

Principes et méthodes de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Avant propos | 3 |
| Introduction : Pourquoi une maîtrise en étude des pratiques psychosociales ? | 3 |
| <i>Sources d'inspiration</i> | 4 |
| <i>Identification officielle du programme</i> | 4 |
| La problématique du renouvellement des savoirs professionnels chez les praticiens psychosociaux | 5 |
| <i>L'apprentissage d'un savoir professionnel par la formation initiale</i> | 6 |
| <i>Le renouvellement d'un savoir et d'une pratique professionnelle en cours d'emploi</i> | 7 |
| <i>Les limites de la science appliquée</i> | 8 |
| <i>L'autoformation ou la formation par production de savoirs</i> | 10 |
| Une nouvelle épistémologie de l'agir professionnel : pertinences scientifiques et sociales du programme | 13 |
| <i>Opportunité scientifique : Le renouvellement des savoirs professionnels ou vers une nouvelle épistémologie de l'agir professionnel</i> | 13 |
| <i>Les «pratiques psychosociales» comme champ d'études</i> | 15 |
| <i>L'apprentissage chez l'adulte et la formation continue</i> | 19 |
| <i>Consultation auprès d'experts internationaux</i> | 21 |
| Description du programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales | 23 |
| <i>Objectifs du programme</i> | 23 |
| <i>Conditions d'admission</i> | 24 |
| <i>Durée du programme</i> | 24 |
| <i>Structure de Formation</i> | 25 |
| <i>Activités pédagogiques : mémoire et présentation des cours</i> | 26 |
| <i>Une formation en alternance</i> | 29 |
| <i>Encadrement des étudiants en recherche</i> | 29 |
| Approches de recherche privilégiées | 33 |
| <i>Recherche-intervention</i> | 33 |
| <i>Recherche évaluative</i> | 33 |
| <i>La science-action</i> | 34 |
| <i>La recherche heuristique ou autobiographie</i> | 34 |
| Conclusion | 35 |
| Bibliographie | 37 |

Avant propos

Ce second numéro de la revue *Présences* veut présenter les orientations essentielles, du programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Nous souhaitons ainsi rendre accessible les sources mais aussi les principes épistémologiques et méthodologiques qui structurent la démarche de recherche en étude des pratiques.

Pour répondre à ce souhait nous voulions aussi rendre accessible le texte fondateur du programme. Ce numéro reprend donc des extraits du projet original de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales rédigé collectivement sous la coordination de Jean-Marc Pilon avec les professeurs : Marie Beaulieu Serge Lapointe, Pierre Mongeau et Denise Pilon. La composition du numéro réalisée par Pascal Galvani s'est fait à partir d'extraits du « document projet » adopté à la Commission des études de l'UQAR du 9 juin 1998.

Introduction : Pourquoi une maîtrise en étude des pratiques psychosociales ?

À l'aube du troisième millénaire, la société québécoise sera confrontée à de nombreux changements. De nouvelles valeurs, de nouveaux besoins et de nouvelles problématiques apparaissent. De nouveaux défis vont se présenter. Ces transformations sociales ont des répercussions sur les pratiques psychosociales. L'appellation «pratiques psychosociales» réfère à la dynamique d'intervention exercée par un acteur auprès des personnes dans le but de produire un effet, qui est habituellement un changement. Cette appellation transcende d'une certaine façon les formations professionnelles et disciplinaires spécifiques. Les personnes exerçant une pratique psychosociale proviennent de diverses formations spécialisées et peuvent porter différents titres : avocat, agent de ressources humaines, agent de développement économique, bénévole, criminologue, éducateur spécialisé, enseignant, gestionnaire, infirmier, médecin, organisateur communautaire, psycho-éducateur, psychologue, sociologue, travailleur social, etc. Au-delà de leur formation initiale spécialisée, toutes ces personnes partagent le fait de travailler et d'intervenir auprès de systèmes humains : individu, famille, groupe, organisation ou communauté en fonction de buts précis qui peuvent varier d'une pratique à l'autre. Cette dynamique de l'intervention auprès des personnes sera le champ d'études privilégié par cette maîtrise.

Lors d'une consultation effectuée, en novembre 1991, par l'Université du Québec à Rimouski auprès des responsables de la formation des établissements du réseau de la santé et des services sociaux de l'Est du Québec, il est ressorti la nécessité de développer **de nouveaux programmes de deuxième cycle en psychosociologie** (Bureau du vice-recteur à la planification et secrétaire général, 1992). C'est en continuité avec cette consultation que nous avons élaboré ce programme de maîtrise en pratiques psychosociales. Présentement, au Québec, il n'existe aucun programme de maîtrise ayant spécifiquement les pratiques psychosociales comme champ d'études. Cette maîtrise permettra de combler ce vide dans le

réseau universitaire québécois tout en répondant aux besoins de la population desservie par l'Université du Québec à Rimouski.

Sources d'inspiration

Ce programme de maîtrise s'inspire de différents programmes de formation continue de deuxième cycle en sciences sociales et humaines qui ont fait leurs preuves en Europe depuis une quinzaine d'années (programmes de formation continue à l'Université de Tours en France et à la Faculté Ouverte pour Adultes de l'Université Louvain-La-Neuve en Belgique). L'originalité de cette maîtrise de type recherche est de parfaire la formation des praticiens psychosociaux par une démarche de production de savoirs (Chartier et Lerbet, 1993). Cette orientation consiste à permettre au praticien psychosocial d'effectuer une recherche sur sa propre pratique dans le but de l'améliorer et de la rendre plus efficace. La principale finalité de ce programme étant la formation continue des praticiens psychosociaux tout en respectant les caractéristiques de l'adulte apprenant (Boutinet, 1995; Knowles, 1990).

Afin de bien saisir l'originalité de ce projet de maîtrise, nous commencerons par décrire la problématique du renouvellement des savoirs et des pratiques professionnelles en sciences humaines à laquelle cette maîtrise veut répondre. Par la suite, nous démontrons la pertinence socio-économique de cette maîtrise pour l'Est du Québec. Enfin, nous préciserons les objectifs poursuivis, les critères d'admission, la structure et les activités pédagogiques de ce programme.

Identification officielle du programme

Établissement : Université du Québec à Rimouski

Nom du programme : Maîtrise en étude des pratiques psychosociales

Grade : Maître ès-arts (M.A.).

Appellation du diplôme : Maîtrise en étude des pratiques psychosociales

Description du programme : Programme de deuxième cycle, de type recherche

Unité de rattachement : Département de Psychosociologie et Travail Social.

La problématique du renouvellement des savoirs professionnels chez les praticiens psychosociaux

Dans la foulée de la mondialisation des échanges économiques et culturels, de nombreux défis vont se présenter à la société québécoise. Cette mondialisation ainsi que les progrès technologiques au niveau de l'informatique et des autoroutes de l'information interpellent notre façon de vivre, notre identité nationale, notre organisation du travail et ouvrent sur le développement de nouveaux rapports humains dont nous ne soupçonnons pas encore toute l'ampleur.

Dans ce contexte, la société québécoise change, de nouvelles valeurs, de nouveaux besoins et de nouvelles problématiques apparaissent (Dumont et coll., 1994; Landry, 1990). Déjà en 1987, la Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux soulignait les transformations sociales et l'apparition de ces nouvelles problématiques sociales tout en faisant état notamment des écarts croissants entre les régions et les grands centres urbains en mentionnant que : «les besoins des populations qui vivent sur des territoires en voie d'appauvrissement démographique social et économique doivent être soulignés de façon particulière.[...] Ces régions (dont fait partie l'Est du Québec) subissent un manque d'emploi, l'exode des jeunes, le vieillissement de la population, auxquels s'ajoutent des problèmes multiples : santé, santé mentale, délinquance, alcoolisme, abandons scolaires.» (1987a, p. 8). Ces problématiques, toujours présentes, dans le Bas-St-Laurent (Unité de santé publique, 1994), ont été à la base de la formulation de la Politique de la santé et du bien-être du Québec avec ses dix-neuf objectifs et ses six stratégies (MSS, 1992). Pour chaque objectif, cette politique, souligne l'importance d'évaluer les pratiques actuelles et de développer de nouvelles pratiques d'intervention adaptées aux situations rencontrées, et ce, quel que soit le domaine de spécialisation des praticiens.

En parallèle à ces problématiques, nous assistons au désengagement progressif de l'État dans les services sociaux, la santé et l'éducation. Ces transformations de la société québécoise ont des répercussions sur les pratiques psychosociales, tant dans la façon de faire des praticiens que dans leur rattachement institutionnel. Ainsi le développement accru d'organismes communautaires supporté par la loi 120 (le chapitre 42) et par la

politique de santé et des services sociaux (MSS, 1992) a mobilisé un nombre de plus en plus grand de praticiens psychosociaux.

Tous ces changements nécessitent un renouvellement des pratiques psychosociales existantes. Ce renouvellement peut se faire lors des formations initiales professionnelles ou lors de la formation continue. L'Université, par sa mission de formation, est interpellée dans le cadre du renouvellement de ces pratiques. Mais de quelle façon répondre à cette problématique?

L'apprentissage d'un savoir professionnel par la formation initiale

L'apprentissage initial d'un savoir professionnel peut se faire lors d'études universitaires de premier ou de second cycle. Ces formations professionnelles en sciences sociales sont souvent critiquées. En 1989, le comité d'étude sectorielle en sciences sociales soulignait le fait que les formations offertes en sciences sociales n'étaient pas toujours ajustées aux problématiques existantes et aux réalités du milieu. Ce comité soulevait quelques critiques à l'endroit de ces formations : peu de connaissances de la part des diplômés des réalités du marché du travail, formation trop théorique, hyper-spécialisation des programmes de formation, faible performance des diplômés sur le marché du travail et faible taux de diplômés aux études de maîtrise malgré le nombre élevé d'inscriptions.

Cette critique semble toujours d'actualité comme le mentionne madame Mathieu, vice-doyenne à la planification de la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal : «...ces nouvelles problématiques commandent une approche multidisciplinaire tant sur le plan de la compréhension que sur le plan de l'intervention. [...] On doit nécessairement s'attendre à une révision des programmes vers des contenus élargis et vers des outils d'intervention plus nombreux.» (Mathieu, 1991, p.17). Lors du colloque portant sur l'intervention sociale tenu à l'Université de Montréal en 1990, plusieurs conférenciers ont souligné l'écart entre les formateurs du milieu universitaire et les praticiens visés quant aux objectifs poursuivis par chacun de ces groupes d'acteurs et quant à leurs intérêts respectifs (Dupuis, 1991; Gaudreau-Toutant, 1991; Gendreau, 1991; Trépanier, 1991). «Pour demeurer pertinente, la formation dispensée aux travailleuses sociales, psychologues, criminologues et psycho-éducatrices doit être repensée de façon à répondre aux besoins des praticiennes et de leurs clientèles en s'ajustant aux nouvelles réalités» (Rondeau, 1991. p.3). Malheureusement, les mécanismes de révision et d'ajustement de ces formations

initiales sont parfois tellement longs que souvent les programmes de formation n'arrivent pas à suivre les changements sociaux.

La collaboration, la passerelle entre les deux milieux : universitaire et pratique, semble difficile à faire même si elle est souhaitée par les acteurs des deux milieux (Rondeau, 1991, Dupuis, 1991, Gaudreau-Toutant, 1991, Renaud, 1994). Même si cette passerelle s'établissait, il semble que certaines habiletés propres à une pratique professionnelle psychosociale exigent plus que la formation initiale. Par exemple, ce n'est que la pratique qui permet le développement d'une maturité émotionnelle appropriée à l'intervention (Fournier et Provost, 1991). Les pratiques psychosociales font appel à un savoir-faire qui très souvent se définit et se développe dans l'action (Gendreau, 1991). La formation initiale ne suffit pas toujours à rendre compte de la complexité du comportement et du changement humain (Gaudreau-Toutant, 1991), et le découpage disciplinaire et spécialisé des formations professionnelles ne rend pas compte de cette complexité (Trépanier, 1991). Dans le domaine de la pratique psychosociale, il est difficile de définir les caractéristiques d'une intervention efficace. Prenons par exemple, le champ d'intervention auprès des enfants et des adolescents, on a répertorié 300 approches d'interventions différentes et aucune ne semble se démarquer sur le plan de l'efficacité (Pelletier, 1992). Comment choisir ce qu'il faut enseigner comme modèle d'intervention?

Même si la formation initiale arrivait à surmonter tous ces obstacles, il reste que plusieurs praticiens psychosociaux sont déjà sur le marché du travail. De nouveaux changements sociaux se produiront continuellement, de nouveaux défis et de nouvelles problématiques apparaîtront et les praticiens psychosociaux devront s'ajuster en cours d'emploi. Ce qui soulève le problème de la formation continue au niveau du renouvellement d'un savoir et d'une pratique professionnelle. La Commission sur les états généraux sur l'éducation a reconnu l'importance de cette formation continue pour permettre aux adultes de répondre à leur réadaptation professionnelle découlant de la transformation de la société (MEQ, 1996).

Le renouvellement d'un savoir et d'une pratique professionnelle en cours d'emploi

Il y a au moins deux grandes approches différentes qui s'offrent au praticien psychosocial qui veut renouveler son savoir et sa pratique professionnelle en cours d'emploi, soit par «consommation d'un savoir» ou par «production d'un savoir» (Lerbet, 1993). La première

approche est largement influencée par le modèle de la science appliquée tandis que la seconde approche repose sur une démarche d'autoformation propre aux caractéristiques d'un adulte apprenant (Boutinet, 1995; Knowles, 1990).

Les limites de la science appliquée

Le modèle de la science appliquée distingue deux univers : l'univers de la science et l'univers de la pratique. Plusieurs auteurs (Barlow et col., 1984; Bickman, 1987; Boutinet et col. 1985; Renaud, 1994; St-Arnaud, 1992; Schön, 1994) s'accordent pour dire que ces deux univers sont différents tant par leur finalité, leur langage, leurs enjeux et les préoccupations des acteurs concernés. Ces auteurs reconnaissent la difficulté de combler le fossé entre ces deux univers. La Commission sur les états généraux sur l'éducation mentionne à ce sujet que la pertinence sociale et économique de la recherche universitaire est remise en question par bon nombre de personnes (MEQ, 1996). Glasser et al. (1983) ont recensé et analysé plus de deux milles publications qui traitent du fossé entre les chercheurs et les praticiens dans des disciplines aussi variées que la santé mentale, la sociologie, le service social, les sciences sociales, l'économie, la politique etc. (St-Arnaud, 1992).

Pour combler cet écart, on a recours à diverses stratégies. Une première stratégie repose sur la diffusion des connaissances issues de la recherche par l'entremise de colloques, d'articles et de rapports de recherche (CQRS, 1990). Cette stratégie s'inscrit dans le modèle linéaire de diffusion des connaissances (Gélinas et Pilon, 1994). Ce modèle très répandu basé sur une conception de changement planifié autour d'un processus de recherche-développement-diffusion (Havelock 1973) rencontre certaines limites quant à l'accessibilité des résultats par les praticiens visés. Selon les conclusions d'une enquête publiée par l'American Psychological Association (APA) à peine 10 % des psychologues américains ont accès aux résultats des recherches pour transformer leur pratique (St-Arnaud, 1992).

Une deuxième stratégie utilisée pour réduire l'écart entre les milieux de recherche et les milieux de pratique est la création d'équipes de recherche en partenariat avec les milieux de pratique (Renaud, 1994). Cette stratégie s'insère dans le modèle associatif/coopératif du transfert des connaissances (Gélinas et Pilon, 1994) qui mise sur la création de réseaux entre chercheurs et praticiens comme élément favorisant le transfert des connaissances (Gauthier, 1987; Yin et Gwaltney, 1981). Bien que cette stratégie ait obtenu des résultats

positifs en termes de transfert des connaissances et de renouvellement de pratiques (Gauthier, 1987; Yin et Gwaltney, 1981) elle favorise surtout le transfert des connaissances dans le réseau immédiat des partenaires. Pour les praticiens qui sont loin de ce réseau, socialement ou géographiquement, le transfert des connaissances va devoir emprunter le modèle linéaire de diffusion des connaissances.

Une dernière stratégie couramment utilisée en science appliquée repose sur l'organisation de sessions de perfectionnement en cours d'emploi (CQRS, 1990; Gélinas et Pilon, 1994). Malheureusement, plusieurs études démontrent que seulement 10 % des apprentissages réalisés en perfectionnement sont réellement transférés dans la pratique des gens (Broad et Newstrom, 1993; Haccoun et col, 1993; Savoie, 1987). Il y a une différence entre apprendre et transférer les connaissances (Bandura, 1986; Pilon, 1994a, 1994b). Le processus de transfert des apprentissages suite à une activité de perfectionnement met en jeu pas moins d'une trentaine de facteurs qui peuvent influencer positivement ou négativement le transfert des apprentissages (Pilon, 1994b).

Ainsi, plusieurs auteurs décrivent les limites de la science appliquée comme stratégie de développement et de renouvellement du savoir professionnel (Schön, 1994; St-Arnaud, 1992; Argyris, 1980). Ces critiques mettent en évidence le fait que la science appliquée définit l'activité professionnelle comme un processus de résolution de problèmes où il s'agit de choisir les solutions les plus efficaces (Schön, 1994; St-Arnaud, 1992). Malheureusement, les problèmes ne se présentent pas de façon toute définie aux professionnels. Ceux-ci doivent donner un sens aux situations problématiques qu'ils rencontrent (Schön, 1994).

Toutes les stratégies utilisées par la science appliquée afin de combler le fossé entre les milieux de recherche et les milieux de pratique sont des stratégies de changement de premier ordre (Watzlawick et col., 1974) qui consiste à augmenter les correctifs déjà connus : plus grande diffusion des résultats de recherche, plus de colloques, plus de vulgarisation, plus de projets en partenariat, plus de révisions des programmes de formation qui incluent les nouveaux savoirs issus de l'univers scientifique, etc. Toutes ces stratégies nous maintiennent cependant dans le même paradigme avec des acteurs spécialisés dans le rôle de chercheur et d'autres dans le rôle de praticien exerçant des activités différenciées, ayant une relation plus ou moins collaboratrice entre eux dans un rapport de pouvoir où le milieu de recherche a souvent préséance sur le milieu de la pratique.

Le modèle de la science appliquée pour renouveler un savoir professionnel rencontre un certain succès mais a aussi certaines limites. Comme le mentionne Lerbet (1993), ce modèle a fait ses preuves, et il ne s'agit pas de le détruire, mais son fonctionnement ne lui confère aucun caractère exclusif. St-Arnaud (1992) suite aux travaux d'Argyris et Schön, souligne que l'acquisition de modèles d'intervention développés par la science appliquée est fort utile aux praticiens débutants mais qu'après un certain nombre d'années de pratique cette démarche devient insuffisante. Pour renouveler leur pratique il faut que ces personnes inventent ou découvrent leur propre modèle d'intervention.

L'autoformation ou la formation par production de savoirs

Il existe une autre façon de regarder le renouvellement des savoirs et des pratiques psychosociales, ce que Watzlawick appelle un changement de deuxième ordre et qui consiste à re-cadrer différemment le problème et à rechercher des solutions totalement nouvelles (Watzlawick et col., 1974). Cette seconde avenue situe le praticien comme l'acteur principal du renouvellement de son savoir et de sa pratique professionnelle. Ce nouveau paradigme se situe dans l'enjeu ontogénique de la recherche (Van der Maren, 1995) et se retrouve sous différentes appellations : la formation par «production de savoirs»(Chartier et Lerbet, 1993), l'autoformation (Bonvalot et Courtois, 1986; Pineau et Marie Michèle, 1983), l'approche praxéologique (Lhotellier et St-Arnaud, 1994), la réflexion sur l'action (Schön, 1994), etc. Cette approche place l'acteur à la fois dans un rôle de praticien et de chercheur sur sa propre pratique (Groulx, 1994).

Compte tenu des limites du modèle de la science appliquée, les praticiens psychosociaux sont souvent appelés, à leur insu (Schön, 1994), à devenir des praticiens réflexifs et à développer un savoir professionnel en cours d'action (Lhotellier et St-Arnaud, 1994; Schön, 1994, 1987; Argyris et col., 1985; Argyris et Schön, 1974). Comme le mentionne Van der Maren, (1990, p.125) : «Le savoir pratique est un savoir singulier, localisé, contextualisé et la réalité dont il parle inclut l'homme avec son système de valeurs; ce savoir est qualitatif, il s'appuie sur des repères observés dans l'environnement et constitue une vision syncrétique à propos d'un système de relations entre des actions et des signes perçus et non expliqués.» À cet effet le sondage publié dans l'American Psychological Association (APA) révélait que le moyen considéré comme le plus approprié par 48% des psychologues américains est la réflexion sur leur propre expérience de pratique (St-Arnaud, 1992). «Il ne s'agit plus pour le chercheur de résoudre les problèmes d'un autre en créant un matériel mais il s'agit pour le chercheur-praticien de résoudre ses propres

problèmes en améliorant ou en créant ses outils, que ces outils soient des objets matériels ou des habiletés professionnelles» (Van der Maren, 1995, p. 66-68). Cette maîtrise s'inscrit principalement au niveau de l'enjeu ontogénique de la recherche. «Ce type d'enjeu est surtout le fait de praticiens qui reviennent aux études de deuxième ou de troisième cycle dont l'objectif est de se développer, de s'épanouir professionnellement, de se réassurer comme acteur efficace, grâce à une recherche reliée directement à la pratique [...] il s'agit d'une recherche entreprise sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience» (Van der Maren, 1995, p. 66).

Une telle formation par production de savoirs accorde une place importante à l'expérience du praticien et aux connaissances et aux habiletés qui se développent à même la pratique. Cette approche du renouvellement des savoirs et des pratiques professionnelles permet à l'Université d'exercer une présence beaucoup plus grande et directe dans les milieux de pratique en matière de formation et de recherche qui soit socialement pertinente pour ces milieux. Ce qui rejoint les recommandations de la Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux (1987b) qui soulignait la priorité de développer des relations étroites entre les établissements d'enseignement et les établissements de services de santé et de services sociaux dans la formation pratique des futurs professionnels et dans la formation en cours d'emploi. Recommandations reprises par la Commission sur les états généraux sur l'éducation en matière d'éducation permanente (MEQ, 1996). De plus une telle démarche d'autoformation émergeant de la réalité des praticiens et de leur questionnement quotidien (Knowles, 1990) augmente les chances de mener à terme de telles études (Bourdages, 1996; Demol, 1995) et favorise un plus grand transfert des connaissances et des apprentissages (Demol, 1995; Pilon, 1994a; Chartier et Lerbet, 1993).

*Une nouvelle épistémologie de l'agir professionnel :
pertinences scientifiques et sociales du programme*

Ce programme de maîtrise relève d'une double opportunité scientifique qui s'inscrit dans un courant scientifique et culturel contemporain autour du renouvellement des savoirs professionnels dans le cadre des pratiques psychosociales.

Opportunité scientifique : Le renouvellement des savoirs professionnels ou vers une nouvelle épistémologie de l'agir professionnel

Ce renouvellement des pratiques psychosociales s'inscrit dans un débat plus large autour de l'épistémologie de l'agir professionnel et de la formation des adultes. Ce faisant, cette maîtrise vise le développement des pratiques psychosociales dans un optique de perfectionnement des praticiens et le développement de connaissances dans un champ d'études que sont les pratiques psychosociales.

Depuis le début des années 80, nous assistons à un débat autour du rapport entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action (Barbier, 1996; Schön, 1994; Serre, 1993). Ainsi, aux États-Unis, dans la foulée des travaux d'Argyris (1974; 1978; 1980, 1983, 1985), de Schön (1974, 1978, 1983, 1987, 1991) et en Europe, sous l'influence de Bachelard (1938, 1962, 1983) et Bourdieu (1980) s'est développé un intérêt grandissant pour une science de l'intervention et le développement de connaissances issues de la pratique. Lorsque nous parlons des savoirs professionnels, «les savoirs sont les acquis d'un individu et lui appartiennent, ils sont ce qu'il connaît du monde et lui permet d'agir sur lui. Les savoirs de quelqu'un en quelque domaine sont très proches de ces compétences en ce domaine.» (Grize, 1996: 119). Ainsi, les savoirs professionnels sont des acquis professionnels développés à partir des connaissances systématiques reliées à une profession ou à un métier. Ces connaissances sont spécialisées, bien balisées, scientifiques et standardisées (Schön, 1994). Très souvent, elles relèvent d'un champ disciplinaire spécifique (Schein, 1973). Ces savoirs professionnels ont pour objectifs d'aider un praticien à intervenir et à résoudre certaines situations problématiques (Schön, 1994).

Comme nous l'avons démontré lors de la problématique, le renouvellement de ces savoirs professionnels passe par différentes stratégies. À ce moment-ci, notre intention n'est pas de reprendre ce discours mais d'illustrer l'émergence d'un intérêt de plus en plus grandissant pour une nouvelle épistémologie de l'agir professionnel (Schön, 1994). Rappelons brièvement que l'utilisation de la science appliquée ou des savoirs théoriques (Barbier, 1996) pour renouveler les pratiques rencontre certaines limites. Car la pratique est plus complexe, plus incertaine, plus instable, plus singulière (Schön, 1994) plus idiosyncratique (St-Arnaud, 1992, 1993), elle implique l'acteur «praticien» avec ses valeurs (Van des Maren, 1995) avec ses croyances, ses intentions et ces stratégies développées dans l'action (St-Arnaud, 1993; Schön, 1994, Serre, 1993). L'agir professionnel se caractérise par «le caractère unique de chaque situation; sa complexité irréductible, son instabilité, le degré inévitable d'incertitude et par les conflits de valeur. La pratique peut donc engendrer un savoir qui a lieu dans et durant l'action.» (Zuniga, 1994, p. 90).

Nous assistons à une nouvelle approche du développement des savoirs professionnels à partir de l'action (Barbier, 1996; Georges, 1989; St-Arnaud, 1992, 1993; Serre, 1993; Schön, 1994) qui suscite de plus en plus d'intérêts. «Parallèlement, se développent encore, de plus en plus nombreuses et avec de plus en plus de force, des tentatives qui ont en réalité pour objet, sous des formes et avec des jeux d'acteurs variés, d'explorer la production de savoirs à partir des pratiques, pour les pratiques et le cas échéant avec les acteurs de ces pratiques.» (Barbier, 1996).

La dichotomie entre la pratique et le théorique est source d'appauvrissement pour la science : tout un corpus de connaissances élaborées par les praticiens au fil de leurs interventions reste méconnu. Ainsi, par ce projet de maîtrise, nous voulons favoriser l'explicitation de ces connaissances en visant le développement d'un savoir d'action (Barbier, 1996; Colasse, 1996; Grize, 1996).

Ce renouveau épistémologique de l'agir professionnel prend des avenues et des appellations fort différentes, la réflexion dans l'action (Schön, 1994), la réflexion sur l'action (St-Arnaud, 1993; Schön, 1994; Serre, 1993), la recherche empirique (Mialaret, 1996), la recherche ontogénique (Van der Maren, 1995), la praxéologie (Lhotellier et St-Arnaud, 1994). «La praxéologie vise à dégager le savoir compris dans l'action ou le savoir à inventer par l'action pour qu'elle soit plus performante.» (Lhotellier et St-Arnaud, 1994, p. 95). Derrière ces différentes appellations se profilent le souci, la préoccupation de rapprocher la recherche, la formation et la pratique (Barbier, 1996; Serre, 1993). Dans le

nouveau discours épistémologique sur l'agir professionnel, ce rapprochement entre ces trois champs d'activités se fait par l'intégration de celles-ci dans une démarche réalisée par une seule et même personne. C'est-à-dire, le praticien qui devient chercheur sur sa propre pratique (Fernandez, 1993; Hauglustaine-Charlier, 1993; Lhotellier et St-Arnaud, 1994; Mialaret, 1996, Schön, 1994; Toupin, 1993).

La recherche sur la pratique devient ici une recherche-action-formation (Hauglustaine-Charlier, 1993) «Tout en développant des habiletés professionnelles capables d'apprendre à partir de sa pratique, le praticien-chercheur est amené à construire un nouveau savoir pratique centré sur l'action et sa réussite.»(Grootaers, 1991). Fernandez (1993) réfère au concept de *protagonica* pour décrire cette recherche-formation intervention. «L'adjectif *protagonica* renvoie à la notion de protagoniste et, par ce biais, met en relief une difficulté que la recherche traditionnelle a eu à résoudre : le passage de la découverte dite scientifique à la pratique concrète de l'enseignant, du formateur (il s'agit d'une application dans le domaine de la formation de formateurs d'adultes) en passant par une interrogation et une action sur lui-même.» (Fernandez, 1993: 346). Fernandez conclut en mentionnant que cette démarche se traduit en production de connaissances (recherche), en intégration de nouveaux savoirs (formation) et en intervention (pratique), qui se rejoignent dans un même processus. De plus en plus, nous assistons au développement de programmes de formation intégrée à l'action et au travail (Barbier, 1996), à des formations par production de savoirs (Chartier et Lerbet, 1993) plutôt que par consommation de savoirs.

C'est dans ce courant contemporain sur le renouveau épistémologique de l'agir et des savoirs professionnels que se situe la présente maîtrise autour des pratiques psychosociales.

Les «pratiques psychosociales» comme champ d'études

Il y a autant de savoirs professionnels qu'il existe de professions ou de métiers, aussi, nous avons voulu centrer cette maîtrise autour d'un champ d'études plus restreint en lien avec la tradition et la discipline au coeur des programmes en psychosociologie. D'où le choix de l'appellation «Pratiques psychosociales».

Une définition des pratiques psychosociales

Le terme «pratiques» renvoie au fait: «...d'exercer une activité concrète, d'appliquer des règles, des principes, [...] une expérience, une habitude approfondie, un comportement

habituel, une façon d'agir.» (Le Petit Larousse illustré, 1993). À un niveau plus complexe, la pratique est aussi : «une réponse plus ou moins adaptée à la réalité extérieure et plus ou moins structurée en fonction d'apprentissages antérieurs.» (Mialaret, 1996: 164). Le caractère «psychosociales» définit un champ assez précis pour qu'on puisse en marquer les frontières avec clarté par rapport à d'autres champs d'études. Ce qualificatif réfère à l'objet d'études spécifique de la psychologie sociale qui la distingue des autres disciplines connexes en sciences humaines : la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, etc. Cet objet d'études est la dimension interactive du comportement humain (Myers et Lamarche, 1992, Vallerand, 1994). Plus précisément, Myers et Lamarche (1992) le définissent comme «l'étude scientifique de la façon dont les gens se perçoivent, s'influencent et entrent en relation les uns avec les autres». Pour nous, il s'agit du terme qui définit le mieux les activités de très nombreux acteurs sociaux qui entrent dans un rapport relationnel avec d'autres systèmes humains (individus, groupes, organisations ou communautés) dans le but de produire un effet, qui est habituellement un changement. Ainsi, il ne s'agit pas de n'importe quelles pratiques psychosociales mais bien celles qui visent un changement humain. Donc, nous pouvons parler de pratiques psychosociales de changement.

Marquita Riel (1990) définit les pratiques de changement comme une chaîne d'actions standardisées : ensemble d'actions, de gestes, de paroles, agencés les uns par rapport aux autres suivant un modèle théorique articulé, ayant pour but explicite le changement individuel ou collectif. Riel (1990) mentionne que la pratique du changement comporte deux éléments essentiels : l'orientation explicite vers un but et l'utilisation de moyens d'action précis et répertoriés en différentes écoles d'intervention. Cette définition de pratique de changement réfère à l'acquisition d'un savoir professionnel issu de la science appliquée, mais cette définition s'applique aussi au développement d'un savoir professionnel issu de l'action. Car, souvent à son insu, le praticien (St-Arnaud, 1992, 1993; Schön, 1994; Serre, 1993) développe des stratégies d'action standardisées en vue d'amener un changement. Bourassa et Serre (1994) mentionnent que «l'action est apprentissage, elle est une expérimentation quotidienne qui permet au praticien d'éprouver ses hypothèses en vue de bien s'adapter aux différents contextes dans lesquels il évolue. Au fur et à mesure qu'il teste sa perception, ses intentions et ses stratégies, il développe des façons d'être et de faire efficaces que nous avons nommés "modèles d'action"». Ces modèles d'action ne sont pas issus de la science appliquée, ils sont générés de l'action. Il est important de permettre l'explicitation de ces modèles et la diffusion des savoirs d'action

qui en découlent tant pour le praticien afin d'améliorer sa pratique que pour le développement d'un savoir dans le champ des pratiques psychosociales de changement.

St-Arnaud (1993) développe un méta-modèle qui illustre le caractère implicite ou explicite des pratiques de changement en identifiant six paramètres présents dans cette dynamique interactive : 1) tout intervenant utilise un ensemble de normes et de valeurs qui servent de cadre d'analyse de l'individu ou des individus auprès de qui il intervient, de la situation donnée et de son rapport à l'autre ou aux autres (bénéficiaire); 2) tout intervenant structure, implicitement ou explicitement, la relation qui s'établit entre lui et le bénéficiaire; 3) tout intervenant est un agent de changement qui utilise implicitement ou explicitement une théorie de changement; 4) tout intervenant est gestionnaire d'un processus d'intervention qui comporte des étapes et dont l'agencement est réglementé; 5) tout intervenant dispose d'un répertoire de procédés qui se développent avec l'expérience et qui constituent sa technique d'intervention; 6) tout intervenant procède implicitement ou explicitement à une évaluation continue de son efficacité à partir de critères plus ou moins définis. Pour St-Arnaud (1993), l'explicitation de son propre modèle par une réflexion sur l'action augmente l'efficacité du praticien et est une façon de développer un savoir professionnel à partir de l'action. Ces paramètres mettent davantage l'emphase sur le praticien, ce que Lhotellier et St-Arnaud (1994), appelle le facteur P, pour personnalité qui est omniprésent et qui influence toutes pratiques psychosociales. Ce qui vient justifier certaines approches de recherche privilégiées dans ce programme de maîtrise : la science-action et les histoires de vie ou la recherche heuristique.

Mais toute pratique psychosociale à visée de changement, comprend d'autres composantes importantes : les destinataires visés par les changements, la nature de la situation visée par le changement et les stratégies d'intervention utilisées pour apporter un changement. Les destinataires sont des personnes avec des attitudes, des représentations sociales, des valeurs, des croyances, des comportements, des besoins, des problématiques, etc., qui vont influencer, voire orienter la pratique de l'intervenant selon les connaissances qu'il possède sur ces bénéficiaires. De plus, le changement porte sur certaines situations ou problématiques que le praticien peut décider d'approfondir sous forme de recherche appliquée afin d'en avoir une meilleure connaissance et ainsi mieux intervenir sur ces situations dans le futur. Aussi, dans le cadre de cette maîtrise le praticien peut réaliser une recherche à caractère plus fondamental pour mieux comprendre ces bénéficiaires auprès de qui il intervient. Dans le même ordre d'idées, le praticien peut réfléchir sur les stratégies d'intervention utilisées pour amener un changement en réalisant soit une recherche-

intervention ou une recherche évaluative sur sa pratique dans le but de l'améliorer. Nous touchons donc ainsi aux principales composantes d'une pratique psychosociale de changement : le praticien, le ou les bénéficiaires et les stratégies d'intervention en vue d'amener le changement. En ciblant l'étude de ces composantes de toute pratique psychosociale, nous soulevons le caractère transdisciplinaire.

Caractère transdisciplinaire des pratiques psychosociales

Bien que le qualificatif psychosocial permet de baliser les frontières du champ d'études et d'identifier certains paramètres ou composantes en présence dans l'intervention auprès des humains, la généralité de ces composantes et paramètres illustre très bien en quoi les pratiques psychosociales transcendent la spécificité des problématiques abordées et la spécificité des formations professionnelles disciplinaires. Ce qui nous intéresse dans cette maîtrise, c'est de développer un savoir professionnel en lien avec l'un ou l'autre de ces paramètres à partir de l'action dans une finalité de perfectionnement des praticiens tout en sachant que ce savoir professionnel issu de l'action contribuera peut-être à long terme au développement d'une science de l'intervention. Le champ d'études est les pratiques psychosociales de changement et par le fait même, plusieurs praticiens de professions ou de formations disciplinaires variées peuvent être interpellés.

Par ce choix nous considérons que les pratiques psychosociales ont un caractère transdisciplinaire. Dans le seul domaine des sciences sociales, une étude du Conseil des universités (1990) identifiait neuf disciplines organisées en programmes dans les universités québécoises. Il est donc évident que le champ d'études délimité par les pratiques psychosociales ne peut pas être abordé uniquement par le biais des disciplines. Cet aspect transdisciplinaire est une caractéristique importante du développement des pratiques psychosociales, car un handicap important à la constitution d'un corpus théorique en pratiques psychosociales et dans les sciences de l'action en général est justement le cloisonnement actuel des disciplines. Dans un contexte de dépendance des disciplines constituées, les sciences de l'action parviennent mal à se développer dans la logique de leurs besoins internes et sur des paradigmes propres à la cohérence de l'action. C'est ainsi qu'on retrouve des praticiens écartelés entre, d'une part, les savoirs constitués et documentés par les recherches de leur discipline d'appartenance et, d'autre part, les impératifs de l'efficacité de leurs pratiques où le réel reste sourd aux clartés théoriques et les résultats observés en discordance avec les effets attendus. Rappelons aussi que le cloisonnement des disciplines s'accorde mal avec la réalité du terrain de l'action. Le choix

d'un champ d'études transdisciplinaire rejoint l'avis du Conseil des universités (1990) qui recommande le développement de champs d'études thématiques et le décloisonnement disciplinaire des programmes d'études avancées en sciences sociales.

Le caractère transdisciplinaire des pratiques psychosociales place ce programme au confluent de plusieurs traditions scientifiques disciplinaires. Au besoin, nous ne manquerons pas de puiser dans ces traditions les modèles théoriques adéquats pour éclairer les pratiques. C'est le versant «savoirs théoriques» du programme. Parmi les nombreux cas de figures que peuvent présenter les relations théorie et pratique (Boutinet, 1985), nous entendons privilégier celle où la théorie se présente comme un analyseur de la pratique.

«Elle illustre (...) la démarche prise par les adultes lorsque, placés en situation de formation permanente, ils cherchent à élucider leur propre pratique professionnelle. À travers un échange dialectique entre théorie et pratique, s'instaure une sorte de corrélation entre les deux instances, aboutissant à la constitution d'ensembles théorico-pratiques marqués par leur consistance.» (Boutinet, 1985: p. 24-25).

La théorie est une étape sur le chemin de la connaissance mais elle n'est pas réductible à la science. Dans le programme, nous plaçons la théorie comme un maillon situé en amont du discours sur les pratiques et en aval d'une attitude interrogative sur l'objectivité de ce même discours. Cette maîtrise aura avant tout une portée singulière en visant le perfectionnement et le ressourcement de chaque praticien psychosocial quelle que soit sa formation professionnelle de renouveler sa pratique en prenant un certain recul pour mieux l'analyser et la comprendre. Ce qui nous situe à la fois dans une tradition et un renouveau de la formation continue et de l'apprentissage des adultes.

L'apprentissage chez l'adulte et la formation continue

Cet intérêt pour la pratique n'est pas nouveau, il est présent dans le pragmatisme de James (1890) et dans le discours de Dewey (1929) qui attribue une importance primordiale à l'expérience comme source et lieu d'apprentissage. Depuis la publication de l'ouvrage de Edouard C. Lindeman (1926) fortement influencé par John Dewey, il se dégage un consensus sur le rôle de l'expérience dans l'apprentissage chez l'adulte (Boutinet, 1995, Knowles, 1990). Lindeman affirmait que : «....l'expérience des apprenants est l'élément clé de l'éducation des adultes. Si l'apprentissage, c'est la vie, alors la vie est également source d'apprentissage.» (Voir Knowles, 1990: 43). Les spécialistes en andragogie s'entendent pour dire que l'adulte est autonome et apprend à partir des questionnements et des préoccupations issus de sa réalité de vie (Knowles, 1990; Boutinet, 1995). Il y a toute une

tradition développée en andragogie pour tenir compte de cette expérience et de l'autonomie de l'adulte en formation et en développement. On en parle sous l'angle de la formation expérientielle (Courtois, 1990; Dominicé, 1990; Finger, 1990; Kolb, 1984; Landry, 1990) ou d'autoformation (Carré, 1992; Chené, 1993; Dominicé, 1990, 1993; Fernandez, 1993; Galvani, 1991; Pineau et Marie-Michelle, 1983).

Cette revalorisation de l'expérience dans la formation des adultes s'illustre par le récent développement de différentes stratégies d'enseignement dont l'approche autobiographique comme processus de changement (De Villers, 1996; Desmarais et Pilon,1996; Dominicé, 1990; Fernandez, 1993; Josso, 1991; Joubert et Pineau, 1993). L'intérêt que suscite l'utilisation de l'autobiographie en formation a donné naissance à deux associations importantes : l'ASHIVIF (Association histoires de vie en formation) qui existe en Europe depuis dix ans et le Réseau québécois pour la pratiques des histoires de vie qui existe depuis quatre ans. Ces deux associations organisent annuellement des colloques et des symposiums pour partager des résultats d'expériences et de recherche dans ce domaine et discuter de l'épistémologie et des stratégies d'intervention utilisées.

La prise en compte de l'expérience dans la formation formelle des adultes et surtout dans la formation professionnelle connaît aussi un nouvel engouement. Courtois (1990) parle de la recherche d'un nouveau paradigme qui introduit davantage l'expérientiel dans la formation et qui élabore par le fait même une vision nouvelle du monde de la formation. Le parcours proposé dans la maîtrise prend son point d'appui, au départ et à l'arrivée, dans l'expérience des praticiens. Ce sont les pratiques qui vont donner à ce programme son unité axiologique, pragmatique et théorique. Du point de vue de la finalité, le ressourcement des praticiens est assuré par une analyse métacognitive de leurs pratiques. Dans notre esprit, un ressourcement ou un perfectionnement doit se faire le plus près possible de l'expérience terrain des personnes qui viennent se ressourcer. Cette proximité de départ et d'arrivée est une condition pour que le perfectionnement ait des impacts subséquents sur la qualité des pratiques.

La primauté de l'expérience est aussi un des postulats en ce qui a trait au perfectionnement. De plus en plus, le discours sur la formation continue vise à rapprocher les formations des réalités de travail afin de favoriser un plus grand transfert possible des apprentissages (Barbier, 1996; Pilon, 1994) et une persistance dans les études (Bourdages, 1994). Notre défi dans cette maîtrise est de créer un environnement intellectuel qui va permettre aux praticiens de mettre à jour les connaissances cachées dans leurs pratiques, de réfléchir sur

leurs pratiques, de développer un savoir en lien avec leurs pratiques dans une optique d'autoformation et de transformation de leur pratique. La priorité accordée à l'expérience et l'expertise des praticiens est solidement documentée par plusieurs courants de pensée dont les plus récents s'inscrivent dans le développement du cognitivisme où des chercheurs de plusieurs horizons disciplinaires sont en train de remettre en question les fondements épistémologiques de la connaissance (Gardner, 1993).

Nous assistons à l'émergence d'une préoccupation de plus en plus grande pour la prise en compte de l'action, de l'expérience dans la formation et la transformation des personnes (Chartier et Lerbet, 1993; Dominicé, 1990; Pineau et Joubert, 1993) qu'en même temps un intérêt grandissant pour l'émergence d'une science de l'intervention (Lhotellier et St-Arnaud, 1994; St-Arnaud, 1992; Schön, 1995). La présente maîtrise s'inscrit au carrefour de cette double préoccupation scientifique et culturelle contemporaine avec une double finalité : faire émerger un savoir de l'action et supporter le perfectionnement des praticiens.

Consultation auprès d'experts internationaux

Au printemps 1995, messieurs Lapointe et Pilon, lors d'une mission en Europe ont rencontré des responsables et des professeurs impliqués dans trois programmes de formation de deuxième cycle offrant un perfectionnement à des praticiens psychosociaux en exercice. À cette occasion, ils ont rencontré monsieur Guy de Villers de l'Université Louvain-La-Neuve en Belgique, monsieur Gaston Pineau de l'Université de Tours en France, monsieur Pierre Dominicé et madame Christine Josso, de l'Université de Genève, et monsieur Jean-Noël Demol, formateur au sein des Maisons Familiales Rurales de France et professeur associé à l'Université des Sciences et Technologies de Lille (CUEEP). Ces rencontres ont permis de développer tant l'articulation méthodologique du volet production de savoirs que les aspects pédagogiques du programme eu égard aux spécificités de la clientèle pressentie. En outre, ces contacts ont permis de jeter les bases de futures collaborations internationales. En effet, les discussions exploratoires ont eu lieu concernant l'échange éventuel d'étudiants et de professeurs. De plus, tous ces experts nous ont assurés de leur collaboration et de leur appui. (voir annexe 6).

Programmes universitaires européens

Nous tenons à mentionner que bien que cette maîtrise soit originale et unique dans le contexte québécois, elle a une parenté très forte avec des programmes de formation

universitaire de deuxième cycle existants en Europe. Mentionnons entre autres, les programmes de formation continue offerts à l'Université Catholique de Louvain, à Louvain-la-Neuve, en Belgique, par la FOPA (la Faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs d'adultes); le programme de formation des maîtres de l'Université de Nantes; programmes de formation aux métiers de formation de l'IUP de l'Université de Lille et le programme d'études supérieures DUEPS : diplôme universitaire d'études des pratiques sociales de l'Université François Rabelais de Tours (France). Ce dernier programme existe depuis 1980 et a changé de nom depuis deux ans pour devenir le diplôme universitaire de responsables de formation (DURF).

Malgré ce changement de nom, les objectifs poursuivis et la démarche andragogique utilisée demeurent les mêmes. Il s'agit d'une formation par production de savoirs où les apprenants sont invités, par l'entremise de la recherche, à réfléchir et développer un savoir sur leur propre pratique d'intervention. Que cette pratique soit de nature éducative, psychologique, sociale, administrative, psychosociale, etc. Cette formation d'une durée de trois ans, est structurée autour de projets de recherche en lien avec la pratique des apprenants. Depuis 1988, les professeurs en psychosociologie de l'UQAR ont développé des collaborations avec les professeurs impliqués dans ces différentes formations européennes. Ce qui a contribué au développement du présent programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Cette collaboration et la parenté entre ce présent projet de maîtrise et les programmes existant en Europe ouvrent sur des collaborations et des échanges éventuels entre les professeurs et les étudiants impliqués dans ces différents programmes.

Description du programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales

Objectifs du programme

L'objectif général de cette maîtrise est de permettre aux personnes intervenant auprès d'un système humain : personne, famille, groupe, communauté ou organisation de : «faire une démarche de réflexion structurée, rigoureuse, scientifique et critique sur sa pratique professionnelle en vue d'améliorer la qualité de ses interventions et par le fait même de sa pratique.»

Objectifs spécifiques

Plus spécifiquement, cette maîtrise vise à permettre à l'étudiant de:

- 1) Analyser et évaluer la dynamique, les règles et la rationalité de ses interventions comme praticien et praticienne tout en les comparant à d'autres modèles existants dans le but de prendre une distance critique par rapport à sa manière habituelle d'envisager sa pratique;
- 2) Développer des habiletés de recherche et d'intervention qui rendront sa pratique plus efficace et favoriseront le développement d'une plus grande autonomie dans son adaptation aux nombreux changements;
- 3) Produire un savoir issu de sa pratique d'intervention et contribuer au développement du champ d'études : la pratique psychosociale.

Ces objectifs mettent en évidence le choix d'une pédagogie orientée vers la production d'un savoir plutôt que la consommation d'un savoir. Ce choix pédagogique répond aux caractéristiques d'un «adulte-apprenant» ayant une expérience professionnelle sur laquelle il peut s'appuyer pour dégager un savoir qui lui permettra d'être plus conscient et plus efficace dans ses interventions.

Conditions d'admission

Les candidats devront rencontrer les deux conditions suivantes :

- 1) Avoir une expérience minimale en pratiques psychosociales d'au moins deux ans au cours des cinq dernières années précédant la demande d'admission;¹
- 2) Détenir un grade de baccalauréat ou l'équivalent avec une moyenne cumulative d'au moins 3.2/4.3 ou l'équivalent. Toutefois, une personne ne détenant pas de grade de baccalauréat mais dont l'expérience de travail et les connaissances sont jugées importantes et pertinentes pourra être admissible. Elle devra cependant se soumettre aux exigences du comité d'admission et pourra se voir imposer une scolarité probatoire n'excédant pas 15 crédits. Cette scolarité probatoire sera déterminée en fonction du dossier scolaire et de l'expérience de travail du candidat. Les cours imposés seront choisis parmi les cours du Département des sciences humaines.

Les candidats devront se soumettre à une procédure de sélection qui comprendra :

- 1) Réalisation d'un document écrit décrivant leurs intentions et leurs intérêts pour entreprendre ces études de deuxième cycle;
- 2) Entrevue de sélection;
- 3) Vérification des habiletés académiques en fonction des exigences de la maîtrise.

Durée du programme

Lors de l'enquête menée auprès de la clientèle potentielle, 76% des personnes intéressées à s'inscrire à cette maîtrise ont déclaré préférer la formule des études à temps partiel. Ce programme sera donc offert à temps partiel. La durée normale de cette maîtrise est de trois (3) ans ou neuf (9) sessions. L'étudiant pourra cependant compléter son programme d'études sur une période plus longue n'excédant pas cinq (5) ans, soit quinze (15) sessions.

¹Lors de l'enquête menée auprès de la clientèle potentielle, 82% des candidats admissibles considèrent qu'un tel programme devrait exiger comme critère d'admission deux ans et plus d'expérience en pratiques psychosociales.

5.3 Mode de gestion du programme

Le programme sera sous la responsabilité d'un comité de programme qui sera responsable de la gestion du programme et des règles d'admission. Ce comité sera composé du directeur, de deux professeurs oeuvrant dans le programme, de trois étudiants et d'un représentant du milieu socio-économique. De plus, l'étudiant devra choisir un directeur ou un comité de direction composé de deux personnes au maximum. Ce choix devrait normalement s'effectuer au cours de la première année d'études.

Structure de Formation

Rappelons que cette maîtrise veut donner la parole aux praticiens psychosociaux pour leur permettre de rendre explicite leur savoir professionnel tout en visant un renouvellement de leur pratique. La pédagogie mise de l'avant au sein de ce programme se situe dans la tradition de la formation continue accordant à l'apprenant adulte un rôle très actif dans son processus d'apprentissage. Cette implication de l'adulte apprenant s'effectuera principalement autour d'un projet de recherche comme processus de renouvellement de sa pratique. Le projet de recherche aboutira sur la production d'un mémoire comptant pour 21 crédits. La structure du programme s'appuie sur les acquis de vingt ans d'expérience en formation continue au sein des programmes de premier cycle en psychosociologie auxquels se rattache cette maîtrise. Cette vaste expérience en formation continue alimentée par de nombreuses évaluations de programmes nous a confirmé l'importance du groupe comme lieu de partage, de support et d'intégration des apprentissages (Demol, 1995; Pilon, 1994a). Aussi, l'utilisation du groupe sera un élément pédagogique très important dans cette maîtrise. Le groupe ou la cohorte d'étudiants sera un lieu privilégié de partage des diverses expériences et des nombreuses réflexions réalisées par les étudiants au sein de leur pratique professionnelle et en cours de formation. Ceci afin de permettre aux praticiens de prendre un certain recul par rapport à leur pratique et d'échanger avec d'autres praticiens-chercheurs afin de confronter et améliorer leur propre pratique d'intervention.

Le programme débute autour des deux cours obligatoires suivants : PPS61098 *Le développement du savoir professionnel* et PPS62098 *Accompagnement méthodologique I*. Ces deux cours complémentaires feront l'objet d'un tronc commun qui débutera à la fin du mois d'août sous forme d'une résidence intensive d'une semaine à Rimouski. Cette résidence intensive vise à développer les conditions nécessaires à la naissance et à la formation du groupe d'apprentissage composé des étudiants inscrits. Cette résidence

permettra de découvrir les ressources humaines et matérielles existantes à l'UQAR et utiles à la réalisation des différents projets de recherche des étudiants. Le tronc commun se poursuivra au cours de la session d'automne sur les fins de semaine. La réalisation de la résidence au mois d'août, durant les vacances estivales, et le déroulement des cours sur fins de semaine, faciliteront le recrutement d'étudiants en provenance de diverses régions du Québec.

Lors du tronc commun, l'étudiant sera invité à écrire son récit de pratique d'où émergera son projet de recherche. L'écriture de ce récit agira comme déclencheur et ancrage du projet d'apprentissage (Desmarais et Pilon, 1996; Dominicé, 1990; Josso, 1991; Pineau et Jobert, 1989; Vassileff, 1995). Cette rétrospective permettra aux étudiants d'identifier les problématiques ou les questions émergentes de leur pratique et mobilisantes pour ce projet de maîtrise. Cette identification servira de critère pour choisir une méthode de recherche appropriée au renouvellement de leurs savoirs et de leur pratique professionnelle. Dans le cadre de cette maîtrise, nous retenons principalement cinq méthodes de recherche : la recherche-intervention, la recherche évaluative, la recherche appliquée, la science-action, la recherche heuristique ou autobiographique. Cette diversité d'options permet de répondre davantage aux caractéristiques et aux besoins spécifiques de chaque étudiant dans une démarche praxéologique.

Activités pédagogiques : mémoire et présentation des cours

Les quarante-cinq (45) crédits de la maîtrise se répartissent comme suit :

Mémoire de maîtrise (21 crédits)

Cours obligatoires (15 crédits)

Cours optionnels (9 crédits)

Le mémoire

Le mémoire est le coeur de cette maîtrise axée sur la formation par production de savoirs. Par ce mémoire, nous visons à vérifier les apprentissages faits par l'étudiant au niveau des méthodes de recherche comme processus de renouvellement des savoirs et des pratiques professionnelles. Dans le cadre de ce mémoire, l'étudiant développera sur le savoir professionnel qui a émergé de sa recherche et illustrera en quoi ce savoir interpelle sa pratique professionnelle. La réalisation de ce mémoire sera aussi l'occasion de développer

des habiletés de communication écrite et de s'adresser à un public de praticiens afin de stimuler la réflexion sur le renouvellement des pratiques psychosociales.

Les cours obligatoires

| | |
|----------|--|
| PPS61098 | Le développement du savoir professionnel (3 cr.) |
| PPS62098 | Accompagnement méthodologique I (3 cr.) (PPS61098) |
| PPS63098 | Pratiques psychosociales et projet (3 cr.) (PPS62098) |
| PPS73098 | Pratiques psychosociales et recherche (3 cr.) (PPS63098) |
| PPS73598 | Pratiques psychosociales et production de savoirs (3 cr.) (PPS73098) |

Ces cinq cours obligatoires s'articulent autour du projet de recherche de l'étudiant et servent d'encadrement à la réalisation de ce projet et à l'écriture du mémoire (voir description des cours en annexe 3). C'est à l'intérieur de ces cours, que le groupe prend toute son importance comme lieu de support, de coopération à la recherche et d'intégration des apprentissages. Notre expérience en formation auprès des adultes ainsi que certaines expériences européennes (Demol, 1995) démontrent que c'est dans ce processus d'encadrement que se joue la motivation à poursuivre et à terminer ces études. Par ces cours d'encadrement du projet de recherche, nous voulons maximiser les chances de mener à terme les différents projets de recherche et augmenter ainsi le taux de diplomation.

Il est essentiel que les deux cours du tronc commun PPS61098 *Développement du savoir professionnel* et PPS62098 *Accompagnement méthodologique I* soient donnés en coenseignement pour deux raisons pédagogiques importantes. Premièrement, ces deux cours visent à explorer la problématique et les méthodes de recherche favorisant le renouvellement du savoir professionnel en sciences humaines et dans les pratiques professionnelles, comme nous sommes dans une maîtrise à caractère transdisciplinaire, il nous apparaît important d'associer deux personnes de formation disciplinaire différente pour bien illustrer et comprendre cette problématique du renouvellement des savoirs professionnels dans le champ de la pratique psychosociale.

Deuxièmement, étant donné qu'à l'intérieur de ce tronc commun et durant toute la première session, l'étudiant sera invité à écrire son récit de pratique d'où émergera son projet de recherche, il est indispensable d'offrir un encadrement et un accompagnement très suivis de l'écriture de ce récit pour favoriser l'ancrage du projet en lien avec leur

trajectoire professionnelle passée afin d'assurer la persistance dans leurs études (Bourdages, 1996 ; Demol, 1995) et un plus grand transfert des apprentissages (Pilon, 1994). De plus, ce projet de recherche-formation va nécessiter le choix d'une approche de recherche adaptée et pertinente qui sera éclairé par les contenus véhiculés à l'intérieur du tronc commun pour les aider à faire naître un projet de recherche-formation issu de leur trajectoire de vie antérieure et à faire un choix d'une approche de recherche.

Pour ces raisons pédagogiques, et afin d'assurer un encadrement de qualité, garant d'une persistance aux études supérieures, nous considérons indispensables que ces deux cours soient donnés en coenseignement. Nous envisageons une certaine souplesse dans l'application de la formule de coenseignement selon le nombre d'étudiants inscrits à ces cours. Il nous apparaît impensable qu'au-delà de 12 inscriptions que l'encadrement puisse être assuré par une seule personne. Mais, pour les premières années de fonctionnement de la maîtrise, nous considérons important que la formule de coenseignement soit appliquée quel que soit le nombre d'inscriptions raisonnable au démarrage d'une cohorte, afin de permettre à un plus grand nombre possible de ressources professorales de s'approprier la formule pédagogique mise de l'avant à l'intérieur de ces deux cours du tronc commun.

Les cours optionnels

L'étudiant a trois cours à choisir parmi les huit cours suivants :

- PPS65098 Récit autobiographique (3 cr.) (PPS62098)
- PPS65298 Analyse praxéologique (3 cr.) (PPS62098) 2*
- PPS65498 Dynamique relationnelle (3 cr.)
- PPS65698 Enjeux éthiques de sa pratique professionnelle (3 cr.)
- PPS66098 Lectures dirigées (3 cr.) (TU)
- PPS72098 Accompagnement méthodologique II. (3 cr.) (PPS62098)
- PPS74098 Stage (3 cr.) (TU)
- PPS74598 Atelier thématique (3 cr.)

2 La praxéologie est une démarche structurée visant à rendre l'action plus consciente, plus autonome et plus efficace, donc plus actualisante. (St-Arnaud, 1996)

Les cours PPS66098 *Lectures dirigées* et PPS74098 *Stage* se feront par enseignement individualisé sous forme de tutorat afin de répondre plus adéquatement aux besoins de formation de chaque étudiant. Les autres cours optionnels seront dispensés en groupe. Comme les seuls préalables à ces cours sont les deux cours du tronc commun : PPS61098 et PPS62098, il sera possible de regrouper ensemble des étudiants de première, deuxième et troisième années. Ce qui facilitera la planification de l'offre de cours en visant un nombre suffisant d'inscriptions par cours.

Une formation en alternance

La formation des praticiens à la méthodologie sous-jacente à l'une ou l'autre de ses options, ainsi que les résultats de leur recherche favoriseront une meilleure continuité entre les activités de recherche et de pratique, alternative fort intéressante à la problématique du transfert des connaissances issues de la recherche (Gélinas et Pilon, 1994). Les résultats de cette réflexion et les connaissances qui s'en dégageront feront l'objet du mémoire. L'ensemble de la démarche pédagogique mise de l'avant prend naissance et se termine dans la pratique des étudiants. Ce point de départ étant le récit de pratique lors du premier cours et le point d'arrivée étant la production du mémoire.

La formation s'inscrit dans une pédagogie en alternance intégrative en favorisant une étroite copénétration entre les moments et les contenus de formation et les réalités de la pratique des étudiants (Geay 1985). Il y a une dynamique formative par un perpétuel aller-retour entre la théorie et la pratique et la prise en compte des situations de vie réelle. Ainsi, la formation en alternance intégrative permet d'articuler les apprentissages informels de l'espace de vie avec les apprentissages formels de l'espace scolaire (Geay, 1985). Ce type d'alternance privilégie le projet personnel et place l'apprenant comme acteur dans son milieu. Ce qui fait dire à Berkovits (voir Gimonet, 1984, p. 101) : «travailler et se former se présentent comme une seule et même activité.»

Encadrement des étudiants en recherche

La réglementation des études supérieures recommande la mise en place d'une fonction de tutorat pour encadrer les étudiants au cours de leurs études. Au sein de cette maîtrise, cette fonction sera exercée à l'intérieur d'une structure de cours d'encadrement qui sont les trois cours obligatoires suivants : PPS63098 *Pratiques psychosociales et projet*, PPS73098 *Pratiques psychosociales et recherche* et PPS 73598 *Pratiques psychosociales et*

production de savoirs. Une étude réalisée par le Conseil des universités (1993) révèle qu'au niveau des programmes de maîtrise de recherche en sciences humaines, on obtient un faible taux de diplomation de 45 %. La mise en place de ces trois cours d'encadrement du projet de recherche tout au long des trois années du programme et l'utilisation du groupe comme support à l'apprentissage se veulent des garanties pour augmenter la persistance aux études (Bourdages, 1994; Demol, 1995).

Procédures et normes d'habilitation des professeurs pour la direction ou la codirection des mémoires

À la fin de la première session, chaque étudiant aura à choisir un directeur de recherche. Il sera possible d'opter pour un comité de direction composé tout au plus de deux personnes.

Pour être habilité à assumer la fonction de directeur de mémoire, il faut satisfaire aux conditions suivantes inspirées du Règlement 3 des études de cycles supérieurs et de la recherche de l'Université du Québec :

- a) être rattaché à l'un des établissements de l'Université du Québec à titre de professeur régulier;
- b) détenir un doctorat ou l'équivalent dans une discipline ou champ d'études pertinent au programme; une personne ne détenant pas de diplôme de doctorat mais dont la compétence est démontrée peut assumer la direction d'un mémoire;
- c) avoir une expérience d'encadrement d'étudiants en recherche ou en intervention ou avoir démontré des aptitudes pour l'encadrement d'étudiants en matière de recherche ou d'intervention;
- d) avoir fait preuve d'une production scientifique ou professionnelle continue et reconnue par la communauté scientifique ou professionnelle au cours des années précédant l'habilitation.

Le codirecteur est une personne qui exerce une véritable responsabilité sur la direction de la recherche d'un étudiant mais à un degré moindre que le directeur en titre. Le codirecteur peut être un professeur d'une autre université ou un chercheur ou un professionnel externe au réseau universitaire. Il devra répondre aux conditions suivantes :

- a) détenir un doctorat ou l'équivalent dans une discipline ou champ d'études pertinent au programme; une personne ne détenant pas de diplôme de doctorat mais dont la compétence est démontrée peut assumer la codirection d'un mémoire;
- b) avoir une expérience d'encadrement d'étudiants en recherche ou en intervention, ou avoir démontré des aptitudes pour l'encadrement d'étudiants en matière de recherche ou d'intervention;
- c) avoir fait preuve d'une production scientifique ou avoir une bonne expérience dans la pratique d'intervention auprès des systèmes d'activités humaines au cours des années précédant l'habilitation.

Considérant l'objet d'étude de cette maîtrise, il est important d'ouvrir la codirection à des intervenants professionnels ayant une certaine expérience d'intervention auprès des systèmes d'activités humaines. Étant donné l'ouverture à des collaborations avec l'Europe, il sera possible d'avoir un comité de direction dont la composition serait internationale . Les directeurs et codirecteurs seront invités à prendre en charge à tour de rôle les cours d'encadrement PPS63098, PPS73098 et PPS73598, afin de favoriser le partage et la diversité des personnes ressources intervenant au sein de ces activités.

Approches de recherche privilégiées

Recherche-intervention

Cette option s'articule autour de l'utilisation de la recherche-action comme processus de production de savoirs. Devant la multitude de définitions et de conceptions de la recherche-action (Barbier, 1996; Goyette et Lessard-Hébert, 1987), nous préférons l'appellation recherche-intervention qui met plus en évidence le champ d'études de cette maîtrise axée sur la pratique d'intervention de l'étudiant. Cette appellation rejoint la conception de la recherche-action selon Carr et Kemmis (1983) qui définissent la recherche-action comme une forme de recherche effectuée par des praticiens à partir de leur propre pratique. Il s'agit d'une recherche-action émancipatrice et critique (Barbier, 1996). Ce qui la distingue d'une recherche-action qui pourrait porter sur une pratique ou une problématique externe à la pratique de l'étudiant. Cette option permet aux étudiants de développer, d'expérimenter et d'évaluer des nouvelles stratégies d'intervention dans le cadre de leur pratique tout en les initiant au processus continu et alternatif de recherche et d'intervention.

Recherche évaluative

Cette option rejoint les préoccupations souvent mentionnées par les praticiens quant aux impacts et à la pertinence de leurs interventions (Dumont et Kiely, 1987; Zuniga, 1994b). La Politique de santé et des services sociaux (MSS, 1992) met l'emphase sur la nécessité de développer la recherche évaluative dans ce domaine. Cette option s'articule autour de l'apprentissage et la réalisation d'une recherche évaluative (Dumont et Kiely, 1987; Lecompte et Rutman, 1982; Guba et Lincoln, 1989; Patton, 1980, 1988; Zuniga, 1994b) des programmes mis en place pour résoudre différentes problématiques sociales, psychosociales, organisationnelles, socio-économiques, ou autres. Les résultats de cette recherche évaluative permettront aux praticiens de mieux comprendre les impacts de leurs interventions et de les modifier s'il y a lieu.

La science-action

Cette option s'inspire des travaux et des outils développés par Argyris et Schön (1974, 1978), Schön (1987, 1991, 1994) et Saint-Arnaud (1992, 1993, 1994, 1995), et vise à permettre aux étudiants de réaliser une réflexion, voire une analyse structurée, rigoureuse et systématique de leur pratique afin d'y dégager leur propre modèle d'intervention avec ses fondements axiologiques, ses référents théoriques et ses stratégies d'intervention.

Comme le mentionne Schön (1994, p11) :

«.....les professionnels en savent plus que leurs écrits ou leurs dires ne le laissent entendre. Pour surmonter les défis qu'ils rencontrent dans leur pratique, ils se fondent moins sur des formules apprises au cours de leur formation fondamentale que sur une certaine improvisation acquise au cours de leur pratique professionnelle. Largement inexploré et tout à fait inarticulé, ce processus des apprentissages et de la recherche sur le tas forme la toile de fond [de cette réflexion sur l'action]. »

La recherche heuristique ou autobiographie

Cette option qui s'inspire de l'approche biographique en formation d'adultes (Desmarais et Pilon, 1996; Dominicé, 1990; Josso, 1991; Pineau et Marie-Michèle, 1983; Pineau et Le Grand, 1993) et d'une tradition en recherche heuristique (Bruyn, 1966; Bridgman, 1950; Moustakas, 1961, 1973, 1990; Polanyi, 1962, 1964, 1966, 1969) permet aux étudiants qui le désirent d'explorer de façon plus approfondie leur trajectoire de vie personnelle et professionnelle par une analyse rigoureuse et systématique de cette trajectoire. Cette analyse leur permettra de dégager leur propre modèle d'intervention avec ses fondements axiologiques, ses référents théoriques et ses stratégies d'intervention.

Conclusion

L'aspect novateur de cette maîtrise est lié à la spécificité de son champ d'études : les pratiques psychosociales; à la pédagogie mise de l'avant autour de la formation par production de savoirs; à l'articulation entre la recherche et la pratique; aux collaborations et échanges potentiels avec des partenaires européens. Ce qui en fait un programme distinct au sein de l'Université du Québec à Rimouski et du réseau universitaire québécois.

Le rattachement de cette maîtrise aux programmes en psychosociologie bénéficie de l'expertise développée par ces professeurs depuis 20 ans au niveau de la formation continue. Cette expertise s'avère un élément important dans le succès de cette nouvelle maîtrise. Enfin, ce programme veut donner la parole aux praticiens psychosociaux afin qu'ils puissent mettre en évidence les savoirs professionnels développés dans l'action et qui demeurent si souvent cachés (Schön, 1994). Tout en favorisant le perfectionnement des différents praticiens psychosociaux, cette maîtrise apportera une contribution au développement d'un champ d'études axé sur l'intervention auprès des humains.

Bibliographie

- Argyris, C. (1980), *Inner Contradictions of Rigorous Research*, New York: Academic Press.
- Argyris, C., Putman, R. et D. McInain Smith (1985), *Action Science*, San Francisco: Jossey-bass.
- Argyris, C. et D. A. Schön (1974), *Theory in practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Barlow, D.H., Hayes, S.C. et R.O. Nelson (1984), *The Scientist Practitioner*, New-York: Pergamon Press.
- Bickman, L. (1987), «Graduate Education in Psychology», *American Psychologist*, Vol. 42, No. 12.
- Bonvalot, G. et B. Courtois (1986), «Projet et autoformation professionnelle», *Éducation permanente*, pp. 53-65.
- Bourdages, L. (1996), *Les études doctorales, une histoire de sens*, Sillery: Les Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (1995), *Psychologie de la vie adulte*, Paris: Presses Universitaires de France, Collection Que sais-je?.
- Broad, M. L. et J. W. Newstrom (1993), *Transfer of training, action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*, Addison-Wesley Publishing Company.
- Bureau du vice-recteur à la planification et secrétaire général (1992). *Table sectorielle dans le secteur de la santé et des services sociaux*. UQAR.
- Chartier, D. et G. Lerbet (1993), *La formation par production de savoirs*, Paris: éditions l'Harmattan.
- Conseil des Universités, (1993) *Études sur les cycles supérieurs. Rapport de la commission de la recherche universitaire*, Tome 1, Gouvernement du Québec.
- Conseil Québécois de la recherche sociale (CQRS), *Le transfert des connaissances en recherche sociale*, Gouvernement du Québec.
- Comité d'étude sectorielle en sciences sociales (1989), *Études sectorielles en sciences sociales*, Rapport final.
- Commission d'enquête sur les Services de Santé et les Services Sociaux, (1987a), *Les services de santé et les services sociaux: en toile de fond quelques tendances importantes*, Les publications du Québec.
- Commission d'enquête sur les Services de Santé et les Services Sociaux, (1987b), *Les services de santé et les services sociaux: les priorités et les approches d'intégration*, Les publications du Québec.

- Commission des États généraux sur l'éducation, (1996), *Synthèse des forums de la région du Bas-St-Laurent*, Rimouski.
- Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, (1990), *Les tendances professionnelles au Québec vers les années 2000*, Direction de la planification stratégique, région du Québec.
- Demol, J.- N. (1995), «De nouveaux rapports aux savoirs, aux pratiques socioprofessionnels: le DUEPS de l'Université de Tours (France)» *Nouvelles pratiques sociales*, Printemps 1995, Vol. 8, No. 1, pp. 201-221.
- Desmarais, D. et J.- M. Pilon, (1996), *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, Paris: éditions l'Harmattan, collection histoires de vie et formation.
- Dionne, H., Lapointe, S. (1989). *Programme de certificat individuel de premier cycle en intervention psychosociale*, Rapport final présenté au doyen des études du premier cycle. UQAR. .
- Dominicé, P. (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris: éditions l'Harmattan, collection défi-formation.
- Dumont, F., Langlois, S. et Y. Martin, (1994), *Traité des problèmes sociaux*, Institut québécois de recherche sur la culture,, Québec, 1164 pages.
- Dupuis, D. (1991), «Les modes de collaboration et de concertation entre milieux de pratique et milieux universitaires: une complicité à développer. Point de vue d'un gestionnaire», *Intervention*, no. 88, Mars 1991, pp. 93-95.
- Fournier, D., et M. Provost, (1991), "L'articulation des formations théoriques et pratiques. Comment faire mieux ensemble?" , *Intervention*, no 88, p.103-104
- Gaudreau-Toutant, C. (1991), «Les modes de collaboration et de concertation entre milieux de pratique et milieux universitaires: une complicité à développer. Point de vue d'une intervenante», *Intervention*, no. 88, Mars 1991, pp.
- Gauthier, F. (1987), *La recherche sociale effectuée en lien avec les milieux de pratique et d'intervention: conditions favorables à sa réalisation*, Quatre études de cas, Gouvernement du Québec, Conseil québécois de la recherche sociale, 103 pages.
- Geay, A. (1985), *De l'entreprise à l'école: la formation des apprentis*, Maurecourt: éditions universitaires UMFREO.
- Gélinas, A. et J.- M. Pilon (1994), «Le transfert des connaissances en science sociale et la transformation des pratiques sociales», *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 7 No. 2, Automne 1994, pp. 75-93.
- Gendreau, G. (1991), «Une violence de plus en plus manifeste? des intervenants de plus en plus perplexes?» *Intervention*, no. 88, Mars 1991, pp. 42-52.
- Gimonet, J.-C. (1984), *Alternance et relations humaines*, Maurecourt: éditions universitaires UMFREO.
- GRIDEQ et col. (1995), *Le jeune de la M. R. C. Rimouski-Neigette, son choix: partir ou rester*, Rapport de recherche.
- Groulx, L.- H. (1994), «Liens recherche et pratique: les thèses en présence», *Nouvelles pratiques sociales*, Automne 1994, Vol. 7 No. 2, pp. 35-51.

- Guba, E. G. et S. L. Lincoln, (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, Sage.
- Haccoun, R. R. et col. (1993), *Apprendre à se servir de ce que l'on apprend, le transfert des apprentissages en formation*, Montréal.
- Havelock, R. G. (1973), *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*, Englewoods Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Josso, C. (1991), *Cheminer vers soi*, Lausanne: éditions l'Age d'Homme.
- Knowles, M. (1990), *L'apprenant adulte, vers une nouvel art de la formation*, Traduit par F. Paban, Paris: Les éditions de l'organisation.
- Lerbet, G. (1993), «Informations, connaissances, savoirs», dans Chartier, D. et G. Lerbet, *La formation par production de savoirs*, Paris: l'Harmattan.
- Landry, B. (1990), «Les principaux éléments du contexte planétaire à l'aube de l'an 2000» dans R. Tessier et Y. Tellier, *Changement planifié et développement des organisations, historique et prospective du changement planifié*, Tome 1, Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, S. et J.-M. Pilon (1995), «Le développement des pratiques sociales dans le Bas St-Laurent au cours des années 60-70», *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 8, No. 2.
- Lapointe, S. et J.-M. Pilon (1994) *Le développement des pratiques sociales dans l'Est du Québec: les années 60*, Rapport d'étape, document inédit.
- Lapointe, S., Pilon, J.- M et D. Pilon (1991). *Développement d'un nouveau programme de baccalauréat dans le secteur des sciences sociales à l'UQAR: étude d'opportunité*. UQAR. Rapport d'activité 1990-1991.
- Lecomte, R. et L. Rutman (1982), *Introduction aux méthodes de recherche qualitative*, Ottawa, Université de Carleton.
- Lhotellier, A. et Y. St-Arnaud, (1994), « Pour une démarche praxéologique», *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 7 No. 2, pp. 93-109.
- Mathieu, M. (1991), "Adapter la formation professionnelle aux nouvelles réalités du Québec: une nécessité, *intervention*, no. 88, Mars 1991, pp. 16-25.
- Ministère de la santé et des services sociaux (1992), *La politique de la santé et du bien-être*, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (1996), *Les états généraux sur l'éducation, 1995-1996*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Mongeau, P., Pilon, D. (1993). *Rapport d'évaluation de fin de programme présenté au Doyen des études de premier cycle*. UQAR. Certificat de premier cycle sur mesure en intervention psychosociale.
- Patton, M. Q. (1980), *Qualitative evaluation methods*, Beverly Hills: SAGE Publications inc., 380 pages.
- Patton, M. Q. (1988), *How to use qualitative methods in evaluation*, 2e éd., Beverly Hills: SAGE Publications Inc., 176 pages.
- Pelletier, D. (1992), " Recherche, intervention et formation: entre le sifflet et l'OS-3", dans *Revue Canadienne de psycho-éducation*, vol. 20, no. 1, pp. 45-53.
- Pilon, D. (1990). *Rapport final présenté au Doyen des études de premier cycle*. UQAR. Programme de certificat individuel de premier cycle en psychologie.

- Pilon, D. (1993). *Rapport d'évaluation de fin de programme présenté au Doyen des études de premier cycle*. UQAR. Programme de certificat de premier cycle sur mesure en psychologie.
- Pilon, D., Lapointe, S., Pilon, J.- M. (1990). *Rapport de l'évaluation formative du certificat en animation des petits groupes*, UQAR. Certificat en animation des petits groupes.
- Pilon, J.-M. (1994 a), *Le transfert des apprentissages suite à une activité de perfectionnement au sein des organisations: approche constructiviste et interactionniste*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Pilon, J.- M., (1994 b), "Le transfert des apprentissages lors d'une activité de perfectionnement en milieu organisationnel", dans C. Landry et F. Serre (Éds), *École et entreprise, vers quel*
- Pineau, G. et Marie-Michèle (1983), *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Paris: Edilig.
- Pineau, G, et G. Jobert (1989), *Histoires de vie*, tome 1: *Utilisation pour la formation*, Tome 2: *Approches multidisciplinaires*, Paris: éditions l'Harmattan.
- Pineau, G. et J.- L. Le grand (1993), *Les histoires de vie*, Paris: Presses Universitaires de France, Collection Que sais-je?
- Renaud, M. (1994), «La recherche sociale appliquée: enjeux et défis.», *Nouvelles pratiques sociales*, Automne 1994, Vol. 7 No. 2, pp. 61-75.
- Rondeau, G. (1991), «Les modes de collaboration et de concertation entre milieux de pratique et milieux universitaires: une complicité à développer. Point du vue d'un universitaire», *intervention*, no. 88, Mars 1991, pp. 89-92.
- Savoie, A. (1987), *Le perfectionnement des ressources humaines en organisation: théories, méthodes et applications*, Montréal, Agence d'arc inc.
- St-Arnaud, Y. (1996), *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*, Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- St-Arnaud, Y. (1995), *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, Collection Intervenir.
- St-Arnaud, Y. (1992), *Connaître par l'action*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schön, D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A., (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal. Les Éditions Logiques, Collection Formation des maîtres.
- Trépanier, J. (1991), "Recherche et pratique: un fossé à combler avec une cuillère ou une pelle, rapport d'atelier, *intervention*, no. 88, Mars 1991, pp. 105.
- Unité de santé publique (1994), *Système de surveillance continue de l'état de santé de la population du Bas St-Laurent*, Unité de santé publique, Centre hospitalier régional de Rimouski.
- Van Der Maren, J.- M. (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal: Presses de l'Université de Montréal. Collection Éducation et formation.
- Vassileff, J. (1995), *Histoires de vie et pédagogie du projet*, Lyon: Chronique sociale.

- Vice-rectorat à la planification (1993). *Les grandes orientations de développement de l'université - 2004*. UQAR.
- Watzlawick, p., Weakland, C. E., et R. Fisch (1974), *Change, Principles of Problem Formation and Problem Resolution*, New York: Norton et co.
- Yin, R. K., et M. K. Gwaltney (1981), «Knowledge Utilization as a Networking Process», *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, Vol. 2 No. 4, Juin, pp. 555-580.
- Zuniga, R. (1994a), *L'évaluation dans l'action*, Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.
- Zuniga, R. (1994b), *Planifier et évaluer l'action sociale*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.