

---

**GROUPE DE TRAVAIL SUR LE GRADE PSY.D.**

**Rapport final présenté au Conseil d'administration  
de la Société canadienne de psychologie**

**Novembre 1998**

---

**Membres du Groupe de travail**

**Bob Robinson, Ph.D., responsable**

**Harvey Brooker, Ph.D.  
Pierre Carpentier, M.A.  
Joseph DeKoninck, Ph.D.  
Keith Dobson, Ph.D.  
Anna Beth Doyle, Ph.D.  
David Dozois, M.Sc.  
Luc Granger, Ph.D.  
Jennifer McIvor, M.A.  
Juanita Mureika, M.A.**

**Janel Gauthier, Ph.D. (Membre d'office)**

**TABLE DES MATIÈRES**

**I. CRÉATION ET MANDAT DU GROUPE DE TRAVAIL**

**II. DÉBATS HISTORIQUES SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

- A. Évolution des modèles de formation aux États-Unis
- B. Modèles de formation canadiens

**III. QUESTIONS RELATIVES À LA RÉGLEMENTATION**

- A. Canada
- B. États-Unis
- C. CEE
- D. Incidence sur le plan de la réglementation

**IV. DÉBAT SUR L'INSTAURATION D'UN SECOND GRADE DE DOCTEUR  
EN PSYCHOLOGIE DANS LE CONTEXTE ACTUEL**

**V. UN MODÈLE CANADIEN DE GRADE PSY.D.**

- A. Principes directeurs
- B. Conditions d'entrée
- C. Domaines de connaissances

- D. Compétences scientifiques
- E. Compétences pratiques
- F. Stages de formation pratique / stages externes
- G. Stages de formation pratique (internat)
- H. Socialisation
- I. Évaluation

## VI. QUESTIONS RELATIVES À LA MISE EN OEUVRE

- A. Caractéristiques du programme
- B. Aide financière aux étudiants et stages pratiques (internat)
- C. Praticiens à mi-chemin dans leur carrière
- D. Intégration avec les programmes existants

## VII. OPTIONS STRATÉGIQUES ET PRÉOCCUPATIONS CONTINUES

## VIII. RÉSUMÉ, CONCLUSIONS, RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES RELATIVES À LA MISE EN OEUVRE

## BIBLIOGRAPHIE

### **I. CRÉATION ET MANDAT DU GROUPE DE TRAVAIL**

En 1997, la Société canadienne de psychologie (SCP) a créé un Groupe de travail chargé d'étudier la viabilité et la pertinence d'un modèle de formation professionnelle qui mènerait à l'obtention d'un grade de docteur en psychologie (Psy.D.) au Canada. La SCP a elle-même mis sur pied ce groupe de travail parce qu'elle est la plus représentative de la discipline à l'échelle nationale, parce que l'éducation et la formation sont pour elle des aspects fondamentaux de la science et de la pratique de la psychologie et parce qu'elle administre le Programme national d'agrément des psychologues professionnels.

Selon le mandat approuvé par le conseil d'administration de la SCP au printemps de 1997, « *le Groupe de travail sur le grade Psy.D. est appelé à se pencher sur les modèles les plus réalistes et les plus pertinents en matière d'éducation et de formation des psychologues professionnels. Sa tâche consiste à soumettre au Conseil d'administration de la SCP un rapport exhaustif comportant des propositions et des recommandations à des fins d'étude et de mise en œuvre* ».

Le Groupe de travail était représentatif des milieux de l'enseignement et de la pratique. Il incarnait la diversité sur les plans professionnel, géographique et linguistique et incluait en outre des étudiants. En 1997 et 1998, il a tenu quatre séances de travail d'une journée, ainsi qu'une longue téléconférence qui a clôturé le processus. Entre leurs réunions, les membres du Groupe de travail ont approfondi diverses questions, ont rédigé des articles et ont discuté de l'information qui leur était transmise. Un document de consultation provisoire a été diffusé à grande échelle dans le milieu des psychologues en février 1998

et un document de réflexion résumant les questions soulevées et la rétroaction reçue a été distribué en mai 1998. Ces deux documents ont fait l'objet d'échanges lors du Congrès de la SCP de juin 1998 et, par la suite, de commentaires écrits.

Plusieurs autres organisations représentatives, notamment, le Conseil canadien des programmes de psychologie professionnelle (CCPPP), le Conseil canadien des départements de psychologie (CCDP) et le Conseil des sociétés provinciales de psychologues (CSPP), ont discuté de la question et ont pris position lors de leur assemblée annuelle durant le Congrès de la SCP de juin 1998. L'instauration d'un grade Psy.D. au Canada est une question complexe et controversée dont les multiples facettes donnent lieu à des opinions à la fois fermes et diversifiées. Les membres du Groupe de travail expriment d'ailleurs divers points de vue relativement au bien-fondé et à la viabilité d'un grade Psy.D. au Canada et à la faisabilité d'un tel projet. Le présent rapport expose les aspects qui ont fait l'objet d'un consensus et de recommandations de la part du Groupe de travail, ainsi que ceux pour lesquels on continue d'explorer des solutions.

Le Groupe de travail a centré son mandat sur les volets suivants : 1) l'historique, les théories et les modèles de formation en Amérique du Nord et ailleurs; 2) l'agrément et l'examen de l'agrément par la SCP; 3) la réglementation aux échelons, provincial ou territorial, national et international; 4) le marché, notamment en ce qui a trait à l'offre et à la demande; 5) le contexte universitaire; et 6) les résultats escomptés en ce qui a trait à la pratique de la psychologie.

## **II. ENJEUX HISTORIQUES SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

Si les différents modèles de formation apparus aux États-Unis ont été largement débattus, on a relativement peu écrit, par contre, sur les modèles adoptés par la psychologie canadienne (Craig, 1993; Hunsley et Lefèbvre, 1990). Dans la présente section, nous retraçons l'évolution des trois grands types de formation professionnelle qui ont dominé la pratique de la psychologie aux États-Unis, et nous effectuons ensuite des comparaisons avec le Canada.

### **A. Évolution des modèles de formation aux États-Unis**

L'histoire de la psychologie professionnelle aux États-Unis est bien documentée (Routh, 1994; Sechrest, 1992). Apparue pour combler un besoin manifeste de la société, la profession a bénéficié, dans l'après-guerre immédiat, d'un consensus sur la formation et de l'appui financier du gouvernement fédéral. En effet, la conférence sur la formation tenue à Boulder (Colorado) en 1949 a assuré pendant vingt ans la primauté du modèle «scientifique-professionnel». Selon ce modèle, la psychologie clinique (et, plus tard, d'autres champs de la psychologie appliquée) représente une spécialisation au sein de la discipline au sens large. Ainsi, d'après le sens généralement attribué à ce modèle, la formation d'un psychologue clinicien, ou pratiquant une autre forme de psychologie appliquée, doit lui permettre de maîtriser à la fois les méthodes générales (recherche, statistique) et les notions fondamentales de la psychologie, ainsi que les compétences

particulières requises pour la pratique. Il faut aussi mentionner qu'aux États-Unis, la formation professionnelle en psychologie a été exclusivement établie au niveau des études supérieures (après le baccalauréat), en se fondant sur la traditionnelle formation générale en arts au premier cycle.

Le modèle de Boulder a été largement accepté et sa pertinence a été réaffirmée aux conférences de 1955, 1958, 1962, 1965 et 1973. De plus, on a assisté au cours des années 1950 et 1960 à une large expansion des programmes de doctorat fondés sur ce modèle. Malgré ces événements, il est toutefois devenu évident que dans la plupart des cas, la pratique des psychologues ne correspondait pas à la formation scientifique qu'ils avaient reçue, car la majorité des praticiens ne poursuivaient aucune recherche après l'obtention du grade, même s'ils continuaient d'avoir une pensée critique et scientifique. Une récente enquête a révélé que seulement 7 % du temps des cliniciens détenteurs d'un Ph.D. était consacré à la recherche. Seulement 77 % des cliniciens détenteurs d'un Ph.D. ont déclaré être satisfaits de la formation obtenue aux études supérieures, soit beaucoup moins que leurs homologues détenteurs d'un grade Psy.D. où on a enregistré un taux de satisfaction de 97 %. En considérant ce facteur, ainsi que le temps requis pour maîtriser les compétences scientifiques (soit un an et demi en moyenne, selon Gaddy et al., 1995), certains en sont venus à s'interroger sur la valeur du modèle scientifique-professionnel. C'est ainsi qu'un modèle de formation concurrent, le modèle «professionnel-universitaire», a vu le jour. Ce modèle insiste moins sur la maîtrise et la pratique des compétences conventionnelles en recherche (de nature logique et empirique), mais élargit la définition de la formation de doctorat (Peterson, McHolland, Bent, Davis-Russell, Edwall, Polite, Singer et Stricker, 1991). Donald Peterson, abondamment cité dans le présent rapport, a joué un rôle important dans l'émergence du mouvement favorisant le grade Psy.D.

Avec le temps, l'idée qu'un psychologue professionnel puisse, en toute légitimité, être un «consommateur» averti de la recherche plutôt qu'un «producteur» a gagné du terrain (Peterson et al., 1991; Routh, 1994), et on a soutenu que les deux modèles pouvaient former des praticiens dans le domaine de la psychologie. Le modèle professionnel-universitaire, prenant la forme d'un grade Psy.D., a trouvé des adeptes; on a d'abord agréé un programme axé sur la pratique à Adelphi en 1957, puis des programmes semblables à l'université de l'Illinois (1968), à la California School of Professional Psychology, qui compte quatre campus (1969), et à d'autres établissements (dans les années 1970). On comptait 21 programmes de Psy.D. offerts en 1980 (Peterson et al., 1992). Notons que les écoles professionnelles, tout comme certains programmes universitaires et professionnels, offrent les deux types de grade : Ph.D. et Psy.D.

À la conférence de Vail (1974), les membres ont affirmé que la psychologie américaine s'était suffisamment développée pour justifier la création de programmes visant les scientifiques, les professionnels, et les professionnels-scientifiques. Ils ont officiellement approuvé le modèle de formation professionnelle, affirmant que «le grade Psy.D. convient lorsque la formation et l'exercice des fonctions visent, en tout premier lieu, la prestation directe de services professionnels et l'évaluation et l'amélioration de ces services. Lorsque l'accent est mis sur le développement de nouvelles connaissances en psychologie, c'est le grade Ph.D. qui convient» (Korman, 1974, page 443).

Au début des années 1990, le nombre de diplômés en psychologie clinique provenant d'écoles professionnelles a rejoint le nombre de diplômés universitaires, et 25 % de tous les diplômés de 1993 en psychologie clinique ont obtenu un grade Psy.D. (Belar, 1998). Même si le nombre d'étudiants obtenant le grade Psy.D. a diminué dernièrement par suite de la faillite de certaines écoles américaines, il reste que la pratique de la psychologie aux États-Unis est largement influencée par les écoles professionnelles, et qu'une cohorte appréciable de détenteurs de Psy.D. est produite par les écoles professionnelles et les universités. Un rapport publié par l'un des programmes de Psy.D. (Université Baylor) ne faisait part que de très peu de difficultés chez les diplômés pour l'obtention d'un emploi, alors que 44 % y trouvaient plutôt des avantages. En outre, les auteurs déclaraient : « Le grade Psy.D. n'est pas perçu comme un titre de second ordre par leurs détenteurs, et, à leur dire, ceci est confirmé dans leur expérience... » (Hershey, Koppler et Cornell, 1991). Selon une enquête de suivi menée par le National Council of Schools of Professional Psychology (NCSPP) auprès de diplômés (1993 à 1996) de sept différents programmes, il n'existe pratiquement pas de chômage (3 sur 286).

Depuis quelques années, on se demande si l'offre de diplômés en psychologie est trop grande aux États-Unis. Ainsi, on a soutenu que certains États sont « saturés » (Robiner, 1991; le point de vue contraire est exprimé par Vandebos, DeLeon et Belar, 1991). De plus, la demande de stages en vue du doctorat est actuellement supérieure à l'offre, bien que l'écart ne soit que de 5 % selon l'enquête menée par le Council of University Directors of Clinical Programs (Thorn, courriel à la CUDCP, juillet 1998). L'Association of Psychology Post-doctoral and Internship Centers (APPIC) a indiqué une pénurie de poste de stagiaires qui se chiffrait par plusieurs centaines dans les dernières années. Cette situation est peut-être attribuable à la réduction du nombre de stages ou à la transformation de certains stages pré-doctoraux en stages post-doctoraux. On continue toutefois de craindre qu'il y ait un surplus de nouveaux psychologues et qu'il soit tout simplement impossible de faire place à ce surplus.

Il importe de noter que des tensions considérables, et dans certains cas des conflits ouverts, ont existé entre les psychologues se réclamant de l'un ou l'autre des deux modèles de formation, soit le Ph.D. et le Psy.D. (Snepp et Peterson, 1988). Certains affirment que le Ph.D. constitue « le » modèle pour le scientifique-professionnel, tandis que d'autres estiment que le Psy.D. représente le meilleur moyen de former un professionnel raffiné; on a reproché aux deux modèles d'importantes lacunes. Des documents récents comme le « Manifesto for a Science of Clinical Psychology » de McFall (1991), et des gestes comme la création des Academy of Clinical Scientist Programs, sont venus exacerber les tensions aux États-Unis. Il est fort intéressant de noter que les données rapportées par Snepp et Peterson (1998) n'indiquent aucune différence significative dans les compétences cliniques de base et dans les aspects généraux de la compétence professionnelle entre les détenteurs d'un grade Ph.D. et d'un grade Psy.D. selon les déclarations de leurs superviseurs.

Les grades Ph.D. et Psy.D. ne sont manifestement pas des modèles monolithiques; ces programmes prennent des formes variées et peuvent répondre, l'un et l'autre, aux critères d'agrément. Cela est dû, en partie, au fait que les responsables de la formation dans les deux types de programme veillent à ce que les normes soient respectées; mais à

nſen pas douter, les normes elles-mêmes ont également été modifiées. La révision des lignes directrices et des principes de lſaccréditation, effectuée par lſAPA en 1996, permet aux responsables des programmes de choisir leur domaine et leur modèle de formation à condition de pouvoir démontrer que le programme a bel et bien été réalisé. Reste à voir dans quelle mesure cette modification des conditions dſagrément favorisera lſun ou lſautre modèle ou lſélaboration de nouveaux modèles de formation.

Bien que la formation au niveau du doctorat constitue le modèle dominant dans la plupart des domaines de formation professionnelle aux États-Unis, les programmes de maîtrise y persistent toujours. Dans certains États, le titulaire dſune maîtrise peut encore pratiquer la psychologie ou assumer des fonctions connexes. Dans certains États, cette pratique est parfois limitée à des secteurs particuliers tels que la psychologie scolaire; ailleurs, le titulaire dſune maîtrise peut pratiquer à titre «dſassocié» ou «dſassistant» et doit être encadré par une agence ou un superviseur dont la pratique sſappuie sur un doctorat. Des organismes dſun poids et dſune efficacité considérables, dont la National Association of School Psychologists (NASP) et lſAmerican Association of Marital and Family Therapists (AAMFT), soutiennent toujours quſil suffit dſun diplôme de maîtrise pour assumer certains types de pratique de la psychologie.

## **B. Modèles de formation canadiens**

Le Canada nſa connu aucun congrès comparable à la conférence de Boulder aux États-Unis, et les programmes de psychologie nſy ont pas bénéficié dſun appui financier important après la Deuxième Guerre mondiale. Les programmes de formation canadiens ont connu une lente évolution, reflétant dans une certaine mesure, mais sans parallélisme exact, les tendances aux États-Unis. Ainsi, on a commencé à agréer les programmes de doctorat au Canada peu après la mise en œuvre de cette démarche aux États-Unis. En fait, certains programmes canadiens ont été agréés par lſAPA avant que les mécanismes de lſagrément ne soient mis en place au Canada (Conway, 1984). LſAssociation de psychologie de lſOntario a mis au point un programme dſagrément distinct comprenant ses propres critères, et la SCP a créé un régime dſagrément en 1984 (en adaptant les critères et les modalités de lſAPA). Mais en lſabsence de nouveaux fonds, cſest avec lenteur que les programmes de doctorat agréés sont apparus. On en compte aujourdſhui 17; certaines provinces et certains territoires en sont dépourvus. Dſautre part, il existe environ 25 programmes de stages agréés par la SCP.

Lſune des différences cruciales entre la formation offerte au Canada et celle offerte aux États-Unis est le rôle fondamental joué par les universités à financement public dans les études de troisième cycle, et ce dans tous les domaines des études supérieures. Alors quſaux États-Unis, il existe depuis longtemps des universités privées assurant un enseignement de haute qualité (Harvard, Yale, etc.), le financement et lſadministration publics des universités canadiennes a pour conséquence dſy rendre très peu fréquents les changements significatifs. Pour quſun nouveau programme de troisième cycle soit approuvé en Ontario, par exemple, il faut non seulement que ce programme soit accepté par lſuniversité au sein de laquelle on lſa élaboré, mais encore quſil soit approuvé par lſOCGS (Ontario Council of Graduate Studies), composé de doyens des cycles supérieurs de divers établissements ontariens, et qui est chargé de faire une

recommandation au ministère de l'Éducation et de la Formation. L'OCGS dispose dans les faits du pouvoir de bloquer le développement des programmes de Psy.D. en Ontario, et elle a exercé ce pouvoir, soutenant qu'un travail de recherche original fait partie intégrante de toute formation au niveau du doctorat et ne saurait être supprimé. Cette position est maintenue en dépit du fait que des diplômés de doctorat peuvent être obtenus en musicologie sans que l'étudiant ne produise de composition originale, ou que les diplômés Ph.D. et D.S.W. cohabitent en travail social. Des systèmes gouvernementaux semblables qui sont en place dans d'autres provinces font de l'acceptabilité générale du grade Psy.D. une question controversée, même si le milieu de la psychologie professionnelle plaide en faveur d'une telle évolution.

Il est intéressant de constater que la première mention officielle du grade Psy.D. au Canada a été faite par Adrien Pinard dans son discours présidentiel à la SCP en 1964 [Pinard, 1964]). Dans les années 1970 et 1980 au Québec, l'Université de Montréal a offert un programme de type Psy.D. menant au grade D.Ps.; le programme a toutefois été abandonné, car on a jugé que la dissertation exigée ne présentait aucune différence avec celle demandée dans le programme Ph.D. Actuellement, l'UQUAM offre un programme doctoral axé sur la pratique et menant au grade D.Ps. Cet axe constitue l'une des trois options offertes, les autres étant la recherche et la recherche-intervention. Jusqu'à maintenant, et malgré les efforts sérieux qu'on y a consacrés (notamment par l'élaboration de propositions de programmes dans certaines universités), aucun programme strictement canadien visant la formation au niveau du doctorat d'après le modèle du grade Psy.D. n'a été approuvé par les organismes d'agrément au Canada. Ainsi, bien qu'il existe une formation professionnelle au Canada (par exemple, le Hawaii School of Professional Psychology offre des cours à Vancouver, et l'Adler Institute, à Toronto), ces programmes ne sont pas basés au Canada.

Notons qu'à certains égards, on a déjà anticipé l'apparition de programmes canadiens fondés sur le modèle professionnel-universitaire. Selon l'actuel Guide d'agrément de la SCP (1991, p. 67), de tels modèles de formation sont admissibles :

«La formation en psychologie clinique et en psychologie du counselling au Canada semble s'appuyer sur le modèle scientifique-professionnel qui conduit au diplôme Ph.D. On peut s'attendre toutefois à l'introduction de programmes de formation se référant à des modèles professionnels qui pourraient choisir d'offrir des diplômes Psy.D. Quoiqu'il advienne, les programmes devraient démontrer qu'ils reposent sur les objectifs intellectuels et scientifiques de la psychologie.»

Le Groupe de travail SCP/CSPP sur la formation des psychologues à mi-carrière (Whitsett et Handy, 1991) a fortement recommandé que l'on envisage une variété de modèles, y compris les programmes professionnels universitaires et non universitaires. De plus, la récente Conférence de Mississauga sur la psychologie professionnelle (Dobson et King, 1994) a adopté plusieurs résolutions à ce sujet :

- «Les modèles de formations dosant de façon différente la pratique et la recherche peuvent répondre à la norme de formation au niveau du doctorat.»

- Il faut créer «des exemples de programmes au niveau du doctorat en psychologie professionnelle, susceptibles d'être agréés, dosant de façon différente la pratique et la formation, et comprenant trois modèles génériques :

- 1) primauté de la recherche;
- 2) équilibre entre la recherche et la pratique;
- 3) primauté de la pratique (**Psy.D.**, par exemple)». (C'est nous qui soulignons en caractères gras).

Malgré l'importance accordée aux modèles de formation au niveau du doctorat dans les domaines de la psychologie clinique, de la psychologie du counselling et de la neuropsychologie clinique au Canada, il n'en demeure pas moins qu'une seule province (la C.-B.) exige exclusivement une formation de doctorat à l'entrée de la profession de psychologue, et que la majorité des 12 000 psychologues canadiens n'a pas une formation de doctorat. Une telle situation existe malgré le fait qu'à l'instar des États-Unis, la presque totalité des universités canadiennes offrent une formation professionnelle en psychologie au niveau des études supérieures exclusivement, c'est-à-dire après le baccalauréat. De plus, des organismes tels l'AAAMFT et l'Association canadienne des psychologues scolaires (ACPS) ont soutenu que la formation de maîtrise est une condition suffisante pour assumer certains types de pratique.

### III. QUESTIONS RELATIVES À LA RÉGLEMENTATION

Avant de proposer des changements à la formation des psychologues, le Groupe de travail a étudié les exigences en matière de formation et d'agrément des psychologues dans trois régions du monde occidental : le Canada, les États-Unis et la Communauté économique européenne (CEE). Au sein de ces régions, on cherche de plus en plus à faciliter les échanges commerciaux entre les pays. La corollaire de cette tendance est le mouvement vers l'harmonisation des règlements qui régissent le commerce et la prestation de services.

#### A. Canada

Alors que l'agrément est régi à l'échelle nationale dans les pays européens, il relève de la province, du territoire ou de l'État au Canada et aux États-Unis. Dans cinq provinces (Alberta, Québec, Terre-Neuve, Nouvelle-Écosse et Nouveau-Brunswick), l'exigence d'entrée pour la pratique indépendante est la maîtrise; après la maîtrise, la pratique doit être encadrée pendant une période variant de 0 à 5 ans. La Saskatchewan envisage également d'adopter une loi appliquant la norme de la maîtrise à compter de 1999. À l'Île-du-Prince-Édouard, le titulaire d'une maîtrise ne peut être agréé pour la pratique indépendante que dans le cadre d'une agence institutionnelle. Deux provinces (le Manitoba et l'Ontario) assurent l'agrément des psychologues au niveau du doctorat, tandis que les titulaires d'une maîtrise sont agréés comme associés en psychologie. Une seule province (la Colombie-Britannique) maintient un cadre réglementaire agréant les psychologues uniquement au niveau du doctorat. Notons que de nombreuses provinces accordent des dérogations aux professeurs d'université (huit provinces) ou aux psychologues qui travaillent dans les écoles (deux provinces) ou pour le gouvernement

(trois provinces). Les Territoires du Nord-Ouest n'offrent aucune dérogation de ce genre. D'après un article récent paru dans *Psynopsis* (Gauthier, 1996), environ les deux tiers des psychologues du Canada sont agréés au niveau de la maîtrise. Selon les données que nous venons d'évoquer, il semble que pour être agréé comme psychologue au Canada, il faut avoir complété entre cinq et neuf ans d'éducation et de formation. (Voir le tableau ci-après).

| <b>EXIGENCES PROVINCIALES OU TERRITORIALES EN MATIÈRE D'AGRÈMENT DES PSYCHOLOGUES</b> |                                                      |                                             |                                           |                                                       |                                                                                                     |                                                                                                                                                          |                                         |                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                       | T.N.-O.                                              | C.-B.                                       | ALB.                                      | SASK.                                                 | MAN.                                                                                                | ONT.                                                                                                                                                     | QUÉ.                                    | T.-N.                                                                                              |
| Conditions académiques d'exercice                                                     | *Maîtrise<br>ou<br>formation équivalente<br>(indép.) | *Doct. ou<br>formation équival.<br>(indép.) | *Maîtrise<br>(indép.)                     | *Doct.<br>(indép.)<br>Maîtrise<br>(indép.) in<br>1999 | *Doct.<br>(indép.)<br>*Maîtrise<br>P.Assoc.<br>Supervisé                                            | *Doct.<br>(indép.)<br>*Maîtrise<br>(P.Assoc.<br>indép.)                                                                                                  | Maîtrise<br>(indép.)                    | Maîtrise<br>(indép.)<br>(jusqu'en<br>2001)                                                         |
| Expérience en milieu supervisé                                                        | 1 an<br>d'expérience<br>(1 600 hres)                 | 1 an<br>pré-doct.                           | 1 an<br>(1 600 hres)<br>post-<br>maîtrise | 1 an<br>pré-doct.                                     | *Doct. (1<br>an pré-<br>doct. et 1<br>an post-<br>doct.)<br>*Maîtrise<br>(2 ans<br>post-<br>maîtr.) | *Doct. (1<br>an pré-<br>doct. et 1<br>an post-<br>doct.)<br>*Maîtrise<br>(4 ans<br>post-maîtr.<br>et 1 an sur<br>liste<br>d'élég.<br>sous<br>supervision | aucune                                  | *Doct.<br>(1 an pré-<br>doct. et 1<br>an post-<br>doct.)<br>*Maîtrise<br>2 ans<br>post-<br>maîtr.) |
| Examens                                                                               | Peuvent être<br>exigés                               | *EPPP<br>65 %<br>*Oral                      | *EPPP<br>70 %<br>*Oral                    | *EPPP<br>70 %<br>*Oral                                | *EPPP<br>Doct. :<br>70 %<br>Mait. : 65                                                              | *EPPP 70<br>%<br>*Oral<br>*juris-                                                                                                                        | *pas<br>exam.<br>de<br>l'EPPP<br>*aucun | *EPPP<br>70 %<br>*aucun<br>oral                                                                    |

|            |        |                               |            |                                                       |                                           |            |                 |            |
|------------|--------|-------------------------------|------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------|-----------------|------------|
|            |        |                               |            |                                                       | %<br>*Oral                                | prudence   | oral<br>*Déont. |            |
| Exemptions | Aucune | Université<br>Gouv.<br>Écoles | Université | Université<br>Gouv.<br>Conseils<br>de santé<br>Écoles | Université<br>Gouv.<br>Écoles<br>Hôpitaux | Université | Aucune          | Université |

Yukon : Ce territoire accorde l'agrément aux psychologues agréés dans d'autres territoires de compétence (ou qui y sont admissibles à l'agrément) et n'exige aucun examen.

NOTA : Aucune instance canadienne n'a adopté de certificat ni de permis de spécialiste.  
Breault, L. *Exigences provinciales ou territoriales en matière d'agrément des psychologues*, *Psynopsis*, Hiver, 1998.

### **B. États-Unis**

Dans la majorité des États américains, le doctorat constitue l'exigence minimale pour être agréé comme psychologue. Le Vermont et la Virginie-Occidentale sont les seuls États qui autorisent la pratique indépendante de la psychologie par des titulaires d'une maîtrise en psychologie. Vingt-trois États autorisent la pratique par des titulaires de maîtrise dans une variété de rôles supervisés, tels l'associé de psychologie ou le conseiller. Certains États permettent aux titulaires de maîtrise qui travaillent dans les établissements publics, comme les prisons, de fournir leurs services sans encadrement. De même, tous les États autorisent les psychologues scolaires titulaires d'une maîtrise de pratiquer de façon indépendante dans le cadre d'un établissement d'enseignement. Ainsi, il semble que pour être agréé comme psychologue dans la majorité des États américains, il faut avoir terminé entre cinq et neuf ans d'études universitaires.

### **C. CEE**

Dans un mouvement de création d'un marché commun, la CEE cherche à faciliter la mobilité des professionnels entre chacun des pays membres. Au sein de la CEE, la réglementation de la profession se situe généralement à l'échelle nationale, lorsqu'elle existe. La scolarité universitaire minimale d'un psychologue européen se situe entre quatre et six ans, la norme étant d'environ cinq ans. Dans la plupart des pays, ce niveau de scolarité correspond à peu près à la maîtrise; en Europe, cependant, la maîtrise comporte un contenu significatif sur le plan professionnel, impliquant notamment des stages et des internats. Dans certains cas, cette formation commence à un niveau correspondant au premier cycle en Amérique du Nord.

### **D. Incidence sur le plan de réglementation**

En général, les organismes de réglementation évaluent le dossier universitaire des candidats en se fondant sur les cycles universitaires. De ce point de vue, le grade de bachelier correspond au premier cycle universitaire, la maîtrise correspond au deuxième cycle et la formation menant au grade de Ph.D. représente le troisième cycle. Notons que le titre de «docteur» n'est pas associé exclusivement au troisième cycle. Ainsi, les grades de docteur en médecine et de docteur en optométrie correspondent à des programmes de bachelier du premier cycle. Compte tenu de cette réalité, on peut envisager de situer le grade de Psy.D. au deuxième ou au troisième cycle.

En se fondant sur ce qui précède, on peut penser qu'au sein du monde occidental, la norme américaine voulant qu'un psychologue soit agréé au niveau du doctorat (troisième cycle universitaire) constitue l'exception plutôt que la norme. Dans la plupart des pays, il suffit de détenir l'équivalent d'une maîtrise (deuxième cycle universitaire) avec formation professionnelle pour être agréé comme psychologue. Aux États-Unis et dans la plupart des provinces canadiennes, y compris celles qui accordent l'agrément au niveau de la maîtrise, la formation professionnelle en psychologie commence au niveau des études supérieures (après le baccalauréat). Par opposition, dans la plupart des autres pays et dans les programmes de formation professionnels de maîtrise conduisant à l'obtention d'un permis pour la pratique au Québec, la formation professionnelle commence aux études de premier cycle, un modèle qui se rapproche davantage des diplômes professionnels en médecine et en génie. La pratique américaine qui consiste à offrir une formation professionnelle exclusivement au niveau des études supérieures, en parallèle avec une formation en recherche, constitue un argument de poids en faveur de l'établissement du doctorat, plutôt que de la maîtrise, comme niveau d'entrée dans la profession. Dans la minorité de provinces canadiennes et dans la majorité des États américains où prévaut la norme du doctorat, les grades Ph.D. et Psy.D. sont tous deux acceptables à condition que certains critères soient respectés.

La majorité des praticiens au Canada (entre 8 000 et 9 000 personnes) sont agréés au niveau de la maîtrise, et cette tendance paraît s'être maintenue avec le temps. Près de la moitié des psychologues du Canada résident au Québec. L'agrément au niveau de la maîtrise gagne manifestement du terrain au Canada et au contraire de ce qui était souvent affirmé il y a quelques années, les programmes de maîtrise n'ont pas eu tendance à disparaître avec l'augmentation du nombre de praticiens ayant une formation de doctorat.

#### **IV. LE DÉBAT SUR L'INSTALLATION D'UN SECOND GRADE DE DOCTEUR EN PSYCHOLOGIE DANS LE CONTEXTE ACTUEL**

Trois enjeux doivent être examinés attentivement : les objectifs des modèles d'études doctorales, la portée de la formation appliquée et le désir des titulaires d'une maîtrise à poursuivre des études supérieures à la mi-carrière. L'installation d'un second modèle de doctorat semble particulièrement justifiée quand on constate que le modèle scientifique-professionnel actuel ne répond pas entièrement aux besoins de formation professionnelle au Canada. Deux considérations doivent alors être examinées. Il faut tout d'abord se demander si la formation actuelle au niveau de la maîtrise est suffisamment vaste et

approfondie pour permettre l'exercice de la profession. Il faut ensuite déterminer si le modèle scientifique-professionnel actuel constituant en quelque sorte la norme de formation doctorale reconnue par les établissements canadiens accrédités couvre de manière raisonnable tous les aspects de la formation professionnelle.

En ce qui a trait au premier volet, certains soutiennent qu'en raison des changements apportés à notre système de santé, les besoins en services de santé mentale sont plus importants et les cas à traiter plus aigus. De plus, l'afflux croissant d'information sur des types de problèmes et de désordres particuliers et sur leur traitement entraîne une diversification et une complexification des connaissances et compétences requises de la part des praticiens. La formation professionnelle de maîtrise comportant une à deux années de cours et des stages relativement courts n'est plus considérée suffisante par la plupart des organismes de réglementation aux États-Unis et par un certain nombre de ces entités au Canada. Au Québec, où le diplôme de maîtrise confère le statut de psychologue au terme d'une formation très poussée reposant sur des travaux de cours et une initiation à la pratique au niveau du baccalauréat, l'Ordre des psychologues du Québec reconnaît la nécessité d'un programme de stages de plus longue durée et mieux structuré (Poirier, 1996). En outre, l'Ordre songe à préconiser une norme d'agrément fondée sur le grade de docteur. En outre, lors d'un sondage mené auprès de diplômés du programme de maîtrise de l'Université de Montréal, moins de 60 % des répondants ont indiqué que leur formation les avait préparés adéquatement à la pratique de leur profession (Chouinard et Hamel, 1996). Sous un autre angle, on constate de plus en plus que les meilleurs emplois en psychologie sont offerts aux titulaires de doctorat. Depuis 1967, la SCP réaffirme constamment que tout psychologue praticien devrait idéalement détenir un doctorat. C'est ce qu'elle a répété en 1984 au Congrès Opinion II sur l'état de la discipline (Ritchie, Hogan et Hogan, 1988), de même qu'en 1994 au Congrès de Mississauga sur la psychologie professionnelle (Dobson et King, 1994).

Quant à savoir si le modèle scientifique-professionnel peut couvrir à lui seul tous les aspects d'une formation doctorale, la majorité des psychologues professionnels - qui évoluent dans des milieux très divers et surtout en psychologie appliquée - révèlent ne pas avoir été attirés avant tout par la recherche et que ce volet ne fait d'ailleurs pas partie de leurs attributions actuelles (Hunsley et Lefebvre, 1990). Dans le même ordre d'idées, la majorité des aspirants à un diplôme de psychologue visent une carrière axée sur la prestation de services psychologiques et non sur la recherche, un état de fait qui persistera même si le grade de doctorat devient la norme pour la pratique. Toutefois, lorsqu'il est question du produit de la recherche, le volet scientifique du modèle scientifique-professionnel - adopté par pratiquement toutes les universités offrant un programme de doctorat - met l'accent sur la formation et la démonstration des compétences. À l'égard des programmes fondés sur le modèle scientifique-professionnel, on insiste donc de plus en plus pour que l'étudiant acquière un niveau de compétence élevé, non seulement comme scientifique et professionnel, mais aussi au chapitre des connaissances et techniques de plus en plus vastes qu'il devra maîtriser dans ces deux domaines. De telles pressions engendrent des exigences de plus en plus élevées, tant pour l'étudiant qu'à l'égard du contenu du programme. Ces exigences découlent aussi de normes scientifiques, de formation professionnelle et pédagogiques établies par des départements de psychologie désireux de maintenir leurs normes de formation professionnelle bien au-

delà du niveau fixé et fréquemment révisé par les organismes d'agrément et aussi au-delà des attentes des étudiants, de la population et des responsables des programmes de stages à l'égard de praticiens accomplis.

La très forte demande de programmes de doctorat au Canada explique pourquoi si peu d'étudiants (généralement 10 % des postulants) sont admis. La durée moyenne des études est aussi très longue (de 6 à 8 ans d'études post-baccalauréales), la rédaction de la thèse retardant souvent l'obtention du grade. À ce sujet, il n'est pas certain que le perfectionnement des aptitudes à la recherche, qui est favorisé pour la majorité des thèses de doctorat, soit compatible avec les techniques de recherche appliquée qui seront le plus utiles aux praticiens (Beutler, Williams, Wakefield et Entwistle, 1995; Stricker et Trierweiler, 1995). On dit souvent que les techniques de recherche appliquée, telles l'évaluation de programmes et la consultation, ainsi que les connaissances connexes permettent de différencier les psychologues des autres professionnels de la santé mentale. Au Canada, le besoin en matière de programmes de doctorat axés plus ouvertement et spécifiquement sur les techniques de recherche appliquée pourrait se justifier. Compte tenu de la demande et des attentes élevées qui touchent les programmes de doctorat en psychologie, le temps est venu de décider si le modèle de doctorat scientifique-professionnel (Boulder) doit demeurer l'unique «idéal» professionnel à atteindre au Canada ou si un modèle «professionnel-universitaire» a aussi sa place.

D'autres considérations relatives à la réglementation et au marché ont étayé la position favorisant l'établissement d'un grade Psy.D. au Canada. Comme on le mentionne ailleurs dans le présent document, la majorité des provinces canadiennes continuent d'agréer des diplômés de maîtrise faute d'avoir implanté l'idéal que constitue l'agrément au niveau du doctorat, ce qui s'explique entre autres par les normes en place et une formation qui ne répond pas aux objectifs professionnels des candidats à la profession. Un nombre important des praticiens détenteurs d'une maîtrise souhaitent avoir accès à une formation plus théorique (document d'examen, École de psychologie de l'Université Laval, 1996) et à des études de doctorat davantage axées sur la pratique (Whitsett et Handy, 1991; Handy et Whitsett, 1993). Pour de nombreux psychologues du Canada, la scolarité de doctorat (sans thèse), c'est-à-dire une formation centrée sur les travaux de cours et la pratique, correspond maintenant aux véritables exigences de formation du psychologue.

La philosophie du consommateur est également un facteur qui influe sur l'élaboration des programmes de formation. Le public réclame aujourd'hui une responsabilisation accrue et une formation mieux adaptée à la réalité. Historiquement, le milieu des psychologues s'est peu soucié de l'opinion publique au sujet de la formation. Le grand public étant aujourd'hui nettement plus influent et conscient du rôle du psychologue et le milieu des psychologues plus présent politiquement, on ne doit pas s'attendre à ce que le consommateur renonce à pouvoir compter sur des praticiens bien formés.

L'Accord de libre-échange nord-américain (ALÉNA) et l'Accord sur le commerce intérieur (ACI) sont aussi des facteurs à considérer. Selon certains, l'ALÉNA pourrait et devrait inciter des écoles de psychologie des États-Unis à implanter des filiales d'agrément de programmes du grade Psy.D. au Canada. En ce qui a trait à l'ACI, le

gouvernement fédéral a demandé en 1995 à toutes les organisations professionnelles de prendre des mesures pour faciliter la mobilité entre les provinces et territoires. L'adoption d'une norme nationale d'agrément pour la pratique indépendante apparaît donc comme une étape fondamentale. L'ACI pourrait pousser la profession à exiger que l'ensemble des provinces et territoires adoptent le doctorat comme norme nationale d'exercice de la profession. On perçoit d'ailleurs déjà un mouvement en ce sens. Le groupe de travail sectoriel de l'ACI sur la psychologie, composé du CSPP, du RCPOSS et de la SCP, a convenu par consensus en avril 1998 que la formation devrait être orientée sur la pratique, le grade de doctorat et l'agrément. Les membres ont aussi convenu que les psychologues déjà agréés au moment de l'entente conserveront tous leurs droits acquis en ce qui a trait à la reconnaissance de leur titre par les autres provinces et territoires. Les lacunes aux chapitres d'une formation axée sur la pratique et du nombre de programmes de doctorat reconnus pourraient toutefois nuire à la matérialisation du projet.

Au moins deux organismes provinciaux de réglementation (l'Ordre des psychologues du Québec et l'Association des psychologues de l'Alberta) songent sérieusement à inviter des universités à élaborer des programmes de grade Psy.D. Au Québec, on envisage de modifier l'exigence relative au diplôme requis pour exercer la profession. Dans cette province, au moins une université a formulé une proposition d'élaboration d'un programme menant au grade Psy.D. et une autre a annoncé son intention d'en faire autant. Ces démarches surviennent plutôt à point dans le débat portant sur la pertinence et la viabilité d'un grade Psy.D. au Canada et sur la faisabilité du projet.

## **V. UN MODÈLE CANADIEN DE GRADE PSY.D.**

Le Groupe de travail s'est concentré sur les résultats et sur un modèle de grade Psy.D. qui produirait «un praticien souple, réfléchi, responsable sur le plan social, dont les compétences reposeraient sur la connaissance des fondements de la psychologie scientifique. Ayant bénéficié d'une formation étendue, ce professionnel est capable d'assumer une variété de rôles; sa formation en fait autre chose qu'un simple technicien agissant dans certains domaines précis».

Le Groupe de travail a entrepris d'exposer de manière relativement détaillée les caractéristiques essentielles d'un programme de grade Psy.D., notamment les conditions personnelles et la scolarité requises pour être y être admis, la philosophie et le contenu du programme, ainsi que les compétences exigées pour l'obtention du grade. Une attention particulière a été accordée aux compétences à acquérir aux chapitres de la recherche appliquée et de la réflexion scientifique, deux aspects qui permettent de différencier nettement la formation des psychologues de celles des autres professionnels de la santé mentale. La liste de caractéristiques énumérées ci-après n'est pas exhaustive. Elle ne couvre en fait que les éléments principaux d'un programme de doctorat élaboré à partir des critères d'agrément de la SCP.

### **A. Principes directeurs**

Plusieurs principes directeurs ont orienté la démarche du groupe de travail :

1. Une norme minimale doit être établie à l'échelle nationale.
2. La formation doit être du niveau du doctorat et être donnée par une université.
3. Le programme doit comprendre une définition des aptitudes professionnelles requises et favoriser l'acquisition d'une vision globale sur le plan de la pratique.
4. La réglementation est un élément important de l'examen des divers modèles de formation.
5. Il faut réaffirmer les forces du modèle scientifique-professionnel tout en reconnaissant la pertinence et la complémentarité du modèle professionnel-universitaire.
6. L'élaboration des modèles doit tenir compte des possibilités de formation à la mi-carrière.
7. Même si la SCP reconnaissait comme acceptable un grade Psy.D. et qu'elle décidait de faire pression pour l'adoption d'un tel modèle, sa mise en œuvre comme nouveau programme ou volet distinct ou optionnel d'un programme existant demeure la prérogative de chaque université et de leur organisme provincial ou territorial d'agrément. Suivant la même logique, toute modification de la réglementation à ce chapitre relève de la compétence des organismes de réglementation et des gouvernements de la province ou du territoire.
8. La formation de psychologues praticiens au Canada devrait reposer sur les principes et lignes directrices recommandées par le Joint Council on Professional Education in Psychology (JCPEP, 1990). À part certaines divergences, ces principes et lignes directrices s'appuient sur le rapport du National Council of Schools of Professional Psychology émanant du Congrès de Mission Bay (Bourg, Bent, McHolland et Stricker, 1989). Il importe de mettre en relief les principes fondamentaux suivants de la formation propre aux psychologues praticiens :
9. L'éducation et la formation propres à la pratique doivent être fondées sur une évolution des connaissances découlant d'une démarche scientifique.
10. Le programme devrait comprendre des expériences en recherche expérimentale qui mèneraient à la rédaction d'une dissertation portant sur un problème réel lié à la pratique de la psychologie et s'appuyant sur une démarche rigoureuse de réflexion sur le problème étudié (JCPEP, 1991, p. 7). La dissertation constituerait une contribution au milieu de la psychologie. Le travail en question pourrait par exemple être publié dans une revue professionnelle.
11. Les programmes de formation menant à la pratique de la psychologie devraient satisfaire les critères d'agrément (SCP, 1991), c'est-à-dire au moins trois années à plein temps d'études supérieures et la réussite d'un programme de stages préalable à l'obtention du diplôme.

Autres principes importants :

12. Le contenu des programmes de doctorat à l'intention des praticiens devrait être conforme aux lignes directrices propres aux notions fondamentales. Ce contenu pourrait par la suite être augmenté ou adapté de façon complémentaire en fonction d'autres objectifs de formation (JCPEP, 1990, 2).

13. Les établissements de formation des praticiens devront s'assurer que leurs diplômés maîtrisent parfaitement les formules, les assises empiriques et les notions scientifiques qui guideront leurs interventions, leurs évaluations et leurs traitements. Il est en outre tout aussi important que ces mêmes diplômés possèdent les compétences qui leur permettront de dispenser adéquatement leurs services professionnels (JCPEP, 1990, p. 4).

### **B. Conditions d'entrée**

Les programmes doivent être conçus de sorte que les candidats puissent démontrer leur capacité d'analyse au premier cycle; ils seront ainsi préparés adéquatement aux études supérieures. Selon le JCPEP, les candidats doivent également manifester la capacité et la volonté de développer un ensemble de qualités et d'aptitudes : compétences interpersonnelles (empathie, respect d'autrui, création de liens personnels), respect de la diversité culturelle et individuelle, santé psychologique, connaissance de soi, souplesse, curiosité intellectuelle, intégrité et honnêteté (JCPEP, 1990, p. 6).

### **C. Domaines de connaissance**

Les professeurs chargés de donner le programme doivent veiller à ce que l'éducation et la formation axée sur la pratique de la profession soient fondées sur les connaissances fondamentales (en constante évolution) qui constituent le fondement de la psychologie. Ils doivent aussi accorder une attention particulière aux aspects suivants :

- théories du fonctionnement et du changement individuel et systémique;
- développement au cours du cycle de vie;
- comportement dysfonctionnel ou psychopathologie;
- déontologie et normes professionnelles;
- métrologie psychologique;
- histoire de la psychologie et systèmes psychologiques.

Les professeurs devraient veiller à ce que les étudiants acquièrent la connaissance des domaines suivants :

a) fondements biologiques du comportement (ex. : psychologie physiologique, psychologie comparée, neuropsychologie, pharmacopsychologie);

b) fondements cognitifs et affectifs du comportement (ex. : apprentissage, mémoire, perception, cognition, pensée, motivation, émotion);

c) fondements sociaux du comportement (ex. : psychologie sociale, processus de groupe et de famille, orientation sexuelle, théorie des systèmes et des organisations, différences entre les sexes);

d) fondements culturels du comportement (ex. : différences entre les groupes culturels ou ethniques, processus biculturels, différences entre les générations au sein de populations d'immigrants). (JCPEP, p. 6 et 7).

Il faut noter que tout en maintenant l'importance accordée au Canada au diplôme de premier cycle spécialisé, fondé sur une formation spécifique, il y a en outre lieu de démontrer de diverses façons les compétences acquises dans les domaines précités, entre autres au moyen d'une année complète de travail de cours avancé au niveau du premier cycle.

#### **D. Compétences scientifiques**

Il est indispensable que les étudiants comprennent l'influence réciproque de la science et de la pratique. D'après le JCPEP, «tous les finissants doivent manifester des compétences d'un niveau avancé en recherche. Ces compétences permettent aux finissants de distinguer les faits des opinions lorsqu'ils appliquent la science de la psychologie. Elles les disposent également à contribuer au renouvellement des théories et techniques existantes (1991, p. 7). Les étudiants doivent atteindre un degré de compétence qui leur permet de connaître les paradigmes théoriques, les fondements empiriques et les questions de recherche qui sont liés à leurs interventions aux chapitres de l'évaluation et du traitement» (1991, p. 7). Les compétences visées relèvent des domaines suivants :

a) statistique (descriptive et déductive);

b) méthodologie de la recherche (méthodes qualitatives et quantitatives).

«Chaque programme devrait exiger une dissertation portant sur un problème significatif lié à la pratique de la psychologie et faisant appel à stratégie d'enquête disciplinée qui convient au problème étudié; on doit encourager les étudiants à choisir, pour la dissertation, un sujet et une méthode liée aux buts particuliers du programme» (1991, p. 7).

Les programmes de psychologie professionnelle doivent comporter une formation en recherche qui inculque les éléments suivants :

a) la compréhension fondamentale et le respect des bases scientifiques de la discipline;

b) des connaissances méthodologiques permettant aux étudiants de se comporter en consommateurs avertis des produits de la connaissance scientifique;

c) en matière de recherche scientifique, un degré d'aptitude suffisant pour permettre aux étudiants de concevoir et de réaliser de façon compétente des projets dans un contexte professionnel ou parfois universitaire, et ce avec le soutien de conseillers qui ont reçu une formation pertinente (ex.: des statisticiens).

Les cours axés sur la recherche constituent un moyen privilégié de développer des aptitudes à l'observation, à la logique et à l'inférence plausible. La formation en ce domaine devrait fournir la possibilité de développer et de manifester des attitudes et des compétences en matière de jugement qui soient liées à l'enquête professionnelle et à la résolution des problèmes. Ces compétences et attitudes sont, entre autres :

- a) l'ouverture et la réceptivité, plutôt que le dogmatisme, en ce qui a trait aux nombreuses façons d'envisager un problème, ainsi qu'aux forces et faiblesses de ces diverses démarches;
- b) le respect des données empiriques (d'origine locale ou provenant de la documentation scientifique) venant appuyer un point de vue particulier, respect qui doit toutefois être tempéré par les points exposés ci-après;
- c) un judicieux scepticisme visant les certitudes qui peuvent être engendrées par cet appui empirique et l'application de telles conclusions à d'autres circonstances;
- d) la reconnaissance explicite des préjugés et préférences de l'étudiant lui-même et de l'effet négatif qu'ils pourraient exercer sur l'enquête;
- e) la reconnaissance explicite de l'interaction entre la déontologie et l'enquête scientifique, particulièrement en ce qui a trait aux problèmes spéciaux qui se présentent dans le contexte local;
- f) la reconnaissance explicite du fait que toute enquête, quel qu'en soit le caractère routinier, doit bénéficier de l'appui de collègues (Peterson et al., 1991, p. 104 à 106).

### **E. Compétences pratiques**

La tâche principale consiste à préparer les finissants aux multiples rôles qu'ils devront assumer au cours de leur carrière professionnelle. Les compétences pratiques comprennent :

- a) les aptitudes interpersonnelles (mener une entrevue; comprendre et développer la capacité de nouer des relations, notamment dans des contextes transculturels et malgré les différences de niveau socio-économique, de mode de vie ou de sexe);
- b) l'évaluation (choisir et appliquer des méthodes d'évaluation pour décrire, analyser et caractériser des décisions et des services professionnels). L'évaluation a pour but premier de permettre la compréhension qui orientera un plan d'action pratique et non de produire un diagnostic à des seules fins de classement;
- c) l'intervention (pratiquer des activités qui favorisent le développement ou le changement positif chez le client en englobant une variété de théories, de procédures et de techniques psychologiques visant les individus, les familles, les groupes et les organismes, et en faisant appel à la compréhension des éléments fondamentaux de la technologie biomédicale, de la pharmacopsychologie et de la science de la prévention). L'information découlant de la recherche en psychothérapie, les connaissances et les méthodes permettant la compréhension du soi et de la relation du soi à autrui, ainsi que

L'importance du pouvoir et de l'autorité se révèlent particulièrement pertinentes pour le volet consacré à l'intervention (McHolland, Peterson et Brown, 1987);

d) application de la recherche (avoir la capacité d'appliquer la connaissance scientifique dans la pratique professionnelle, notamment dans les situations inusitées, et de critiquer de façon pertinente les interventions et les services);

e) évaluation de l'efficacité de l'intervention (selon Peterson et al., 1991, p. 98, l'avenir de l'intervention en psychologie dépend de l'efficacité des résultats, du caractère raisonnable de l'accessibilité et du rapport coût-efficacité);

f) la consultation et l'enseignement (maîtriser les processus et méthodes de consultation, les compétences pédagogiques et la technologie de diffusion du savoir);

g) administration et encadrement (connaître les méthodes d'encadrement, les principes et méthodes administratives de base et les mécanismes d'examen par des pairs) (JCPEP, 1990, p. 8).

h) attitudes, connaissances et compétences appropriées liées à l'application des principes d'éthique.

#### **F. Stages de formation pratique / stages externes**

Les stages de formation pratique et stages externes ont lieu parallèlement aux cours.

- Ils se déroulent dans une variété de milieux correspondant à une gamme de besoins humains.
- L'ordre des stages et des stages externes est déterminé par les compétences exigées et la formation offerte.
- Ils se déroulent dans un environnement d'apprentissage propice.
- Leur durée est d'au moins 600 heures.
- Un séminaire, donné sur le campus, permet aux étudiants de s'enrichir réciproquement en discutant de leurs expériences sur le terrain.

#### **G. Stage de formation pratique (internat)**

Ce stage, qui constitue la période d'intégration de la formation professionnelle, doit avoir lieu à temps plein pendant une année complète ou totaliser au moins 1 600 heures sur une période de 24 mois.

#### **H. Socialisation**

Les professeurs doivent favoriser les attitudes essentielles à l'apprentissage continu, à la recherche spécialisée et à la résolution professionnelle de problèmes par les psychologues, dans le contexte de l'évolution permanente des connaissances scientifiques et professionnelles (APA, 1996). Les domaines de connaissance et les compétences scientifiques et pratiques doivent être intégrés de façon judicieuse au rôle et

à l'identité professionnels correspondant aux buts et objectifs particuliers de chaque programme. De plus, les attitudes et les valeurs professionnelles doivent être correctement intégrées.

## **I. Évaluation**

Les professeurs doivent fournir une large gamme de modalités d'instruction et de mécanismes d'évaluation pertinents afin de s'assurer que les finissants du programme acquièrent les compétences de base susmentionnées. Chaque programme doit documenter dans quelle mesure les étudiants atteignent les objectifs pédagogiques liés aux compétences de base (JCPEP, 1990, p. 6). De meilleures méthodes et procédures d'évaluation sont nécessaires pour évaluer les compétences professionnelles des finissants de programmes professionnels (Bourg et al., 1989). Les compétences doivent être évaluées au même titre que les connaissances. Il reste beaucoup à faire pour réorienter les plans d'études vers des compétences globales comme la pensée critique et le jugement professionnel, et pour mettre au point des méthodes et instruments d'évaluation efficaces qui permettront de s'assurer que les finissants des programmes professionnels possèdent ces compétences (Bourg et al., 1989, p.70).

## **VI. QUESTIONS RELATIVES À LA MISE EN OEUVRE**

### **A. Caractéristiques du programme**

Si le doctorat devait constituer un préalable à la pratique de la psychologie au Canada, il faudrait alors y retrouver divers programmes universitaires de doctorat correspondant aux divers domaines de pratique de la profession. Par exemple, les programmes actuels de Ph.D. fondés sur le modèle scientifique-professionnel répondent aux besoins des psychologues qui veulent combiner la pratique à la recherche et à l'enseignement universitaire. De tels programmes comporteraient, en outre, des options claires en recherche appliquée à l'intention des psychologues qui s'orientent principalement vers ce volet conjugué à la pratique. Puisque le Ph.D. constituerait la norme d'admissibilité à la pratique, il conviendrait d'implanter en outre un grade Psy.D. où la recherche serait axée sur la démarche scientifique appliquée, ce qui satisferait les psychologues intéressés avant tout par la pratique. Tandis que des compétences propres au Ph.D. seraient exigées pour occuper un rôle universitaire, la formation au niveau du grade Psy.D. serait plutôt adaptée à d'autres rôles d'enseignement ou de formation au niveau universitaire.

Les programmes de Ph.D et de Psy.D. auraient certains points en commun puisqu'ils mettraient l'accent sur la formation scientifique. La principale différence résiderait dans le fait que les programmes de Ph.D. seraient davantage axés sur la formation scientifique alors que les programmes de Psy.D. seraient davantage axés sur la pratique. En outre, les programmes de Ph.D. insisteraient sur une contribution originale à la science, alors que les programmes de Psy.D. insisteraient sur l'application de la science à la résolution de problèmes liés à la pratique. Il en résulterait un nombre plus élevé de profils d'études axés sur différents objectifs de carrière.

Tous les programmes menant au grade Psy.D. donneraient droit à l'agrément, en autant évidemment qu'ils satisfassent aux critères des normes d'agrément. Selon des études portant sur la pratique de la psychologie, ce sont les universités accréditées acceptant peu d'étudiants et ayant un faible ratio étudiants-professeur qui seraient en mesure d'assurer la qualité de la formation (Yu, Rinaldi, Templer, Colbert, Siscoe et Van Patten, 1997). Par conséquent, nous ne prévoyons, ni ne recommandons, l'admission d'un grand nombre de nouveaux aspirants à la pratique de la profession. Le programme du grade Psy.D. devrait être un programme post-bacalauréat de troisième cycle qui serait accessible sans que la maîtrise n'en soit nécessairement un préalable. Les diplômés des programmes Psy.D. devront satisfaire aux normes d'exercice de la profession établies par la province ou le territoire.

### **B. Aide financière aux étudiants et stages pratiques (internat)**

De toute évidence, il est moins probable que l'aide financière aux étudiants inscrits à un programme professionnel-universitaire (grade Psy.D.) prenne la forme de bourses d'études d'organismes de recherches fédéraux et provinciaux. Les étudiants qui s'orientent vers la pratique de la profession pourraient par contre compter sur l'aide financière des universités et des provinces. Les administrateurs des programmes devraient tenter d'obtenir des fonds d'appointements pour un travail clinique approprié effectué par les étudiants en milieu universitaire ou communautaire. Les universitaires qui établissent de nouveaux programmes jugeront sûrement souhaitable de réévaluer l'optique du soutien financier aux étudiants en fonction du caractère avant tout professionnel du grade Psy.D. Par ailleurs, le nombre de demandes de stages pratiques de la part des candidats au grade Psy.D. étant très élevé, les universités et autres organismes canadiens qui préconisent la création d'un modèle universitaire-professionnel devront envisager non seulement de limiter de façon modeste le nombre d'inscriptions, mais aussi d'explorer les avenues qui pourront accroître les opportunités de stages pratiques.

### **C. Praticiens à mi-chemin dans leur carrière**

Les détenteurs d'une maîtrise qui pratiquent actuellement la psychologie considèrent les programmes actuels de doctorat qui sont offerts au Canada comme un défi intéressant à relever. Bon nombre de programmes comportent une période de résidence obligatoire et tous ont des exigences en matière de recherche. Bon nombre de praticiens à mi-chemin dans leur carrière veulent rehausser leur titre de compétence au niveau du doctorat, mais ce désir est atténué par le fait de devoir à mi-carrière s'absenter de leur travail ou quitter temporairement une pratique assez bien rémunérée (dans bon nombre de cas, la situation de ces professionnels ne s'en trouverait pas améliorée de façon significative grâce au nouveau diplôme). Bon nombre de psychologues perçoivent la composante de la recherche scientifique comme un exercice qui répond davantage aux besoins des universités qu'à ceux des praticiens désirant greffer de nouvelles méthodes à leur pratique actuelle (Handy et Whitsett, 1993). Pour de nombreux professionnels à mi-chemin dans leur carrière, l'implantation d'un modèle de grade Psy.D. au Canada serait certainement plus attrayant que le traditionnel modèle scientifique-professionnel. Ceux-ci y verraient une occasion d'améliorer leur formation et d'obtenir un doctorat en un délai

raisonnable dans le cadre d'un programme davantage axé sur la pratique, la réalité clinique et la recherche appliquée.

Les critères d'obtention du grade Psy.D. pourraient et devraient être adaptés aux compétences et aux besoins des praticiens qui sont détenteurs d'une maîtrise. Ces candidats pourraient faire évaluer leur relevé de notes et leurs heures de stage par l'université en regard des exigences propres au grade Psy.D. Il est plus probable que le programme du praticien à la mi-carrière sera composé de travaux de cours et de formation clinique supervisée et non évalué en heures d'expérience clinique. La souplesse à l'égard des critères de résidence et l'offre d'un programme d'études à temps partiel sont aussi des considérations importantes. On peut s'attendre à ce que ce type d'améliorations plaise aux praticiens qui sont détenteurs d'une maîtrise et qu'elles produiront un nombre plus élevé de praticiens détenteurs d'un doctorat au Canada. Le programme de grade Psy.D. pourrait en outre être adapté aux besoins du nombre relativement peu élevé de titulaires d'un Ph.D. désireux de se réorienter vers la pratique de la profession.

#### **D. Intégration avec les programmes existants**

On prévoit que c'est sous la forme d'une programme terminal de maîtrise menant directement à la pratique que le modèle Psy.D. exposé dans le présent document serait le plus réalisable. On pourrait aussi ajouter au niveau du doctorat une option Psy.D. distincte du modèle scientifique-professionnel propre au grade Ph.D. actuel.

À l'heure actuelle, divers programmes de maîtrise sont offerts dans des universités canadiennes. Certains sont des programmes terminaux qui permettent tout de même au diplômé d'obtenir son agrément et d'exercer la profession dans les provinces et territoires où la maîtrise suffit, tandis que d'autres mènent directement aux études de doctorat. Dans certains cas, la maîtrise est tout simplement un programme terminal de deuxième cycle ne donnant pas droit à l'agrément. Toute université qui désire transformer un programme terminal de maîtrise menant à l'agrément devra inclure de nouveaux cours ou encore redéfinir les cours offerts afin de les lier plus étroitement à un programme de stages, ce qui entraînerait probablement une hausse des frais de scolarité et du financement requis de la part du gouvernement en raison du nombre plus élevé d'années de résidence.

Rappelons que dans les provinces où la maîtrise donne droit à la pratique, le Groupe de travail ne recommande pas que les universités ajoutent une option de grade Psy.D. au modèle Ph.D. si elles désirent maintenir un programme terminal de maîtrise. Selon l'opinion publique et des représentants de la profession, il n'est pas nécessaire d'ajouter un deuxième diplôme menant à la pratique, sauf si les normes d'agrément l'exigent. Cela signifie que les départements de psychologie auraient avantage à mesurer tout d'abord l'intérêt à l'égard d'un tel diplôme.

## **VII. OPTIONS STRATÉGIQUES ET PRÉOCCUPATIONS CONTINUES**

La pratique de la psychologie au Canada soulève des questions complexes. Le présent rapport les expose le plus clairement possible afin que des décisions puissent être prises en mode proactif plutôt que réactif.

Les organismes de réglementation provinciaux et territoriaux peuvent, s'ils le désirent, élaborer une norme nationale commune qui régirait la pratique de la psychologie au Canada. Ils peuvent aussi attendre que le gouvernement impose une solution, auquel cas le doctorat ne serait sûrement pas la norme requise pour pratiquer la profession puisque la majorité des praticiens au Canada détiennent une maîtrise. Des motifs politiques et économiques inciteraient donc le gouvernement à favoriser la maîtrise. Le Groupe de travail sectoriel de l'SACI sur la psychologie a pour sa part opté pour la norme du doctorat. Si une tendance nationale devait se dessiner en faveur du doctorat, l'empressement des universités de partout au pays à offrir le modèle professionnel-universitaire serait probablement de nature à faciliter le processus. Dans les provinces où le doctorat constitue déjà la norme, l'instauration du modèle professionnel-universitaire serait appropriée.

Avant d'implanter un grade Psy.D., il serait préférable que les départements de psychologie et les organismes du milieu de la psychologie évaluent tout d'abord l'intérêt des nouveaux bacheliers et des praticiens détenteurs d'une maîtrise à l'égard d'une formation axée sur le modèle professionnel-universitaire. Parallèlement, il est essentiel de déterminer si des programmes de stages peuvent être offerts.

Les nombreux représentants du milieu de la formation qui expriment des réserves à l'égard de la position de la SCP en faveur de l'établissement d'un grade Psy.D. offert par les universités à un nombre limité de candidats prétendent qu'une telle situation aurait pour effet de favoriser plutôt que de décourager la mise en place à grande échelle de programmes qui, dans certains cas, ne seraient pas administrés par les universités. Bien qu'il soit impossible de savoir précisément quelles seraient les modifications apportées à la réglementation provinciale, nous jugeons improbable que la recommandation visant à confier aux universités la prestation de programmes du grade Psy.D. conduira à la création d'écoles professionnelles d'études doctorales autonomes approuvées par le gouvernement. En ce qui a trait au nombre d'étudiants qui seraient admis aux programmes du grade Psy.D., les critères d'agrément de la SCP exigent un ratio enseignant-étudiants qui assurera la qualité élevée de la formation, ce qui aura pour effet de limiter l'expansion des programmes. Toujours sur le plan de la qualité, il est crucial que le programme d'agrément de la SCP soit fondé sur des paramètres canadiens.

On a aussi remis en cause le besoin d'une nouvelle nomenclature, en soutenant que les exigences du grade Ph.D. en matière de recherche sont assez souples pour répondre à une vaste gamme de programmes, y compris le modèle professionnel-universitaire. Dans l'éventualité où l'on adopterait largement le doctorat comme la norme au Canada, le Groupe de travail considère qu'il faudrait avant tout définir clairement ce que serait le modèle professionnel-universitaire en tant que diplôme, programme ou option par rapport au modèle traditionnel scientifique-professionnel de Boulder, tout comme on l'a fait pour établir clairement la distinction entre les modèles scientifique-professionnel et purement scientifique du grade Ph.D. Puisque le modèle professionnel-universitaire au Canada (le

diplôme en psychologie au Québec) et aux États-Unis mène à l'obtention de diplômes distincts du grade Ph.D., nous avons adopté la même terminologie. Si par contre une université implantait au niveau du Ph.D. une option professionnel-universitaire clairement définie et assortie de critères appropriés sur le plan de la recherche, le Groupe de travail respecterait une telle démarche.

## **VIII. RÉSUMÉ, CONCLUSIONS, RECOMMANDATIONS ET LIGNES DIRECTRICES RELATIVES À LA MISE EN OEUVRE**

### **Résumé**

Au printemps de 1997, on a invité le Groupe de travail de la SCP sur le grade Psy.D. «à se pencher sur les modèles les plus réalistes et les plus pertinents qui soient en matière d'éducation et de formation des psychologues professionnels».

Après avoir étudié le contexte historique, les visions exposées et divers modèles de formation appliqués en Amérique du Nord et à l'extérieur du continent, les questions entourant l'agrément en regard de processus actuel d'examen des règles d'agrément de la SCP, la réglementation aux échelons territorial, provincial, national et international, le marché en fonction de l'offre et de la demande, la réalité universitaire et les résultats souhaités au sujet de la formation débouchant sur la pratique, le Groupe de travail sur le grade Psy.D. réaffirme la pertinence du grade Ph.D. et appuie l'élaboration d'un modèle professionnel-universitaire (Psy.D.) articulé de manière adéquate; le Groupe de travail conclut qu'un grade Psy.D. comblerait un besoin, que ce modèle suscite de l'intérêt et qu'il serait très important d'élaborer et de situer un tel modèle dans un cadre national d'agrément et d'une formation qui serait assurée par le milieu universitaire. En ce qui a trait à la mise en oeuvre, le Groupe de travail se doit toutefois de recommander la prudence, à la lumière des préoccupations exprimées par divers intervenants canadiens relativement à l'offre et à la demande, ainsi qu'au cadre réglementaire.

### **Conclusions**

- a) Puisque les connaissances et compétences requises pour la pratique de la psychologie sont de plus en plus complexes et diversifiées, il semble de plus en plus justifié de poursuivre l'objectif idéal de la formation doctorale comme norme de pratique, ce que préconise d'ailleurs la SCP depuis 1967.
- b) Afin de tenir compte des orientations pratiques et scientifiques des divers programmes de doctorat, il serait possible d'établir un cadre commun d'agrément inspiré des critères d'agrément actuels de la SCP.
- c) Dans sa forme actuelle, le modèle professionnel-universitaire peut coexister avec le modèle scientifique-professionnel prédominant, ce qui produirait un cadre approprié de formation professionnelle en psychologie.

- d) Sur le plan pratique, les diplômés d'un programme de doctorat axé sur le modèle professionnel-universitaire peuvent apporter une contribution unique, tout comme c'est le cas sur le plan scientifique pour les spécialistes du modèle scientifique-professionnel.
- e) On constate une demande et un intérêt de la part des psychologues et des candidats à la profession à l'égard d'une formation doctorale axée davantage sur la pratique professionnelle.
- f) Des mouvements se dessinent tant au Canada qu'aux États-Unis en faveur de l'établissement de tels programmes au Canada.
- g) En ce qui a trait à l'élaboration de programmes de formation de praticiens au Canada, la tendance indique que le modèle professionnel-universitaire intégré en milieu universitaire conformément au programme d'agrément de la SCP progressera lentement et qu'il sera administré selon des normes de qualité communes. À cet égard, il est préférable que les programmes de formation soient des prolongements du volet terminal de maîtrise ou des options au niveau du doctorat.
- h) Tel qu'exposé et conjugué au modèle scientifique-professionnel, le modèle professionnel-universitaire menant à l'obtention d'un grade Psy.D. pourrait présenter certains avantages, notamment la reconnaissance des compétences, l'incitation à implanter le doctorat comme norme d'agrément au Canada et l'implantation de cette norme sans aucune forme de compromis aux chapitres du contenu et de la qualité d'une formation reposant traditionnellement sur une démarche scientifique.

### **Recommandations**

(Présentées au Conseil d'administration de la Société canadienne de psychologie à des fins d'examen, de ratification et de mise en oeuvre.)

- a) Que la SCP continue de préconiser l'adoption du doctorat comme norme nationale permettant d'exercer la profession de psychologue au Canada.
- b) En ce qui a trait à la formation doctorale menant à l'exercice de la profession, que la SCP soutienne l'existence des modèles scientifique-professionnel et professionnel-universitaire.
- c) Que la SCP soutienne l'élaboration de programmes universitaires conformes au modèle professionnel-universitaire décrit, ainsi que l'exploration de ressources appropriées qui assureront la prestation de stages pratiques.
- d) Que la SCP appuie les organismes de réglementation dans leur démarche, qui consistera à établir ou à redéfinir au niveau du doctorat les critères d'accès à la pratique indépendante.
- e) Afin d'inclure dans les critères d'agrément de la SCP les exigences relatives au modèle professionnel-universitaire exposé, que la SCP modifie la norme de reconnaissance actuelle en fonction de la création possible d'un grade Psy.D et qu'elle

veille à ce que les critères tiennent compte des lignes directrices et du contenu global du présent rapport.

f) Que la SCP informe par la suite tous les intervenants du milieu de la psychologie, y compris les universités et organismes provinciaux, du contenu élargi de ses lignes directrices, qui s'appliqueront dorénavant aux modèles scientifique-professionnel (Ph.D.) et professionnel-universitaire (Psy.D.).

### **Lignes directrices relatives à la mise en oeuvre**

Voici des conseils formulés par le Groupe de travail au terme de son examen et de ses diverses consultations :

- a) Que la SCP continue de n'accréditer que les programmes universitaires d'études doctorales.
- b) De concert avec les universités intéressées, les associations de psychologues et les organismes de réglementation, que la SCP soutienne l'élaboration de programmes axés sur le modèle professionnel-universitaire (grade Psy.D.), et ce conformément à la description qui en est donnée.
- c) Que la SCP recommande la prudence quant à l'expansion de nouveaux programmes du grade Psy.D., qui devront être assortis de possibilités de stages répondant aux besoins.
- d) Que la SCP encourage l'élaboration de programmes qui seront adaptés aux besoins des professionnels qui entreprendront un programme d'études doctorales à la mi-carrière.

Au nom du Groupe de travail de la SCP sur le grade Psy.D.,  
le présent rapport est respectueusement soumis le 6 novembre 1998 par :

Le responsable du Groupe de travail  
de la SCP sur le grade Psy.D.,  
R. W. (Bob) Robinson, psychologue certifié (Ph.D.)

### **BIBLIOGRAPHIE**

American Psychological Association (1996). Book 1. Guidelines and Principles for Accreditation of Programs in Professional Psychology. Book 2. Accreditation Operating Procedure. Washington, D.S.: American Psychological Association.

Belar, C. (1998). *Graduate Education in Clinical Psychology, We're not in Kansas anymore,* American Psychologist, 53, p. 456-464.

Beutler, L.E., Williams, R.E., Wakefield, P.J. et Entwisle, S.R. (1995) *Bridging scientist and practitioner perspectives in clinical psychology*. American Psychologist, 50, p. 984-994.

Bourg, E., Bent, R., McHolland, H. et Stricker, G. (1989). *Standards and evaluation in the education and training of professional psychologists*, American Psychologist, 44, p. 66-72.

Breault, L. (1998, hiver). *Provincial/territorial licensing requirements for psychologists*. Psynopsis, p. 12.

Société canadienne de psychologie (1991). Guide d'agrément, Ottawa (Ontario) : Auteur.

Choinard, D. et Hamel, C. (1996) *Que sont devenus les diplômés en psychologie?* Psychologie Québec, Janvier, pages 28 et 29.

Conway, J. (1984). *Clinical psychology training in Canada: Its development, current status and the prospects for accreditation*. Psychologie canadienne, 25, p. 177-191.

Craig, K. D. (1993). *The organization of professional psychology in Canada*. Sous la direction de K. S. Dobson et D. J. G. Dobson. Professional Psychology in Canada. Toronto, Hogrefe-Huber.

Dobson, K.S. et King, M. C. (1994). The Mississauga Conference on professional psychology. Ottawa, Société canadienne de psychologie.

Edwards, K. J. (non daté). *A comprehensive survey of NCSPP Alumni*. National Council of Schools of Professional Psychology.

Gaddy, C. D., Charlot-Swilley, D., Nelson, P. D. et Reich, J. N. (1995). *Selected outcomes of accredited programs*, Professional Psychology: Research and Practice, 26, p. 507-513.

Garfield, S. L. et Kurtz, R. (1976). *Clinical psychologists in the 1970's*. American Psychologist, 31, p. 1-9.

Gauthier, J. (1997, Hiver). *Perspective: La question de la mobilité dans un monde aux frontières floues*. Psynopsis. Ottawa (Ontario), Société canadienne de psychologie, p. 2.

Handy, L. et Whitsett, S. (1993). *Continuing education and retraining in professional psychology*. Sous la direction de K. S. Dobson et D. J. G. Dobson. Professional psychology in Canada (p. 107-121). Toronto, Hogrefe-Huber.

Hershey, J. M., Kopplin, D. A. et Cornell, J. E. (1991). *Doctors of Psychology: Their career experiences and attitudes toward degree and training*. Professional Psychology: Research and Practice, 22, p. 351-356.

Hunsley, J. et Lefebvre, M. (1990). *A survey of the practices and activities of Canadian clinical psychologists*. Canadian Psychology, 31, p. 350-358.

Joint Council on Professional Education in Psychology (JCPEP). (1990). Report. Baton Rouge, Louisianne, Land and Land.

Korman, M. (1974). *National conference on levels and patterns of professional training in psychology: The major themes*. American Psychologist, 29, p. 441-449.

McFall, R. M. (1991). *Manifesto for a science of clinical psychology*. Le psychologue clinicien, 44, p. 75-88.

McHolland, J., Peterson, D. R. et Brown, S. W. (1987). *Assessing skills in professional psychology: A triadic strategy for developing methods*. Sous la direction de E. F. Bourg, R. J. Bent, J. E. Callan, N. F. Jones, J. McHolland et G. Stricker. Standards and evaluation in the education and training of professional psychologists: Knowledge, attitudes and skills. (p. 105-128). Norman, OK, Transcript Press.

Peterson, D. R., Eaton, M. M., Levine, A. R. et Snapp, F. P. (1982). *Career experiences of doctors of psychology*. Professional Psychology, 13, p. 268-277.

Peterson, R., McHolland, J., Bent, R., David-Russell, E., Edwall, G., Polite, K., Singer, D. et Stricker, G. (1991). The Core Curriculum in Professional Psychology. Washington, D.C.

Pinard, A. (1964). Le modèle scientifique-professionnel : Synthèse ou prothèse. Psychologie canadienne, 5, p. 187-208.

Ritchie, P. L.-J., Hogan, T.P. et Hogan, T. V. (Sous la direction de) (1988). Psychology in Canada: The State of the Discipline: 1984. Old Chelsea (Québec), Société canadienne de psychologie.

Robiner, W. N. (1991). *How many psychologists are needed? A call for a national psychology human resource agenda*. Professional Psychology: Research and Practice, 22, p. 427-440.

Routh, D.K. (1994). Clinical Psychology since 1917: Science, practice, and organization. New York: Plenum Press.

Sechrest, L. B. (1992). *The past future of clinical psychology: A reflection on Woodworth (1937)*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60, p. 18-23.

Snapp, F. et Peterson, D. (1988). *Evaluative comparison of Psy.D. and Ph.D. students by clinical internship supervisors*. Professional Psychology: Research and Practice, 19, p. 180-183.

Stricker, G. et Trierweiler, S.J. (1995) *The local clinical scientist: A bridge between science and practice*. American Psychologist, 50, p. 995-1002

VandenBos, G. R., DeLeon, P. H., et Belar, C. D. (1991). *How many psychological practitioners are needed? It's too early to know!* Professional Psychology: Research and Practice, 22, p. 441-448.

Whitsett, S. et Handy, L (1991). Doctoral level training for professional psychologists: Report of the CPA/CPAP Task Force on Mid-Career Training for Psychologists. Chelsea (Québec), Société canadienne de psychologie.

Yu, L. M., Rinaldi, S. A., Templer, D. I., Colbert, L., Siscoe, K. et Van Patten, K. (1997) *Score on the examination for professional practice in psychology as a function of attributes of clinical psychology graduate programs*. Psychological Science, **8**, p. 347-350.

