordre professionnel par l'Office des professions du Québec. C'était alors un ordre conjoint avec les conseillers et conseillères en orientation. Le niveau d'études requis pour en faire partie était la maîtrise et c'est encore le cas. Ils ont obtenu un ordre indépendant en 2010 sous le nom d'Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du

Québec (OPPQ). Aujourd'hui, plus de 5,000 personnes détiennent le titre de psychoéducatrice ou psychoéducateur. Elles sont en augmentation constante d'environ 200 à chaque année depuis 2010. Le vingtième numéro de la Revue professionnelle *La pratique en mouvement* de l'OPPQ a compilé la proportion des membres qui œuvrent dans douze secteurs de pratique. Rappelons d'abord que nombre de psychoéducateurs avec une maîtrise n'occupent pas des postes qui requièrent l'appartenance à l'OPPQ et des diplômés de Baccalauréat n'entreprennent pas de se qualifier à l'OPPQ. La répartition des membres selon les domaines de pratique est la suivante. Dans le groupe de tête, le réseau de l'éducation domine clairement avec 34 % des membres; il est suivi par les CSSS avec 17 %, les centres de réadaptation avec 14 % et les centres jeunesse avec 13 %. Le deuxième groupe de secteurs rassemble approximativement deux fois moins de membres : les centres hospitaliers, 5 %, cabinets conseils, 4 %, organisme communautaire, 3 %, et la catégorie autres avec 6 %. Un troisième domaine est très minoritaire; il comprend la fonction publique, 1,5 %, les organismes publiques et la petite enfance, 1 % chacun, et finalement les centres de détention pour les criminels à 0,5 %. Par ailleurs, au début des années 2000, il y avait tout au plus 2 à 3 % des membres de l'OPPQ qui avaient une pratique autonome comme activité principale; c'est-à-dire, soit qu'ils exercent à leur compte comme travailleur autonome ou soit comme salarié dans des cabinets ou des entreprises privés. Cette forme de pratique est en progression puisque des données récentes indiquent que plus de 10 % des membres sont dans cette catégorie. Toutefois, un certain nombre le fait en complément à leur pratique principale dans d'autres milieux. En somme, environ un tiers des membres de l'OPPQ œuvre en éducation, autour de 40 % dans le réseau des affaires sociales et les autres sont dispersés dans huit domaines.

En 2012, une révision majeure du Code des professions du Québec entre en vigueur. Il s'agit d'une nouvelle forme de contrôle qui s'ajoute au contrôle organisationnel dans le domaine de la psychoéducation. En effet, sept activités deviennent réservées aux psychoéducateurs ou à partager avec d'autres professionnels selon le Guide d'évaluation psychoéducative (OPPQ, 2014). Ce sont l'évaluation des difficultés d'adaptation et des capacités adaptatives d'une personne ayant les caractéristiques suivantes : atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté, dans le cadre d'une décision du Directeur de la protection de la jeunesse ou du tribunal en vertu de la LPJ et de la LSJPA, d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation, d'un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement et pour déterminer des services de réadaptation et d'adaptation répondant à ses besoins. Pour ces mêmes catégories de personnes, le psychoéducateur peut aussi déterminer le plan d'intervention. Par ailleurs, il peut décider de l'utilisation des mesures de contention ou d'isolement dans le cadre de l'application des lois LSSS, LPJ et LSJPA.

L'OPPQ, comme tous les ordres professionnels, peut admettre des professionnels d'autres disciplines par équivalence, ce qui implique une formation de rattrapage. De plus, depuis la création de l'OPPQ, 40 heures de formation continue sont exigées par périodes de deux ans. Signalons que depuis la Réforme du Code des professions, le droit des psychoéducateurs à l'exercice de la psychothérapie est reconnu, dont ils sont initiés à l'ACC si dominante dans les formations

universitaires. Cette reconnaissance demande toutefois une accréditation formelle pour obtenir un permis. Actuellement, une centaine de membres possèdent le permis de psychothérapie, mais plusieurs rapportent leur intérêt pour compléter la formation nécessaire dans l'avenir. Il serait intéressant de déterminer quelles sont les approches psychothérapeutiques employées chez les psychoéducateurs accrédités; fort probablement que plusieurs utilisent des méthodes inspirées de l'ACC.

En dernier lieu, la réforme du Code des professions de 2012 a mené à la création d'un Référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrices et psychoéducateurs au Québec (OPPQ, 2018), qui est devenu un document officiel, comme pour les autres professions; il identifie leurs compétences attendues et il vient imposer des compétences à développer par les formations universitaires dans ce domaine. Les compétences générales sont regroupées en quatre domaines, chacun défini par des actes spécifiques. (1) Le premier domaine est au cœur de l'exercice de la profession; il concerne la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention. Il inclue des compétences telles que les capacités de collecter des données pour évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives de personnes, de familles, de groupes ou d'organisations, la capacité d'exposer les résultats de l'évaluation et la capacité de concevoir et de planifier une intervention et d'en assurer le suivi. (2) Le deuxième domaine concerne la gestion des éléments clés entourant la conduite d'un processus d'évaluation et d'intervention et il inclue des compétences telles que la production et la tenue de dossier, la collaboration avec les professionnels d'autres disciplines et l'organisation des services. (3) Le troisième domaine concerne le développement professionnel continu et il inclue des compétences telles que la capacité de mettre en place un programme de formation continue et l'utilisation des acquis. (4) Le quatrième domaine concerne la participation à l'évolution et au rayonnement de la profession; il inclue des compétences telle que la capacité de contribuer au transfert de connaissances.

En somme, au fil des années 2000, les psychoéducateurs sont devenus de plus en plus des généralistes. Alors qu'à l'origine ils œuvraient principalement avec des enfants et adolescents qui manifestaient des problèmes du comportement ou de délinquance, dorénavant ils travaillent auprès de personnes avec des problèmes d'adaptation très divers. De plus en plus de membres de l'ordre œuvrent aussi en médiation familiale, avec des personnes âgées, avec des enfants qui manifestent un TSA, etc. Ces changements ont forcé la formation universitaire à s'adapter à un modèle professionnel qui pourrait être qualifié de généraliste, un danger qu'avaient anticipé et discuté Le Blanc (1990a, b) ainsi que Gendreau (1990b) et Lemay (1990) dès le début des années 1990. En somme, au contrôle organisationnel s'est ajouté un contrôle professionnel qui diminue la marge de manœuvre des programmes universitaires à innover au niveau du contenu de la formation académique.

#### **4.4. Vers l'atomicité et une uniformisation de la recherche**

Parmi les activités de recherches à l'ÉPÉ, celles sur l'internat, la rééducation, le modèle psychoéducatif et les adolescents étaient majoritaires jusqu'aux années 1980. Ensuite, les travaux de recherche ont manifesté un éclatement d'objets et de

méthodes, une atomicité, et un délaissement évident du modèle et de la méthode psychoéducative. L'ancrage des travaux sur ces objets était toutefois demeuré à l'ÉPÉ, mais dans un mode très minoritaire pendant les années 1990 et 2000. L'analyse critique du développement de l'ÉPÉ porte sur ses 50 ans d'existence formelle à l'UdeM. Cette section sur la recherche se limite à cette institution. Toutefois, il est probable que les tendances qui seront observées dans ce milieu soient les mêmes dans les cinq autres universités qui offrent un programme de formation en psychoéducation. Reprenons les catégories employées dans les périodes historiques précédentes.

#### **4.4.1. La recherche appliquée sur le modèle psychoéducatif**

Ce type d'activité a joué un baroud d'honneur au cours la première décennie des années 2000. Pendant que les recherches appliquées sur le modèle psychoéducatif se sont essouffées à l'ÉPÉ et dans les autres milieux de formation en psychoéducation. Toutefois, Boscoville<sup>2000</sup> a soutenu, entre 2001 et 2010, l'équipe de Gilles Gendreau (à la rédaction : Diane Prince, Marc Bernier, Yves Lamoureux et Claude Lévesque; à la scénarisation : François Limoges et à la réalisation technique : Michel Chenette) pour réaliser une synthèse et une mise à jour des recherches conceptuelles et cliniques qu'il avait conduites et publiées depuis la fin des années 1970. Cette mise à jour prend la forme de six manuels comprenant 24 modules ainsi que des vidéos d'accompagnement (opérations professionnelles, neuf modules; modèle psychoéducatif, quinze modules; planification et évaluation d'une activité). Dans la même veine, il ne faut pas oublier la synthèse magistrale de Renou (2005, 2014) sur l'identité professionnelle et les mêmes thèmes. Ces deux synthèses constituent un lègue exceptionnel qui devrait constituer l'assise de la formation de base dans tous les programmes de formation universitaire en psychoéducation au Québec et l'assiette des mises à jour professionnelles pour tous les psychoéducatrices et psychoéducateurs membres de l'OPPQ.

#### **4.4.2. La recherche-intervention sur le milieu scolaire et la réussite des élèves**

Un projet colossal sur le milieu scolaire et la réussite des élèves a été entrepris par Michel Janosz avec ses nombreux collaborateurs en 1998, ceci à l'ÉPÉ de l'UdeM. Il a été déployé sur deux axes pendant les deux premières décennies du deuxième millénaire et il s'enrichi encore. En cohérence avec le modèle psychoéducatif classique de Gendreau (1978), ces axes concernaient l'individu (l'élève et l'enseignant), le milieu (l'école et la classe) et leurs interactions. Dans le document fondateur de ce programme de recherches transversales et longitudinales (Janosz et al. 1998), les auteurs sont les premiers à reconnaître explicitement cette filiation « ... l'articulation conceptuelle proposée par Gendreau nous a non seulement profondément marquée et influencée, mais de plus, nous lui reconnaissons une valeur heuristique en matière d'analyse lorsqu'il s'agit de l'environnement éducatif et d'intervention de milieu. » (p. 304). En outre, les composantes de l'environnement socioéducatif retenues par ces auteurs sont tout à fait comparables à plusieurs des composantes de la structure d'ensemble de Gendreau.

Le premier axe concernait l'influence de l'environnement scolaire sur le développement de l'élève et la prévention des problèmes d'adaptation. Le second ciblait le décrochage et l'engagement scolaire. Quel que soit l'axe, l'esquisse de recherche comportait la possibilité d'analyser les interactions entre les composantes, soit l'individu (élèves, enseignants, direction) et le milieu (école, classe) dans le contexte d'un niveau (primaire, secondaire, degré) et du genre. Dans le cadre de chacun des axes, des instruments d'évaluation innovateurs ont été conçus et validés selon les critères psychométriques les plus rigoureux et grâce à des échantillons de milliers d'élèves et membres du personnel (Questionnaire d'évaluation du milieu socioéducatif (QES) - élève et personnel; Janosz et Bouthillier, 2007; Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels; Janosz et al. 2007; Archambault et Janosz, 2009). Ces instruments sont maintenant implantés à travers le Québec et dans plusieurs pays.

Les banques de données sont à la fois transversales et longitudinales pour les deux axes de recherche. Celles sur l'impact de l'environnement scolaire des élèves ont permises d'identifier son effet sur la violence scolaire, les problèmes de comportement, les difficultés scolaires, la santé mentale, les attentes des enseignants envers leurs élèves et les rapports entre la violence des élèves et l'épuisement professionnels des membres du personnel ([www.gres.umontreal.ca](http://www.gres.umontreal.ca)). Chacun de ces axes a donné lieu à l'implantation et l'évaluation de programmes d'intervention. Dans le cas de l'environnement scolaire, la « *Stratégie d'intervention agir autrement* » (SIAA) a été implantée et évaluée dans 77 écoles avec 34,000 élèves et 2,500 membres du personnel et un guide a été préparé pour une utilisation autonome (Janosz et al. 2013). En ce qui concerne la prévention du décrochage scolaire, l'intervention « Check & Connect/Motivation » est implantable (Goulet, Archambault et al. 2018) et chacune de ses composantes a démontré sa pertinence (Janosz et Blanchard, 2018).

Ce projet ambitieux dont la conception psychoéducatrice avait pour prémisse l'interaction entre le milieu et l'élève et comme armature la structure d'ensemble de la méthode psychoéducatrice (Janosz et al. 1998) a été réalisé avec brio et les résultats influencent de plus en plus le fonctionnement des milieux scolaires et la prévention du décrochage à travers le Québec et ailleurs dans le monde.

#### **4.4.3. Les recherches indépendantes**

Il est difficile de jauger la nature et la quantité de l'ensemble des recherches indépendantes en psychoéducation, mais il est possible d'avoir un aperçu à l'aide d'une source d'information essentielle. En effet, l'analyse des recherches publiées dans la Revue de psychoéducation confirme l'atomicité de ces activités de recherche en psychoéducation, c'est-à-dire un nombre de plus en plus grand de producteurs et dont la diversité des objets et des méthodes intéresse un petit nombre de lecteurs. Le bilan de Larivée (2014, 2021) est tout à fait éloquent à cet égard. Initialement, les auteurs des articles étaient le plus souvent des professionnels de la psychoéducation et ils sont progressivement devenus des professeurs universitaires. Depuis les années 2000, les auteurs d'autres disciplines sont de plus en plus nombreux, mais 38 % enseignent encore en psychoéducation, principalement le l'ÉPÉ de l'UdeM, et 25 % en psychologie.



Notons que depuis 2010, 84 % des auteurs proviennent du Québec. Si la période de l'adolescence dominait dans les années 1970-1980, celles de l'enfance a rejoint en quantité l'adolescence, avec autour de 35 % chacune, et les périodes de la petite enfance et des jeunes adultes suivent de loin à peu près à égalité. Parmi les milieux étudiés, ceux d'hébergement qui dominaient encore avant 2010 ont été clairement remplacés par les milieux scolaires et le milieu familial, qui comptent maintenant un nombre d'articles égal à celui sur des milieux d'hébergement après 2010 (14). Si les articles sur les comportements extériorisés, dont la délinquance, dominaient jusqu'en 2010, ils ont été rejoints par les difficultés scolaires et les comportements intériorisés, suivis de près par les habiletés sociales et intellectuelles. Parmi, les méthodes employées, il faut noter que 84 % des articles publiaient des données quantitatives. En terminant, il convient de noter l'augmentation considérable des objets de recherche. Larivée (2021, Tableau 3) recense 20 objets de recherche dont 15 n'avaient jamais été abordés avant les années 1990, seuls cinq ont fait l'objet d'au moins une publication (violence sexuelle, sexualité, automutilation-suicide, psychopathologie). Les 20 objets sont apparus plutôt timidement pendant les années 1990 et, par la suite, certains ont explosé avec 50 articles ou plus, à savoir les comportements extériorisés, les difficultés familiales, et les troubles du spectre de l'autisme; d'autres ont occupés une place enviables avec 30 articles et plus, à savoir les habiletés sociales, intellectuelles et parentales. Dix autres objets atteignent 10 articles (estime de soi, troubles intériorisés, TDAH, alcoolisme-toxicomanie, santé physique, sexualité, psychopathologie, automutilation-suicide, monde du travail et minorités ethniques). Finalement, cette diversité des objets s'est manifestée par le fait que seulement 20 % des articles portaient spécifiquement sur le domaine de la psychoéducation; ils ont atteint un pic durant les années 1990 pour diminuer par la suite.

#### **4.4.4. La recherche et développement à Boscoville2000**

Il nous apparaît important de traiter de cette entreprise, ne serait-ce qu'en raison de son nom « Boscoville ». Elle a eu pour siège les lieux physiques du Boscoville classique à l'origine de la création de l'ÉPÉ de l'UdeM et d'autres universités au Québec. Gendreau et al. (1999), après environ un millier d'entrevues avec des éducateurs œuvrant dans les milieux de la réadaptation ont intitulé leur rapport « *L'intervention en internat : une intervention qui doit retrouver son sens, sa place et ses moyens* ». Dans sa foulée, le MSSS a mis sur pied un organisme sans but lucratif (OSBL) pour accomplir de la recherche et développement sur la prévention et la réadaptation des jeunes avec des difficultés d'adaptation sous la direction de Claude Bilodeau, un psychoéducateur de la première heure. Le volet réadaptation était sous la responsabilité de Gilles Gendreau, Marc Le Blanc et Jacques Dionne. Le premier avait pour mission de mettre à jour le modèle et la méthode psychoéducative dont les travaux ont été répertoriés précédemment. Les seconds devaient implanter une composante complémentaire de cette dernière selon le modèle différentiel (Le Blanc et al. 1998). Jacques Dionne devait installer l'approche cognitivo-développementale dans deux unités de réadaptation de deux centres jeunesse, une pour des garçons et l'autre pour des filles. Marc Le Blanc pour sa part devait faire de même pour un programme cognitivo-émotivo-comportemental dans quatre unités de quatre centres jeunesse, une pour des filles et deux pour des garçons et une pour de jeunes adolescents. Les résultats de ces

implantations sont rapportés dans Le Blanc (2011) et Le Blanc et Trudeau-Le Blanc (2014). En parallèle, l'équipe de Nadine Lanctôt implantait (Lanctôt et Chouinard, 2006) et évaluait l'efficacité de ce programme dans une unité pour des adolescentes en comparant les résultats avec ceux d'un programme conventionnel d'une autre unité (Lanctôt, 2010).

En somme, il est intéressant de constater qu'au cours des deux dernières décennies, la nature des recherches associées à l'ÉPÉ s'était modifiée. (1) Les recherches sur la psychoéducation classique sont devenues très minoritaires. (2) La grande majorité des travaux autonomes était atomisée par l'objet et le milieu. (3) Si le projet d'envergure portait sur la prévention dans les années 1980-1990, c'est-à-dire la prévention précoce à partir de la maternelle, durant les années 2000-2010, c'était la prévention de la détérioration du milieu scolaire et du décrochage qui occupait toute la place. (4) Il y a eu un basculement clair vers l'approche cognitivo-comportementale, comme cela a été le cas dans la formation.

En résumé, l'ÉPÉ de l'UdeM, au cours des 20 dernières années, a changé dans un contexte d'accroissement de plusieurs formes de contrôles. (1) Le contrôle légal a progressé par la formulation de plus en plus détaillée des lois, LPJ et LSJPA. (2) Le contrôle organisationnel a augmenté, dans tous les milieux de travail des psychoéducateurs, ils ont vécu une bureaucratisation. (3) Le contrôle professionnel s'est installé avec la création de l'OPPQ qui a formulé des règles pour la formation universitaire et la pratique. (4) Le contrôle scientifique s'est accru puisque les publications ont dû adopter au format rigide de l'APA et se limiter principalement aux méthodes quantitatives, tout en se caractérisant par de l'atomicité. (5) Le contrôle clinique s'est solidifié à l'ÉPÉ puisque l'approche psychodynamique est à peu près disparue au profit de l'approche cognitivo-comportementale.

### Conclusion : vers 2030

Le sous-titre de cet article est « *une discipline en dissipation* ». La définition littérale de ce terme est, selon le Petit Robert, « *anéantir en dispersant* » et selon Le Petit Larousse « *faire disparaître peu à peu* ». Tout au long des quatre périodes historiques analysées dans cet article, le Boscoville classique de l'époque de la doctrine de la rééducation scientifique (1) est disparu physiquement puisque ce centre n'héberge plus des jeunes en difficulté d'adaptation depuis les années 1990; (2) il n'a pas progressé conceptuellement puisque le modèle a simplement été reformulé à l'intersection des années 1990 et 2000 sans ajouts majeurs; (3) il a été en partie oublié dans les services d'intervention en réadaptation, même s'il est possible de reconnaître certains de ses moyens éparses dans les milieux avec hébergement d'aujourd'hui.

Le facteur qui a lancé cette disparition progressive est d'ordre du contrôle organisationnel dont nous avons traité précédemment, c'est-à-dire une gestion du plus petit commun dénominateur par le Ministère des affaires sociales. À titre anecdotique, vers la fin des années 1970, un de ses représentant a demandé à la direction de Boscoville de diminuer son budget pour rejoindre le niveau de financement des autres centres d'accueil du Québec. La direction a refusé et le représentant du ministère est reparti en colère en suggérant qu'il fermerait

Boscoville, ce qui fut fait deux décennies plus tard. Il est juste de reconnaître que les coûts y étaient plus élevés que dans les autres centres qui recevaient des adolescents délinquants ou avec des troubles comportementaux sévères. Entre autres éléments, chaque unité comptait un éducateur de plus et ils avaient tous une formation universitaire, ce qui commandait un salaire supérieur, des coûts de développement s'ajoutaient pour le programme de scolarisation individualisé, l'accompagnement, la supervision et la formation continue des éducateurs, la recherche appliquée sur le modèle psychoéducatif, etc. La fermeture définitive a été décrétée avec de nouveaux arguments, notamment de nature financière et de distribution territoriale des milieux d'hébergement. Le Boscoville classique était un centre de recherche clinique et appliquée reconnu internationalement, comme un traitement modèle des délinquants (Finckenauer, 1984) et il se présentait comme un service efficace et efficient selon les données quantitatives rapportées précédemment; nous dirions maintenant une intervention « *probante* ». Une telle fermeture se serait-elle passée dans le domaine de la santé? Nous suggérons que c'est peu probable.

Si le modèle psychoéducatif classique a vécu une dissipation par disparition graduelle, la formation en psychoéducation a expérimenté une dissipation par dispersement. Elle avait démarré il y a près de 70 ans dans trois centres pour les jeunes en difficulté d'adaptation, même si l'ÉPÉ fête ses 50 ans d'autonomie à l'UdeM. Au départ, cette formation était centrée sur les enfants et adolescents en internat; sa base conceptuelle était les théories du développement psychologique d'origine psychodynamique et l'éducation active qui repose sur l'influence des éducateurs et une vie collective prosociale. Cette formation était aussi pratique en raison des stages et elle s'appuyait sur des recherches appliquées de différentes natures.

À l'époque de l'hétérogénisme, 1975-1990, le dispersement a commencé. Cette doctrine appelait à la diversité des lois, des mesures, des services, des programmes et des approches cliniques. Les professeurs de l'ÉPÉ ont concrétisé cette orientation générale en augmentant l'hétérogénéité des types d'inadaptation psychosociale qu'ils abordaient, les groupes d'âges étudiés et les méthodes de recherche employées et, surtout, en faisant de la prévention une alternative aux études sur la réadaptation. L'ÉPÉ s'est alors singularisé dans la communauté scientifique avec recherches longitudinales, soit expérimentales ou évaluatives. À l'intersection du premier et du deuxième millénaire, un retour aux sources a eu lieu avec la recherche et développement sur l'intégration du modèle psychoéducatif classique avec des approches cliniques différentielles. Enfin, l'ÉPÉ voulait offrir une formation d'omnipraticien plutôt que de spécialiste pour telle ou telle clientèle, mesures ou programme.

À partir des années 2000, une dissociation s'est intensifiée entre le dispersement de l'ÉPÉ et l'accroissement du contrôle légal, organisationnel et professionnel. D'une part, l'environnement de l'ÉPÉ et des professionnels qu'elle forme était encore encadré par les mêmes lois bicéphales du 19<sup>e</sup> siècle, mais elles étaient devenues de plus en plus précises et détaillées sur les processus et procédures. En outre, le réseau des services était de plus en plus complexe et bureaucratisé. Ces changements demandaient aux psychoéducateurs de

s'adapter à de nouvelles procédures, de nouveaux formulaires, etc.; le résultat a été l'amputation du temps en vécu partagé avec les jeunes au profit d'activités administratives. L'ordre professionnel imposent aussi des contraintes pour les programmes de formation et ses membres ont des exigences à respectées. Ces contraintes sont bien sûr importantes pour assurer une base commune dans la formation, mais elles sont aussi des freins probables à l'innovation dans les programmes de psychoéducation dans les universités du Québec. À la même époque, la dissociation s'est manifestée à l'intérieur de l'ÉPÉ par le remplacement de l'approche psychodynamique par l'approche cognitivo-comportementale et le passage de l'inadaptation psychosociale à la psychopathologie comme thématique centrale. Cette hégémonie de la psychologie s'est amplifiée parce que beaucoup des nouveaux professeurs de l'ÉPÉ avaient un doctorat dans cette discipline, sans une formation ou une pratique comme psychoéducateur. La recherche a suivi le mouvement. Le milieu scolaire a pris le dessus sur la prévention et la réadaptation, mais les études longitudinales étaient encore dominantes comme un projet rassembleur. En plus, l'hégémonie des méthodes quantitatives s'est amplifiée.

En somme, cet article met en lumière qu'au cours des quatre grandes périodes historiques correspondant chacune à des doctrines de la prise en charge des jeunes en difficulté par l'État québécois, plusieurs changements légaux, structuraux, organisationnels, scientifiques et professionnels ont pris place. Ces changements et contraintes successives permettent de conclure que la psychoéducation est une discipline en dissipation. Bien que certains lecteurs ou lectrices pourraient être inconfortables avec une telle conclusion, au final nous ne portons bien sûr pas un jugement négatif sur l'extraordinaire discipline qu'est la psychoéducation, mais faisons un simple constat que sa nature fondamentale est en train de se dissiper.

En guise de conclusion, nous notons que la notion de défi était fondamentale dans le système de responsabilités du modèle psychoéducatif classique. Il s'agissait d'objectifs proposés aux adolescents et évalués d'une manière continue au jour le jour et les progrès, stagnations et régressions étaient suivis de récompenses ou conséquences. Voici ceux qui ont été proposés à travers le temps par le premier auteur de cet article.

En 1985, il était proposé aux psychoéducateurs une articulation serrée entre les besoins des jeunes en difficulté d'adaptation, les formes de prise en charge et les approches cliniques d'intervention. En fait, il s'agissait d'une approche différentielle qui demande un appariement entre des caractéristiques des jeunes, une approche clinique particulière et les compétences des éducateurs avec celle-ci. Entre 1990 et 2010, ce défi a été relancé dans le cadre d'activité de recherche et développement et mis en œuvre, mais sa généralisation ne s'est pas produite.

En 2004, Le Blanc proposait trois défis :

- (1) Maintenir un équilibre entre la prévention et la réadaptation et entre les milieux d'hébergement, dont ceux dans la communauté, et le milieu scolaire comme domaines importants d'enseignement et de recherche;

l'enseignement et la recherche à l'ÉPÉ ont laissé largement de côté la réadaptation et l'hébergement. Ce défi n'est pas relevé.

- (2) Développer un modèle théorique qui intègre les facteurs multidisciplinaires biologiques, psychologiques et sociaux d'explication du développement des comportements inadaptés socialement. Ce défi n'a pas été relevé.
- (3) Produire une théorie du changement ainsi que la conception de méthodes d'implantation, d'évaluation et d'optimisation des interventions. Des enseignements ont abordés ces dernières questions, mais il n'a pas été possible de trouver une publication synthèse, seulement des exemples d'interventions implantées et évaluées et beaucoup d'entre eux étaient réalisés par des étudiants dans le cadre de leurs travaux académiques.

Aujourd'hui, il faudrait ajouter aux défis précédents qui n'ont pas été rencontrés et qui sont encore d'actualité les défis supplémentaires suivants :

- (1) Que les nouveaux docteurs en psychoéducation cherchent à obtenir un poste dans les établissements qui offrent des formations universitaires et techniques.
- (2) Que les psychoéducateurs diffusent, dans tous les milieux de pratique, de l'information sur les critères scientifiques du caractère probant d'une intervention. Le terme probant est parfois employé d'une façon inappropriée, parfois même désinvolte.
- (3) Que les psychoéducateurs, qui ne sont pas très présents dans les milieux d'hébergement alternatifs (foyer de groupe, appartement supervisé, etc.), s'intéressent à ce marché qui aura besoin de professionnels avec la révision attendue de la LPJ à la suite du rapport Laurent. Celui-ci proposera vraisemblablement que le retour actuellement prioritaire des jeunes dans les hébergements alternatifs à ceux en internat parce que les familles d'accueil sont de plus en plus difficiles à recruter.
- (4) Que les psychoéducatrices et les psychoéducateurs soient mieux préparés à l'utilisation des technologies numériques. Si elles étaient absentes durant les 30 premières années de l'ÉPÉ, aujourd'hui la demande pour leur usage est en augmentation rapide chez les professionnels des sciences humaines et psychologiques, dont les psychoéducateurs. Premièrement, les psychoéducateurs devront être mieux préparés à leur utilisation pour soutenir l'intervention clinique, en particulier par la « *téléintervention* » qui peut remplacer entre autres le téléphone ordinaire et le présentiel dans certaines phases de l'intervention. Si l'idée même de se servir de ces technologies dans ce domaine rebute plusieurs psychoéducateurs d'expérience – comment vivre pleinement et avec authenticité le vécu partagé via un ordinateur? – il demeure que l'utilisation de ces technologies deviendra

inévitables dans les prochaines années et les psychoéducateurs doivent s'y préparer. Cette nouvelle forme d'intervention éducative facilite l'augmentation du nombre de contacts personnalisés avec les jeunes en difficulté d'adaptation qui ne sont pas hébergés; ceci est un facteur bien connu qui augmente l'efficacité d'une intervention. Deuxièmement, il existe de plus en plus d'outils numériques d'évaluation qui sont standardisés, par exemple selon les critères de l'American Psychological Association, et plusieurs de ces outils sont conçues avec l'intelligence artificielle pour l'évaluation des jeunes avec des difficultés d'adaptation psychosociale. En outre, il y aura de plus en plus d'outils pour l'appréciation du degré d'implantation d'une intervention et ses résultats. Il convient de préparer les psychoéducateurs, actuels et futurs, à ces changements qu'implique la société de contrôle organisationnel et professionnel que nous avons décrite. Troisièmement, la société numérique qui s'est rapidement développée au cours des 20 dernières années impose un esprit d'exactitude et de logique rigoureuse qui met de côté l'impressionnisme et l'intuitif qui caractérisaient en partie la pratique dans les disciplines humaines comme la psychoéducation et qui a encore été observé récemment dans des milieux d'hébergement. L'enseignement académique en psychoéducation, particulièrement les stages, doivent renforcer ces attitudes professionnelles.

### **Postscriptum de Marc Le Blanc**

Je suis peut-être en conflit d'intérêt en raison de mon attachement précoce à Boscoville. À l'automne 1965, au début de ma maîtrise en criminologie, j'ai fait un stage d'une journée à Boscoville après des expériences similaires dans des prisons et d'autres centres d'accueils pour jeunes en difficulté d'adaptation. J'ai alors mieux compris la différence entre la punition et la rééducation et, surtout, la nature de l'identité du psychoéducateur en comparaison de celle du psychologue, du travailleur social et du criminologue. Ce qui le caractérisait, c'était l'importance du vécu partagé et de la relation avec le jeune dans une communauté thérapeutique. Aujourd'hui, il est malheureux d'observer dans les services pour cette clientèle que l'action professionnelle soit devenue trop souvent un travail de gestion de cas; ce dernier ne distingue pas vraiment lorsqu'il est réalisé par ces quatre professionnels. En effet, moins de 30 % des membres de l'OPPQ œuvrent dans un centre avec hébergement donc en vécu partagé.

Pour clore, j'aimerais souligner qu'après que Gilles Gendreau eu demandé à des professeurs de criminologie et psychologie d'évaluer Boscoville, j'ai eu peu de contact avec lui. Ce n'est qu'au début des années 2000 que j'ai eu l'honneur de travailler avec lui à Boscoville2000. J'ai alors constaté qu'il était une personne exceptionnelle, un théoricien de la réadaptation incomparable et un chercheur-clinicien astucieux avec les questions pratiques.

## Références

- Aichhorn, A. (1935). *Wayward youth*. New York, Viking Press.
- Andrews, D.A., Zinger, I., Hoge, R.D., Bonta, J., Gendreau, P., & Cullen, F. (1990). Does correctional treatment work? A clinically relevant and psychologically-informed meta-analysis. *Criminology*, 28, 369-404.
- Archambault, I., & Janosz, M. (2009). Fidelity, discriminant and predictive validity of the Dropout Prediction Index. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(3), 187-191.
- Batshaw, M.G. (1975). *Rapport du comité d'étude sur la réadaptation des enfants et des adolescents placés en centre d'accueil*. Ministère des affaires sociales.
- Beaudoin, A., Mireault, G., Camiré, L., Poirier, M.A., et Lessard, G. (2000). *L'implication des parents au cours de leur placement en centre de réadaptation*. Institut universitaire sur les jeunes en difficulté, Centre Jeunesse de Québec.
- Beaulne, A. (1974). *L'organisation de Boscoville*. Recherche évaluation de Boscoville, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Bélanger, P., et Le Blanc, M. (1977). *L'intervention des éducateurs à Boscoville*. Recherche évaluation de Boscoville, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Bettelheim, B. (1970). *L'amour ne suffit pas*. Fleurus.
- Bettelheim, B. (1971). *Les enfants du rêve*. Robert Laffont.
- Bettelheim, B. (1973). *Jeunesse à l'abandon*. Privat.
- Bienvenue, L. (2003). *Quand la jeunesse entre en scène. L'action catholique avant la révolution tranquille*. Boréal.
- Bienvenue, L. (2009). La « rééducation totale » des délinquants à Boscoville. Un tournant dans l'histoire des régulations sociales au Québec. *Recherches sociographiques*, 50, 3, 507-536.
- Bilodeau, C. (2020). *Conditions de formation pratique en psychoéducation à la fin des années 50 et au début des années 60*. Montréal, Communication personnelle.
- Biron, L., et Trépanier, J. (1994). La justice des mineurs. In D. Szabo, et M. Le Blanc (Eds.). *Traité de criminologie empirique. Phénomène criminel, justice pénale et mesures pénales* (pp. 183-220). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bossé, M., et Le Blanc, M. (1979a). *L'adaptation sociale des anciens de Boscoville*. Recherche évaluation de Boscoville, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Bossé, M., et Le Blanc, M. (1979b). *L'effet du traitement de Boscoville sur les fragiles et les costauds*. Recherche évaluation de Boscoville, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Bossé, M., et Le Blanc, M. (1980a). *L'adaptation sociale des anciens de Boscoville*. Recherche évaluation de Boscoville, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Bossé, M., et Le Blanc, M. (1980b). *La délinquance officielle des anciens de Boscoville six ans après le début de la recherche*. Recherche évaluation de Boscoville, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Bouchard, C. (1992). *Un Québec fou de ses enfants*. Gouvernement du Québec, Ministère de la santé et des services sociaux.
- Boyer, R. (1966). *Les crimes et les châtements au Canada français du XV<sup>ème</sup> au XX<sup>ème</sup> siècle*. Le cercle du livre de France.
- Brill, R, Duncan, B., et Le Blanc, M. (1978). *Milieu characteristics*. Recherche Boy's Farm, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.

- Brill, R., Reitsma, M., & Le Blanc, M. (1979). *Action research in a treatment agency for delinquent youths*. Recherche Boy's Farm, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Brill, R., & Le Blanc, M. (1979). *Development milieus facilitating treatment*. Recherche Boy's Farm, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Brill, R., & Le Blanc, M. (1980). *Factors related to client change*. Recherche Boy's Farm, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Canada (1908). *Loi des jeunes délinquants*. Parlement du Canada.
- Canada (1982). *Loi des jeunes contrevenants*. Parlement du Canada.
- Canada (2003, 2012). *Loi sur le système de justice pénale pour adolescent*. Parlement du Canada.
- Capul, M., et Lemay, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Érès.
- Carvalho da Silva, R. (2003). Les nouveaux mécanismes de contrôle. Cad. EBAPE. BR, 1, 2, <https://doi.org/10.1590/S1679-39512003000200003>
- Castellanos-Ryan, N., Séguin, J. R., Vitaro, F., Parent, S., & Tremblay, R. E. (2013). Impact of a 2-year multimodal intervention for disruptive 6-year-olds on substance use in adolescence: Randomized controlled trial. *British Journal of Psychiatry*, 203(3) 188-195.
- Castonguay, C., et Nepveu, G. (1967-1972). *Rapport de la commission d'enquête sur la santé et les services sociaux* (sept volumes). Gouvernement du Québec.
- Charbonneau, J.P. (1982). *Rapport de la commission parlementaire spéciale sur la protection de la jeunesse*. Éditeur officiel du Québec.
- Cusson, M. (1971a) *Les éducateurs*. Université de Montréal, Département de criminologie, Thèse de maîtrise.
- Cusson, M. (1971b). *La vie sociale des jeunes délinquants en institution*. Université de Montréal, Département de criminologie.
- Cusson, M. (1974). *La resocialisation du jeune délinquant*. Presses de l'Université de Montréal.
- Cusson, M. (1975). *Observation des comportements des jeunes en institution*. Recherche évaluation de Boscoville, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- D'Amours, O. (1982). Survol historique de la protection de l'enfance au Québec de 1608 à 1977. In *Rapport de la Commission parlementaire spéciale sur la protection de la jeunesse* (Annexe 1 : aspects historiques; pp. 3-57). Québec, Assemblée Nationale du Québec.
- Dussault, A-H. (1979). *L'évolution du comportement des jeunes à Boscoville*. Recherche évaluation de Boscoville, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Elfegouin, M. (1971). *Le traitement des jeunes délinquants au Québec, une expérience*. Université de Paris.
- Empey, L.T. (1978). *American delinquency: Its meaning and construction*. Dorsey Press.
- Fecteau, J.-M. (1998). Une politique de l'enfance délinquante et en danger : la mise en place des écoles de réforme et d'industrie au Québec (1840-1873). *Crime, histoire et société*, 2, 1 : 75-110.
- Fecteau, J.-M., Ménard, S., Trépanier, J., et Strimelle, V. (1998). Une politique de l'enfance délinquante et en danger : la mise en place des écoles de réforme et de l'industrie au Québec (1840-1873). *Crime, histoire et société*, 2, 1, 75-110.
- Finckenauer, J.O. (1984). *Juvenile delinquency and corrections*. Academic Press.
- Fournier, I. (1996). *Les internats de rééducation au Québec, un cas type, l'institut Val du Lac (1944-1972)*. Université de Sherbrooke, Département d'histoire et de sciences politiques. Mémoire de maîtrise.



- Fréchette, M., et Le Blanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Gaétan Morin.
- Gendreau, G. (1960). *Les étapes de la rééducation d'après l'expérience de Boscoville*. Premier colloque de recherche sur la délinquance et la criminalité. Centre de formation et de recherches de l'éducation surveillée.
- Gendreau, G. (1966). *Boscoville, une expérience en marche*. Centre de formation et de recherches de l'éducation surveillée.
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative : solution ou défi ?* Fleurus.
- Gendreau, G. (1990a). *L'intervention psycho-éducative. Pour qui ? Sur quoi ?* Fleurus.
- Gendreau, G. (1990b). Psychoéducation : profession difficile à nommer... mais propédeutique efficace. *Revue canadienne de psychoéducation*, 19, 117-122.
- Gendreau, G., Metayer, D., et Lebon, A. (1990). *L'action psychoéducative. Pour qui ? Pour quoi ?* Fleurus.
- Gendreau, G., et Collaborateurs. (1993). *Briser l'isolement entre jeunes en difficulté, éducateurs et parents*. Science et Culture.
- Gendreau, G., et Collaborateurs. (1995). *Partager ses compétences. Tome I : un projet à découvrir. Tome II : Des pistes à explorer*. Science et Culture.
- Gendreau, G., et Collaborateurs (1998). *Bosco la tendresse : Boscoville, un débat de société*. Science et Culture.
- Gendreau, G. et Collaborateurs. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Sciences et culture.
- Gendreau, G., et Prince, D. (2006). *Le modèle psychoéducatif : manuel d'accompagnement, série I, modules 9, 14, 15*. Boscoville2000.
- Gendreau, G., Prince, D., et Bernier, M. (2006). *Le modèle psychoéducatif : manuel d'accompagnement, série I, modules 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13*. Boscoville2000.
- Gendreau, G., Prince, D., et Lévesque, C. (2006). *Le modèle psychoéducatif : manuel d'accompagnement, série I, modules 1, 2, 5*. Boscoville2000.
- Gendreau, G., et Lamoureux, Y. (2007). *Les opérations professionnelles du modèle psychoéducatif : manuel d'accompagnement, série II, modules 1 à 9*. Boscoville2000.
- Gendreau, G., Tardif, R., Baillargeon, L., et Bilodeau, C. (1999). *L'intervention en internat : une intervention qui doit retrouver son sens, sa place et ses moyens. Rapport du comité sur la réadaptation en internat des jeunes de 12 à 18 ans*. Association des centres jeunesse du Québec.
- Gilbert, D. (2008). Assister les familles au Québec : l'école de réforme et l'école d'industrie de l'Hospice Saint-Charles, 1870-1950. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61, 3-4, 469-499.
- Gossage, P. (1987). Les enfants abandonnés à Montréal au 19<sup>e</sup> siècle : la Crèche d'Youville des Sœurs Grise (1820-1871), *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 40, 4, 537-559.
- Goulet, M., Archambault, I., Janosz, M., et Christenson, S. L. (2018). Evaluating the implementation of Check & Connect in various school settings: Is intervention fidelity necessarily associated with positive outcomes? *Evaluation and Program Planning*, 68, 34-46.
- Grégoire, J.C. (2012). À propos de la psychoéducation : un aperçu historique. *Revue de psychoéducation*, 41, 2, 121-136.
- Guindon, J. (1969). *Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants et des autres*. Fleurus.
- Harvey, J. (1988). *Rapport sur l'analyse des activités de réception et de traitement des signalements, d'évaluation et d'orientation en protection de la jeunesse*. Ministère de la santé et des services sociaux, Gouvernement du Québec.

- Harvey, J. (1991). *La protection sur mesure, un projet collectif*. Québec, Ministère de la santé et des services sociaux, Gouvernement du Québec.
- Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) (2021). *Travaux de recherche et développement*. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1174>.
- Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., et Lévesque, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) : Manuel d'utilisation*. Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Janosz, M., et Blanchard, C. (2018). Motivation : professionnaliser la bienveillance, pour prévenir le risque de décrochage scolaire. In A. Jellab et C. Marsollier. *Bienveillance et bien-être à l'école : Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*. (pp. 145-168). Berger-Levrault.
- Janosz, M., et Bouthillier, C. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire)*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Janosz, M., Bélanger, B., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P., Cartier, S., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., & Turcotte, L. (2013). *Increasing student success in disadvantaged areas: Highlights and lessons from the evaluation of the 'New Approaches, New Solutions' intervention strategy*. Dans S. De Groof, M. Elchardus, & Leuven (Eds), *Early school leaving and youth unemployment* (pp. 96-131). Lannoo Publishers.
- Janosz, M., Georges, P., et Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Jasmin, M. (1992). *La protection de la jeunesse, plus qu'une loi*. Québec, Ministère de la santé et des services sociaux et Ministère de la justice du Québec.
- Jasmin, M. (1995). *Les jeunes contrevenants, au nom ... et au-delà de la loi*. Québec, Ministère de la santé et des services sociaux et Ministère de la justice, du Québec.
- Joubrel, H. (1954). Aperçus sur la protection de l'enfance dans la province de Québec, rééducation. *Revue française de l'enfance délinquante, déficiente et en danger moral*, 8, 53, 15-22.
- Joyal, R. (2000). *Entre surveillance et compassion : L'évolution de la protection de l'enfance au Québec, des origines à nos jours*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Lacasse, D. (1989). Du délinquant à l'ouvrier qualifié : le Mont Saint-Antoine. *Histoire sociale*, 22, 44, 287-316.
- Laflamme-Cusson, S. et Baril, M. (1975). *La détention des mineurs dans la région de Montréal*. Québec, Ministère des affaires sociales.
- Lancôt, N. (2010). Les effets d'un programme cognitif-comportemental pour adolescentes hébergées en Centre jeunesse. Les effets à court terme sur les difficultés de comportement. *Criminologie*, 43, 303-328.
- Lancôt, N., et Chouinard, J. (2006). Comment favoriser la réussite d'une démarche d'implantation d'un programme au sein d'un milieu d'intervention : leçons tirées d'une étude de cas. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 21 : 105-132.
- Landenberger, N.A., & Lipsey, M. (2005). The positive effect of cognitive-behavioral programs for offenders: A meta-analysis of factors associated with effective treatment. *Journal of Experimental Criminology*, 43, 237-253.
- Landreville, P. (1966). *Étude « follow up » d'un échantillon de garçons confiés à un centre de rééducation de la région de Montréal*. Université de Montréal, Département de criminologie, Thèse de maîtrise.

- Larivée, S. (2014). La revue de psychoéducation 50 ans plus tard (1964-2014). *Revue de psychoéducation*, Numéro spécial, 1-94.
- Larivée, S. (2021). La revue de psychoéducation, une histoire à raconter. *Revue de psychoéducation*.
- Laurent, R., Lebon, A., & Rivard, M. (2021). *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes*. Rapport de la commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse. Gouvernement du Québec.
- Le Blanc, M. (1971). La réaction sociale à la délinquance juvénile : une analyse stigmatisante. *Acta Criminologica*, III, 113-193.
- Le Blanc, M. (1975). La clientèle des centres d'accueil, de transition et de réadaptation du Québec, annexe 6. Dans *Rapport du comité d'étude sur la réadaptation des enfants et adolescents placés en centre d'accueil*. Ministère des Affaires Sociales du Québec.
- Le Blanc, M. (1983a). *Boscoville : la rééducation évaluée*. HMH.
- Le Blanc, M. (1983b). *L'efficacité de l'internat pour la rééducation des jeunes délinquants, modèle homogène, Boscoville, versus modèle hétérogène, Boys' Farm*. Solliciteur Général du Canada.
- Le Blanc, M. (1985a). De l'efficacité d'internats québécois. *Revue canadienne de psychoéducation*, 14, 113-120.
- Le Blanc, M. (1985b). Les mesures pour jeune délinquant. In D. Szabo et M. Le Blanc (Eds.). *La criminologie empirique au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1986). Réussite sociale et inadapation : épidémiologie prospective. *Revue Canadienne de Criminologie*, 28, 363-377.
- Le Blanc, M. (1990a). L'intervenant auprès des jeunes délinquants, omnipraticien ou spécialiste. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 19(2), 85-100.
- Le Blanc, M. (1990b). L'éducateur à l'orée du troisième millénaire : un missionnaire, un parent ou un professionnel. Réactions aux textes de Gilles Gendreau et de Michel Lemay. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 19, 123-128.
- Le Blanc, M. (1994). Les mesures pour jeune délinquant. In D. Szabo M. Le Blanc (Eds.), *Traité de criminologie empirique*. (2<sup>e</sup> édition). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1995). Y a-t-il trop d'adolescents placés en internat aux Centres jeunesse de Montréal? *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 24, 2, 93-120.
- Le Blanc, M. (1996). *MASPAQ : Mesures de l'adaptation personnelle et sociale pour les adolescents québécois : Manuel et guide d'utilisation*. Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1997). *Face aux compressions budgétaires, laquelle des stratégies choisir? Les besoins impératifs de certains enfants et adolescents ou le virage milieu pour le plus grand nombre possible? Quelle stratégie améliorera davantage la qualité des services?* Audiences publiques du Conseil d'administration des Centres jeunesse de Montréal, 14 mai 1997.
- Le Blanc, M. (1998a). L'internat et la recherche évaluative. G. Gendreau, *Bosco la tendresse. Boscoville, un débat de société*. Sciences et culture.
- Le Blanc, M. (1998b). L'intervention de réadaptation en 2010, le prévisible ou le souhaitable. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27, 307-343.
- Le Blanc, M. (2003). La réadaptation des adolescents avec des difficultés d'adaptation : recherches empiriques et interventions professionnelles. Le Blanc, M., Ouimet, M. et Szabo, D. (Eds.), *Traité de criminologie empirique* (3<sup>e</sup> ed.; pp. 367-420). Presses de l'Université de Montréal.

- Le Blanc, M. (2004). Qu'est-ce que la psychoéducation ? Que devrait-elle devenir ? Réflexions à la lumière de l'expérience montréalaise. *Revue canadienne de psychoéducation et d'orientation*, 33, 289-304.
- Le Blanc, M. (2011). *Bilan quinquennal 2005 - 2010 : vers un modèle renouvelé pour la réadaptation en internat d'adolescents avec des difficultés graves d'adaptation*. Boscoville2000.
- Le Blanc, M. (2014). La rigueur dans les activités éducatives, l'application de la méthode psychoéducative de Gilles Gendreau. *Revue de Psychoéducation*, 43, 132-152.
- Le Blanc, M. (2015). Developmental criminology: Thoughts on the past and insights for the future. In J. Morizot & L. Kazemian (Eds.). *The development of criminal and antisocial behavior: Theory, research and practical applications* (pp. 507-537). Springer.
- Le Blanc, M. (2019). L'évolution de la recherche appliquée sur la réadaptation psychoéducative au Québec, un modèle toujours probant? *Revue de Psychoéducation*, 48, 201-243.
- Le Blanc, M., et Beaulne, A. (1974). *Le système de cotation à Boscoville*. Université de Montréal, Recherche Boscoville, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile.
- Le Blanc, M., et Beaumont, H. (1987). *La réadaptation dans la communauté au Québec : inventaire des programmes*. Rapport soumis à la Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux.
- Le Blanc, M., & Beaumont, H. (1992). The effectiveness of juvenile justice in Quebec: A natural experiment in implementing formal diversion and a justice model. In R. Corrado, N. Bala, R. Linden, et M. Le Blanc (Eds.). *Juvenile justice in Canada: A theoretical and analytical assessment* (pp. 283-312). Butterworths.
- Le Blanc, M., et Lortie, (2007) Les rôles de l'enseignant et de l'éducateur en animation conjointe d'activités de réadaptation, une étude exploratoire par observation. *Revue de Psychoéducation*, 36, 57-79.
- Le Blanc, M., et Ménard, R. (1978). Le climat social dans les institutions pour les jeunes délinquants. *Criminologie*, 9, 7-23.
- Le Blanc, M., et Tessier, B. (1978). Les étapes de rééducation : formalisation et vérification. *Criminologie*, 9, 24-45.
- Le Blanc, M., et Trudeau-Le Blanc (2014). *La réadaptation de l'adolescent antisocial, un programme cognitivo-émotivo-comportemental (Volumes I et II)*. Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J., et Trudeau-Le Blanc, P. (1998). *Intervenir autrement : un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Presses de l'Université de Montréal.
- Le Corff, Y, Toupin, J., et Puzé, R. (2005). Les troubles de comportement à l'adolescence : description, adaptation et évolution. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8, 2, 67-76.
- Lemay, M. (1990). L'éducateur face à la psychopathologie de la vie quotidienne. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 19(2), 101-115.
- Lipsey, M. & Wilson, D.B. (1998). Effective intervention of serious juvenile offenders: A synthesis of research. In R. Loeber & D.P. Farrington (Eds.). *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 313-345). Sage.
- Mailloux, N. (1971). *Jeunes sans dialogue. Criminologie psychopédagogique*. Fleurus.
- Marceau, B., et Trépanier, J. (1985). La justice des mineurs. In D. Szabo et M. Le Blanc. (Eds.). *Traité de criminologie empirique : Phénomène criminel et justice pénale*. (pp. 238-270). Les Presses de l'Université de Montréal.

- Marineau, D., et Le Blanc, M. (1979). *Habitat-Soleil, c'est quoi? Son passé, son présent, son avenir*. B.I.C.C.
- Ménard, S. (1998). *L'Institut Mont Saint-Antoine et la problématique de la réforme des garçons délinquants au Québec, 1873-1909*. Université du Québec à Montréal, Département d'histoire, Thèse de doctorat.
- Ménard, S. (2003). *Des enfants sous surveillance : La rééducation des jeunes délinquants au Québec (1840-1950)*. VLB Éditeur.
- Ménard, R., et Le Blanc, M. (1978). Le climat social dans des institutions pour jeunes délinquants. *Criminologie*, 11, 1, 7-23.
- Morizot, J., & Le Blanc, M. (2003). Continuity and change in personality traits from adolescence to midlife: A 25-year longitudinal study comparing representative and adjudicated men. *Journal of Personality*, 71, 705-755.
- Ministère de la santé et des services sociaux du Québec (1990a). *Manuel de référence sur la protection de la jeunesse*. Québec, Direction des communications, Ministères de la santé et des services sociaux.
- Ministère de la santé et des services sociaux du Québec (1990b). *Manuel de référence sur l'application de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents dans les centres intégrés qui offrent des services de protection et de réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation*. Québec, Direction des communications, Ministères de la santé et des services sociaux.
- Ministère de la santé et des services sociaux du Québec (2013). *Cadre de référence pour une pratique rigoureuse de l'intervention en réadaptation auprès des enfants, des jeunes et de leurs parents en CSS et CJ*. Québec, Direction des communications, Ministères de la santé et des services sociaux.
- Ministère de la santé et des services sociaux (2007, 2019). *L'application de la Loi sur le système de justice pénale pour adolescents : manuel de référence*. Québec, Direction des communications, Ministères de la santé et des services sociaux.
- Nadeau, T. (1993). *Le Centre d'Orientation, 1943-1993*. Les éditions du Centre d'Orientation.
- Nearing, F. C. (1945). *A study of the Boys' Farm and training school at Shawbridge*. Université de Montréal, École de service social, Mémoire de maîtrise.
- Niget, D. (2006). *Jeunesse populaire sous le regard de la justice : Naissance du tribunal pour enfants à Angers et Montréal (1912-1940)*. Université du Québec à Montréal, Université d'Angers, Thèse de doctorat.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation : Lignes directrices*. Montréal, Auteur.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Montréal, Auteur.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) (2020). *L'ordre fête ses 20 ans! La pratique en mouvement. 20*. Montréal, Auteur.
- Pauzé, R., Toupin, J., Déry, M., Mercier, H., Cyr, M., Cyr, F... Van Rossum, C. (2000). *Portrait des jeunes inscrits à la prise en charge des centres jeunesse du Québec et description des services reçus au cours des premiers mois*. Université de Sherbrooke, Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance.

- Pauzé, R., Toupin, J., Déry, M., Mercier, H., Joly, J., Cyr, M., Cyr, F., Frappier, J-Y., Chamberland, C. et Robert, Y. (2002). *Portrait des jeunes 0 à 17 ans référés à la prise en charge des Centres jeunesse du Québec : leur parcours dans les services et leur évolution dans le temps*. Université de Sherbrooke, Groupe de recherche et d'intervention sur les inadaptations sociales de l'enfance.
- Pauzé, R., Toupin, J., Déry, M., Mercier, H., Joly, J., Cyr, M., Cyr, F., Frappier, J-Y., Chamberland, C. et Robert, Y. (2004). *La santé mentale et physique des adolescents québécois des Centres jeunesse*. Université de Sherbrooke, Groupe de recherche et d'intervention sur les inadaptations sociales de l'enfance.
- Pazaratz, D. (2009). *Residential treatment of adolescents: Integrative principles and practices*. Routledge.
- Petit Larousse (2004). *Le petit Larousse : grand format*. Larousse.
- Petit Robert (2020). *Le petit Robert*. Petit Robert.
- Prévost, A. (1969). *La société face au crime*. Éditeur officiel du Québec.
- Québec (1944, 1951, 1979, 1984, 2003, 2016). *Loi de la protection de la jeunesse*. Gouvernement du Québec.
- Québec (1973, 2012). *Code des professions*. Gouvernement du Québec.
- Québec (1979). *Opération 30,000*. Ministère des affaires sociales du Québec.
- Redl, F., & Wineman, D (1951). *Children who hate*. The Free Press.
- Redl, F., & Wineman, D (1952). *Controls from within*. The Free Press.
- Redl, F., et Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif; Tome 1 : le moi désorganisé, Tome 2 : méthodes de rééducation*. Fleurus.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Édition science et culture.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs : une analyse, une conception, une histoire*. Béliveau éditeur.
- Rochon, R. (1997). *Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux*. Les publications du Québec.
- Rogers, C. (1970). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Les éditions sociales françaises.
- Rogers, C. (1972). *La liberté pour apprendre*. Dunod.
- Rogers, C. (1976). *Le développement de la personne*. Dunod.
- Rumilly, R. (1978). *Boscoville*. Fidès.
- Strimelle, V. (1998). *La gestion de la déviance des filles et les institutions du Bon-Pasreur à Montréal (1869-1912)*. Université de Montréal, École de criminologie, Thèse de doctorat.
- Tremblay, R.E. (2008). *The Montréal longitudinal and experimental study: The intervention program and its longterm effects*. Université de Montréal. Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant.
- Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L. C., Vitaro, F., & Pihl, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 560-568.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Bertrand, L., Le Blanc, M., Beauchesne, H., Boileau, H., & David, L. (1992). Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal Longitudinal-Experimental Study. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 117-138). Guilford Press.
- Trépanier, J. (2003). La justice des mineurs. In Le Blanc, M., Ouimet, M. et Szabo, D. (Ed.s), *Traité de criminologie empirique* (3<sup>e</sup> ed.; pp. 585-646). Les Presses de l'Université de Montréal.

- Turgeon, L., et Parent, S. (Eds.)(2012). *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents; Tome I : troubles intériorisés; Tome II : troubles de comportement.* Les Presses de l'Université du Québec.
- Venture and Evidence-Based Policy Team (2017). *Social programs that work: Evidence summary for the Montreal prevention program.* Laura and John Arnold Foundation.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (Eds.)(2000). *Prévention des problèmes d'adaptation; Tome I : Les problèmes internalisés; Tome II : Les problèmes externalisés.* Les Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., Dobkin, P. L., Gagnon, C. et Le Blanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : Prévalence, déterminants et prévention.* Les Presses de l'université du Québec.
- West D.J., & Farrington, D.P. (1973). *Who becomes delinquent?* Heinemann.