

Université de Montréal

L'implantation du Programme intégré scolarisation/réadaptation sur le site de
Boscoville₂₀₀₀ : effort de documentation.

par
Viviane Lortie

École de Criminologie
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en criminologie

Mars, 2004

© Viviane Lortie, 2004



HV

6015

U54

2004

v. 015

C

C

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

SOMMAIRE

La scolarisation est un aspect par lequel la réadaptation prend forme depuis plus de cent ans. L'importance d'impliquer la sphère scolaire dans les objectifs de réadaptation est bien documentée. L'évolution de la scolarisation dans les centres de réadaptation est parsemée de nombreux changements idéologiques et pratiques. Ainsi, dans les années 1990, des constatations plutôt négatives quant à la situation de la scolarisation dans les centres jeunesse ont été faites. Conséquemment, Boscoville a implanté un programme qui s'inspire d'un principe valable depuis les années 1970. Ce principe est celui d'une intervention unifiée, traduite par l'offre de services cohérents et adaptés aux besoins des adolescents. L'implantation de ce nouveau programme implique que des éducateurs et des enseignants travaillent en collaboration et que chacun s'implique dans la sphère respective de l'autre. À travers les écrits scientifiques, bon nombre d'obstacles liés à l'implantation d'un programme sont identifiés. Dans le cas du Programme intégré scolarisation/réadaptation, des préoccupations en lien avec la clarté des rôles et des tâches ont été identifiées par les gestionnaires et les intervenants. Ce besoin reconnu par le milieu et les informations tirées des écrits ont justifié l'importance de documenter la première année de l'implantation du Programme intégré scolaire/réadaptation, sur le site de Boscoville²⁰⁰⁰. Des observations systématiques auprès de six enseignants et de cinq éducateurs ont été faites dans les classes de l'école l'Intersection. Les résultats démontrent que les éducateurs sont les animateurs principaux et qu'ils s'investissent plutôt dans deux types d'actions. Pour ce qui est des enseignants, ils remplissent un rôle de soutien à leurs collègues et font preuve d'une répartition uniforme des tâches. Un questionnaire afin d'établir le climat de l'équipe a aussi été distribué. Les données laissent croire que le climat général de l'équipe est satisfaisant, mais que certains acteurs ont des désirs ou des perceptions discordants des autres.

Mots clés : scolarisation, réadaptation, implantation de programme, continuité de l'intervention, éducateurs, enseignants, adolescents, Boscoville.

ABSTRACT

For more than a hundred years, the schooling dimension of rehabilitation has attracted much attention. In effect, the importance to insert the school dimension in the objectives of rehabilitation is well documented. Moreover, the evolution of academic education in youth rehabilitation centers is described by numerous ideological and practical changes. In the 1990's, negative observations concerning the situation of schooling in youth rehabilitation centers were revealed. Consequently, Boscoville implanted its own program, inspired by a valid principle of the 1970's. This principle refers to ongoing intervention to offer coherent and adapted services fit for teenagers' needs. The implementation of this new program implied that educators and teachers would have to work in close collaboration. In fact, both actors would have to get involved in the respective work of the other. Several obstacles that impeded upon the implementation of a program are identified through scientific papers. In the case of the "*Programme intégré scolarisation/réadaptation*", administrators, educators, as well as teachers, identified concerns pertaining to the lack of role and task definitions. These concerns and the information from scientific papers justified the importance to document the first year of implementation of the "*Programme intégré scolaire/réadaptation*" at Boscoville₂₀₀₀. Systematic observations with six teachers and five educators were performed in the classes of the "*Intersection*" school. Results indicate that educators are the main presenters and that they put a great deal of energy into two types of actions. Teachers assume a supportive role in regards to their colleagues and show a uniform distribution of tasks. A questionnaire was also distributed as a means to determine the climate of the team. Overall, results reveal that the general climate of the team is satisfactory, but that some actors have desires or perceptions that clash with others.

Keywords: schooling, rehabilitation, program implementation, ongoing intervention, educators, teachers, teenagers, Boscoville.

Je dédis ce mémoire à tous ceux qui croient en la nécessité d'allier la pratique et la recherche, pour le bien-être des adolescents et des adultes qui les accompagnent.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier mes parents pour avoir choisi d'accorder tant d'importance à cette valeur et cet héritage qu'est l'accès à l'éducation. Sans leur support et leur implication, ce mémoire ne serait pas. Je désire ensuite remercier Nadine Lanctôt, pour la chance qu'elle m'a donnée et pour l'encadrement si précieux qu'elle m'a fourni depuis les premières années de mon baccalauréat. Je souhaite également adresser un merci à Monsieur Marc Le Blanc, pour m'avoir donné l'opportunité de faire ce mémoire dans l'environnement si stimulant qu'est celui de Boscoville₂₀₀₀. Je veux aussi accorder ma reconnaissance à Julie Chouinard, pour ses conseils et son aide durant mon intégration au milieu clinique. De plus, je tiens à souligner et à remercier les intervenants de Boscoville, qui ont été l'essence même de ce mémoire.

Par ailleurs, je désire remercier la Fondation Québécoise pour les Jeunes Contrevenants, qui a soutenu ce projet à l'aide du Fonds de Recherche Bruno Cormier 2003. Le Centre International de Criminologie Comparée a aussi appuyé cette recherche grâce à l'octroi d'une bourse de rédaction pour l'hiver 2004. Finalement, je souhaite remercier la direction de Boscoville₂₀₀₀, qui a consacré des sommes à la rémunération d'une partie de ce mémoire.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
L'implantation Programme intégré scolarisation/réadaptation sur le site de
Boscoville₂₀₀₀ : effort de documentation.

présenté par :
Viviane Lortie

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Jean Dozois
président-rapporteur

Marc Le Blanc
directeur de recherche

Nadine Lanctôt
codirecteur de recherche

Jacques C. Grégoire
membre du jury

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
DEDICACE	v
REMERCIEMENTS	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : LA RECENSION DES ÉCRITS	4
1.1 L'organisation de la scolarisation à travers la réadaptation	5
1.2.1 L'époque de la réforme	5
1.2.2 L'époque de la réadaptation	6
1.2.3 L'époque de la rééducation	7
1.3 La dérogation et ses fondements	9
1.3.1 Les assises d'une intervention continue.....	10
1.3.2 Le contexte dérogatoire du Boscoville des années 1970	12
1.4 L'articulation des rôles à travers une intervention continue	13
1.4.1 Le succès de l'intervention continue	14
1.4.2 L'affaiblissement de l'intervention continue	15
1.5 La description du Programme intégré scolarisation/réadaptation sur le site de Boscoville₂₀₀₀	19
1.6 Les obstacles potentiels à l'implantation d'un programme	22
1.6.1 Les rôles, les tâches et les responsabilités des intervenants.....	23
1.6.2 L'impact de l'intervenant et de son équipe	23
1.7 La problématique	25
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE	28
2.1 Le cadre méthodologique.....	29
2.2 Les observations	29
2.2.1 La grille d'observations	30
2.2.2 La cueillette des données	33
2.3 Les observations non-systématiques	34
2.4 Le climat de l'équipe	35
2.4.1 La cueillette des données	39
2.5 Les stratégies d'analyses.....	40
CHAPITRE 3 : LES RÔLES ET TÂCHES DES INTERVENANTS DANS LE PROGRAMME INTÉGRÉ	42
3.1 L'articulation des rôles des intervenants du Programme intégré scolarisation/réadaptation	43
3.2 Les types d'actions observés en classe auprès des intervenants	43
3.3 Les actions relationnelles.....	44
3.3.1 Les actions relationnelles individuelles	45
3.3.2 Les actions relationnelles auprès du groupe.....	47
3.4 Les actions didactiques	49
3.5 Les actions disciplinaires	52
3.6 La coordination entre adultes.....	54
3.7 Qu'en est-il des rôles ?	57
3.8 Les rôles reliés aux préoccupations du milieu	58

CHAPITRE 4 : LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉQUIPE SCOLAIRE :	60
SON CLIMAT	60
4.1 Le climat de l'équipe du Programme intégré	61
4.2 La sphère des relations interpersonnelles	61
4.2.1 Analyse détaillée des relations interpersonnelles	63
4.2.2 Bilan des relations interpersonnelles	64
4.3 La sphère du développement de soi	66
4.3.1 Analyse détaillée du développement de soi	67
4.3.2 Bilan du développement de soi	69
4.4 La sphère du maintien de l'ordre et du changement	72
4.4.1 Analyse détaillée du maintien de l'ordre et du changement	73
4.4.2 Bilan de la sphère du maintien de l'ordre et du changement	74
4.5 Les cohérences et incohérences dans l'équipe du Programme intégré	76
CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET CONCLUSION	79
5.1 Les rôles et tâches des intervenants	80
5.2 Le climat de l'équipe	83
5.2.1 L'harmonie ou la discordance des besoins et perceptions	84
5.3 Les limites	87
5.4 Les propositions	90
LISTE DES RÉFÉRENCES	91
ANNEXE A	vii

LISTE DES FIGURES

Graphique 1 : Distribution des types d'actions observés en classe	43
Graphique 2 : Distribution des actions relationnelles individuelles et de groupe, observées en classe	45
Graphique 3 : Distribution des actions relationnelles individuelles, observées en classe	46
Graphique 4 : Distribution des actions relationnelles adressées au groupe, observées en classe	47
Graphique 5 : Distribution des actions didactiques observées en classe	50
Graphique 6 : Distribution des actions disciplinaires observées en classe	52
Graphique 7 : Distribution des actions de coordination entre les adultes, observées en classe	54
Graphique 8 : Distribution globale des climats idéal et actuel de la sphère..... des relations interpersonnelles.....	62
Graphique 9 : Distribution globale des climats idéal et actuel de la..... sphère du développement de soi	66
Graphique 10 : Distribution globale des climats idéal et actuel de la..... sphère du maintien de l'ordre et du changement.....	72

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Informations détaillées sur les observations.....	34
Tableau 2 : Distribution détaillée des climats idéal et actuel des relations interpersonnelles.....	63
Tableau 3 : Distribution détaillée des climats idéal et actuel..... de la sphère du développement de soi.....	67
Tableau 4 : Distribution détaillée des climats idéal et actuel..... de la sphère du maintien de l'ordre et du changement.....	73

INTRODUCTION

Dans le cadre de ce mémoire, la place et le rôle de la scolarisation auprès des adolescents en difficulté sont mis en valeur. Les écrits démontrent que les fonctions et les modes de scolarisation auprès des adolescents en difficulté sont historiques et évolutifs. Par contre, la documentation sur des programmes qui utilisent formellement la scolarisation comme moteur à la réadaptation est rare. Un programme qui intègre la scolarisation à la réadaptation sur le site de Boscoville₂₀₀₀ a été implanté et s'inspire de l'héritage psychoéducatif des années 1970. Durant ces années, l'importance d'une intervention unifiée a été mise au premier plan. Cette intervention unifiée s'articule par le maintien d'un lien et d'une constance entre les sphères et les acteurs impliqués dans l'expérience réadaptative de l'adolescent. De cette façon, les services offerts peuvent être cohérents et adaptés aux besoins des adolescents. Le Programme intégré à Boscoville₂₀₀₀ encourage cette continuité en exigeant une collaboration étroite entre les éducateurs et les enseignants. De ce fait, les éducateurs et les enseignants ont des tâches différentes de celles qu'ils occupaient dans un contexte de réadaptation conventionnel.

Les écrits scientifiques révèlent que l'implantation d'un programme implique des difficultés et qu'elle peut être facilitée en la présence de certaines conditions. L'importance pour les intervenants d'avoir une mission claire et une définition précise des rôles et tâches est reconnue (Gendreau, 2001 ; Capul et Lemay, 1997). Une bonne cohésion et un bon climat d'équipe sont aussi des qualités favorables à l'implantation d'un programme (Capul et Lemay, 1997 ; Lanctôt et Chouinard, soumis ; Le Blanc et al., 1999). À cet effet, les gestionnaires et les intervenants impliqués dans le Programme intégré scolarisation/réadaptation à Boscoville₂₀₀₀ ont soulevé une préoccupation majeure, dès le début de la démarche d'implantation. Celle-ci souligne un manque de clarté du rôle et des tâches des intervenants. En réponse à cette préoccupation, ce mémoire vise la documentation de l'implantation de la programmation intégrée. Les objectifs de décrire les rôles et tâches des intervenants et d'évaluer le climat de l'équipe ont été choisis. Ces objectifs permettront d'identifier les obstacles à l'implantation du Programme intégré et les solutions à préconiser. L'échantillon est composé de six enseignants, cinq éducateurs et deux gestionnaires de Boscoville₂₀₀₀. Les éducateurs et les enseignants ont participé à des observations systématiques alors qu'ils animaient des

activités thématiques en classe. Ensuite, l'ensemble des acteurs mentionnés ci-haut ont participé à la passation du questionnaire du climat de l'équipe.

La première partie de cette recherche prend forme par une recension des écrits. Ces écrits portent sur l'historique de l'évolution du contexte, des idéologies et des acteurs qui ont modelé la scolarisation dans les établissements de réadaptation au Québec. Ensuite, une description du Programme intégré scolarisation/réadaptation et les obstacles potentiels à l'implantation d'un tel programme seront mis à jour. Par la suite, les résultats d'observations ayant été effectuées seront exploités afin de décrire les rôles et tâches des intervenants. Puis, les résultats du questionnaire du climat de l'équipe scolaire seront aussi décrits. Finalement, la dernière partie de ce mémoire sera une conclusion, dans laquelle des recommandations et les limites de cette recherche seront énoncées.

CHAPITRE 1 : LA RECENSION DES ÉCRITS

1.1 L'organisation de la scolarisation à travers la réadaptation

L'importance de la scolarisation comme tremplin à la réadaptation ne date pas d'hier. Depuis plus d'un siècle, les jeunes délinquants ou les orphelins profitent de la scolarisation de différentes façons en fonction des époques. Malouin (1996) identifie trois époques dans l'histoire de l'intervention au Québec, soit la réforme, la réadaptation et la rééducation. Ces périodes permettent de connaître les différentes philosophies qui ont guidé l'éducation à travers l'intervention auprès des jeunes en difficulté au Québec. Les différentes conceptions de la scolarisation qui caractérisent ces trois périodes ont aussi été teintées par des changements légaux survenus depuis 1869. Tout d'abord, les époques de l'histoire de l'intervention seront exposées. Ensuite, la dérogation ainsi que la philosophie de l'intégration de la scolarisation à la réadaptation seront expliquées. De plus, l'articulation des rôles des intervenants dans l'intégration de la scolarisation à la réadaptation seront décrits. Enfin, les facteurs qui peuvent entraver l'implantation d'un programme seront également documentés.

1.2.1 L'époque de la réforme

Au Québec, au 19^{ième} siècle, il existait trois types d'établissements destinés aux jeunes en difficulté : des orphelinats, des écoles d'industrie et des écoles de réforme. Les orphelins et les enfants négligés pouvaient se retrouver dans les orphelinats ou dans les écoles d'industrie alors que les délinquants étaient placés dans les écoles de réforme. L'époque de la réforme a précisément débutée en 1869 lorsque ces écoles ont été mises sur pied. L'objectif de l'époque de la réforme était de « régénérer moralement les jeunes délinquants » (Malouin, 1996, p.203). C'est-à-dire que les comportements immoraux étaient la cible de l'intervention. À cette époque, la discipline et les peines corporelles l'emportaient sur le traitement. La croyance dictait qu'en obligeant une discipline stricte et qu'en enseignant un métier à ces jeunes, ils pourraient devenir des citoyens utiles à la société (Malouin, 1996). C'est donc par l'entremise de l'apprentissage des métiers que se faisait la scolarisation des jeunes en difficulté.

1.2.2 L'époque de la réadaptation

La deuxième étape débute dans les années 1930, c'est celle de la réadaptation. Cette phase est caractérisée par Malouin (1996) par un adoucissement de la discipline et par la mise en place d'un système de récompenses et de punitions. En 1942 au Mont Saint-Antoine, il y a eu un « rajeunissement du personnel et l'arrivée de quelques éducateurs possédant les principes de la pédagogie moderne » (Malouin, 1996, p.205). De ce fait, ces nouveaux éducateurs, précisément des instituteurs diplômés, affirmaient que l'apprentissage de la discipline n'était pas suffisant et qu'il fallait augmenter le niveau d'instruction. Le bien-être de l'enfant ou de l'adolescent était maintenant au cœur des préoccupations. Les acteurs qui s'intéressaient à la délinquance juvénile se souciaient davantage des enfants et croyaient qu'il fallait leur donner une façon de gagner leur vie. L'idée répandue était que l'apprentissage d'un métier pouvait permettre au jeune d'être digne et d'avoir de bonnes habitudes de vie, comme un citoyen « normal » (Malouin, 1996). Dans les années 40, au Mont Saint-Antoine, les jeunes apprenaient à fabriquer des bicyclettes, des chaussures, ils apprenaient le métier de menuisier, de cuisinier ou de boulanger. Dans cette école de réforme, un bureau de service social fût mis sur pied, ayant comme principale fonction le placement des jeunes sur le marché du travail. Ceux qui parvenaient à obtenir un emploi s'engageaient dans des métiers tels que ceux de la construction, comme mécanicien, agriculteur, imprimeurs ou messagers (Malouin, 1996).

Les visions de l'intervention auprès des enfants en difficulté des époques de la réforme et de la réadaptation étaient toutes deux caractérisées par l'apprentissage d'un métier. Pour ce qui est de l'âge de la réforme, l'apprentissage d'un métier correspondait à une façon d'apprendre à être discipliné. Par contre à l'âge de la réadaptation, l'apprentissage d'un métier avait comme fonction de faciliter la réadaptation. L'instruction d'un métier permettait la dignité et les bonnes habitudes de vie des individus grâce à la possibilité de percer et d'intégrer le marché du travail (Malouin, 1996).

L'éducation donnée aux enfants en difficulté à partir des années 1860 jusqu'aux années 1940, était dispensée de façon arbitraire par les groupes religieux qui étaient en charge des établissements (orphelinats, écoles d'industries ou de réforme) (Malouin, 1996). Il y avait donc absence de loi légiférant l'enseignement et l'accès à l'éducation.

1.2.3 L'époque de la rééducation

La dernière étape est celle de la rééducation. Elle a débuté après la deuxième guerre mondiale, au milieu des années 1940. Au milieu du 20^{ème} siècle, soit en 1945, une législation québécoise a imposé un contrôle du Conseil de l'instruction publique sur les institutions religieuses. Les programmes d'éducation scolaire des orphelinats, des écoles de réforme et d'industrie sont passés sous la surveillance de ce Conseil. C'est suite à ce changement législatif qu'a débuté l'époque de la rééducation. En 1946, une école technique d'arts et métiers a été mise sur pied (Malouin, 1996). En 1950, les écoles d'industrie et de réforme ont été transformées en écoles de protection de la jeunesse. Tant les délinquants que les enfants négligés ou abandonnés étaient à la charge de ces institutions. Le Mont Saint-Antoine et Boscoville étaient devenus des écoles de protection de la jeunesse, auparavant des écoles de réforme pour les jeunes délinquants (Malouin, 1996).

En 1950, un autre changement législatif est survenu : les directeurs des écoles de protection de la jeunesse ont été tenus par la loi de fournir une instruction aux enfants qu'ils hébergeaient, durant leur séjour complet. Les programmes étaient « préparés et appliqués sous l'autorité et la surveillance » du Conseil de l'instruction publique (Malouin, 1996, p.232). L'éducation de niveau primaire, primaire supérieur, les arts domestiques (filles) et les arts et métiers (garçons) étaient couverts par cette nouvelle loi. L'apprentissage d'un métier dans des ateliers de production fut supprimé et c'est un enseignement professionnel, théorique et pratique qui était devenu nécessaire. La scolarisation dans les écoles de protection de la jeunesse était alors réglementée.

Cependant, le gouvernement ne finançait pas de façon équitable les écoles de protection de la jeunesse. Les anciennes écoles de réforme recevaient plus d'argent que les anciennes écoles d'industrie ou les orphelinats (Malouin, 1996). En 1957, les orphelinats et les écoles de protection sont passées sous la juridiction du Ministère du Bien-être social, plutôt que celui de la Santé. En 1958, c'est donc le service de l'enseignement du Ministère du Bien-être social et de la jeunesse qui a pris en charge l'instruction donnée aux bénéficiaires des écoles de protection. Malgré le contrôle du Conseil de l'instruction publique et le changement de juridiction, l'enseignement était

toujours laissé à la décision de ceux qui dirigeaient ces institutions et dispensé par des éducateurs religieux (Malouin, 1996). Les « pensionnaires » des écoles de protection de la jeunesse n'avaient pas encore la chance de profiter d'un accès équitable et d'une qualité standardisée de la scolarisation. En effet, certains établissements comme Boscoville et le Mont Saint-Antoine offraient bon nombre de programmes de bonne qualité. Par contre, d'autres établissements avaient peu de programmes disponibles.

Les années 1970 représentent une seconde étape de l'époque de la rééducation, marquée par la mise sur pied de la mission MEQ/MAS (Ministère de l'Éducation du Québec/Ministère des Affaires sociales). Le Ministère des Affaires sociales des années 1970 était désigné comme le Ministère du Bien-être social des années 1960. Cette mission visait à coordonner le Ministère des Affaires sociales, responsable des écoles de protection et le Ministère de l'Éducation, responsable de l'éducation au Québec. Elle a débuté en 1974, dans le but de fournir les services de scolarisation auxquels les jeunes pris en charge par les institutions régies par le Ministère des Affaires sociales avaient droit. En plus de vouloir fournir ces services de scolarisation (niveau primaire, primaire supérieur, arts domestiques et arts et métiers), la mission voulait tenir compte des problèmes d'adaptation ou de santé de ces jeunes. Le Ministère des Affaires sociales s'est montré désireux de partager les responsabilités de scolarisation attribuées aux établissements de protection avec le Ministère de l'Éducation (MEQ/MAS, 1979). Au cours de ces années, certaines écoles de protection de la jeunesse s'occupaient elles-mêmes de l'enseignement et d'autres avaient une entente avec une commission scolaire. C'est donc dire encore une fois, que l'éducation dans les institutions pour les jeunes en difficulté n'était pas uniforme, même au début des années 1970.

Dans la même décennie, le rapport Batshaw (1975) stipule que certains éducateurs ne sont pas capables de prendre en charge la scolarisation des adolescents en difficulté. Comme la scolarisation prend une place importante au sein de la réadaptation, en 1979, tous les centres de réadaptation ont conclu une entente avec leur commission scolaire. Cette entente a été prise afin de s'assurer que leurs bénéficiaires recevraient des services de scolarisation. Dans cette entente, il était prévu que le personnel enseignant des établissements régis par le Ministère des Affaires sociales proviendrait des commissions

scolaires. Une prise en charge de l'enseignement par le Ministère de l'Éducation venait d'être conclue (MEQ/MAS, 1979).

1.3 La dérogation et ses fondements

En prévision de cette entente entre le Ministère des Affaires sociales et le Ministère de l'Éducation, certains centres de réadaptation ont demandé la dérogation. « La dérogation est une autorisation légale et administrative qui permet spécifiquement aux centres de réadaptation qui l'ont demandée et obtenue de dispenser directement, par leur propre personnel, les activités pédagogiques prévues et intégrées dans leur programme global de réadaptation » (CJM, 1994, p.5). Un document qui fait état de la situation de la dérogation dans les Centres jeunesse depuis les années 1970 discute des principes qui ont guidé cette demande de la part de certains centres de réadaptation.

La demande de dérogation dans les années 1970 reposait « sur l'approche de réadaptation globale et intégrée » (CJM, 1994, p.21). Les centres de réadaptation qui demandaient la dérogation considéraient que l'activité pédagogique et la relation entre l'éducateur-enseignant et l'adolescent étaient des moyens notables de réadaptation. Ceux-ci devaient donc être incorporés dans l'ensemble du programme de réadaptation. C'est en partie ce que signifiait la réadaptation globale et intégrée.

Les centres de réadaptation qui ont demandé la dérogation considéraient que la formation de l'éducateur-enseignant le rendait apte à communiquer des matières, à organiser, à animer et à travailler avec l'ensemble des activités vécues par le jeune. Les dirigeants des centres de réadaptation désireux de se prévaloir de la dérogation justifiaient aussi leur demande de cette façon : « compte tenu de l'adéquacité de l'approche pédagogique avec les besoins particuliers de la clientèle, et considérant qu'une intégration de personnel relevant de la commission scolaire entraînerait inévitablement des inconvénients majeurs pour le programme de réadaptation » (CJM, 1994, p.19). L'intégration du personnel du Ministère de l'Éducation dans les centres de réadaptation allait certainement rendre la continuité de l'intervention beaucoup plus ardue.

1.3.1 Les assises d'une intervention continue

Le principe bien documenté qui guida la demande de dérogation des années 1970 est celui d'une intervention continue auprès des adolescents en difficulté. Ce type d'intervention demeure d'une valeur indéniable vingt ou trente ans plus tard. La lourdeur des portraits cliniques des adolescents qui sont pris en charge par les Centres jeunesse justifie la nécessité d'un fil conducteur dans l'intervention, particulièrement pour la sphère scolaire. La population des Centres jeunesse est représentée par des adolescents qui sont soit pris en charge sous la Loi des jeunes contrevenants ou sous la Loi de la protection de la jeunesse. Les adolescents qui ont commis un délit sont sous la juridiction de la Loi des jeunes contrevenants et ceux dont le développement ou la sécurité est compromis sont sous la Loi de la protection de la jeunesse. Selon un rapport des années 1990 sur les adolescents en difficulté, les adolescents placés sous la Loi de la protection de la jeunesse proviennent de familles pauvres et désorganisées et leur expérience scolaire est décrite par un faible investissement, un faible engagement éducationnel, un faible attachement aux professeurs et de la rébellion scolaire qui est souvent la cause de sanctions (Le Blanc, M., Girard, S., Kaspary, N., Lanctôt, N., Langelier, S., 1995). Le même rapport affirme que les jeunes contrevenants ont surtout des difficultés avec les personnes en position d'autorité et présentent des retards de développement psychologique. Les adolescents en difficulté accusent donc des déficits d'ordre émotionnel, social, physique, cognitif etc. Ainsi, leur apprentissage scolaire est souvent composé de mauvaises expériences ou de difficultés d'adaptation.

Un rapport qui fait état de la situation des adolescents en difficulté des années 1990 démontre la situation scolaire lacunaire de cette population. Selon Morasse et Rossum (2000), parmi les jeunes qui fréquentaient les Centres jeunesse du Québec à la fin des années 1990, 13% ne fréquentaient plus du tout l'école et 60% des adolescents avaient au moins une année de retard scolaire. De cette proportion, près de 20% avaient deux années de retard scolaire et près de 10% en avaient trois et plus. Selon Stein (1995), les problèmes scolaires peuvent représenter un des problèmes le plus significatif chez plusieurs adolescents en placement. L'adolescent peut considérer l'importance de poursuivre ses études mais n'avoir que peu d'espoir face à sa réussite ou à ses capacités. Les Centres jeunesse reconnaissent donc l'importance de la scolarisation comme facteur déterminant de la réussite à long terme de la réadaptation, puisqu'en accumulant les

retards et les échecs, la démotivation du jeune se généralise à l'ensemble de sa vie (ACJQ, 1999). Stein (1995) avance que les jeunes peuvent avoir des forces dans plusieurs autres sphères qui se révèlent efficaces pour la réussite scolaire. C'est-à-dire qu'à l'aide des forces dans d'autres domaines, les faiblesses du milieu scolaire peuvent être surmontées. Par exemple, la confiance et l'estime de soi acquises à travers des réussites dans l'entraînement physique, les sports ou les projets de travail peuvent se généraliser dans la classe (Stein, 1995).

De surcroît, Goulet (2000) propose d'éviter les ruptures dans les services et les interventions parce que ces ruptures nuisent à la continuité et à la cohérence clinique. L'éducateur devrait être à l'affût des informations ou des événements qui se sont déroulés avant son quart de travail afin de conserver une continuité dans l'intervention (Goulet, 2000). Cette cohérence et cette continuité sont non seulement importantes entre les intervenants d'une même équipe, mais aussi entre les différentes équipes. Les éducateurs et les enseignants sont les deux intervenants les plus présents dans la vie quotidienne des adolescents. Ces derniers quittent l'unité de vie le matin pour aller à l'école, y reviennent pour dîner et y retournent en fin de journée. Il est logique que la continuité de l'intervention repose sur un transfert d'informations entre ces deux types d'intervenants. Ce transfert d'informations concerne entre autres le comportement et le cheminement académique des adolescents.

La continuité peut aussi être obtenue en assurant au jeune l'accompagnement stable d'une équipe qui a réussi à établir un lien de confiance avec lui. C'est la stabilité de la personne qui a développé ces liens de confiance avec lui qui est la plus importante (ACJQ, 1999). Comme les éducateurs et les enseignants passent beaucoup de temps avec l'adolescent, il est possible que ce lien de confiance soit établi avec l'un ou l'autre. Par contre, la continuité nécessite aussi un investissement important de la part des intervenants. Le Corre (1993) affirme que les adolescents en difficulté requièrent la présence active et la proximité d'adultes, un encadrement sécurisant et supportant ainsi que de la stabilité et de la cohérence chez ces adultes qui les entourent. En mandatant les enseignants d'intervenir pour répondre aux besoins des adolescents et non simplement pour transmettre la matière, l'atteinte des critères nécessaires à la continuité et à la réadaptation est plus accessible. Morasse et Rossum (2000) croient que cette

continuité pourrait permettre aux jeunes d'éviter de revenir dans les services après la fermeture de leur dossier (comme c'est le cas pour près de la moitié).

1.3.2 Le contexte dérogatoire du Boscoville des années 1970

Boscoville était un de ces centres de réadaptation incommode par la mission MEQ/MAS. La mission causait problème aux dirigeants de Boscoville puisqu'elle ne tenait pas compte de ce qui existait déjà. Boscoville réclamait la reconnaissance de son programme. Les dirigeants désiraient que leur programme soit reconnu comme équivalent à ceux du Ministère de l'Éducation, que leur diplôme soit accepté officiellement et que les psychoéducateurs aient le droit d'enseigner (Ducharme et al., 1976).

Par conséquent, certains membres du personnel de Boscoville sont devenus qualifiés à la fois comme éducateur et comme enseignant. Les éducateurs-enseignants de Boscoville ont obtenu une certification d'enseignement du Ministère de l'Éducation. De plus, la commission scolaire était maintenant responsable des services éducatifs et du personnel propre au milieu scolaire (la secrétaire et le directeur). Les contenus, la méthode et la qualité de l'enseignement étaient sous la responsabilité de la commission scolaire. Toutefois, cette division des responsabilités s'est effectuée sans que l'intégration du personnel de la commission scolaire dans le programme de réadaptation ait lieu (CJM, 1994). L'enseignement était donc dispensé par les éducateurs formés à cet effet.

Le Boscoville des années 1970 et 1980 est un exemple d'un établissement qui a intégré certains principes qui marquent l'époque de la rééducation. C'est-à-dire que les dirigeants de Boscoville ont réussi à intégrer le concept de milieu global et de continuité dans l'intervention, qui justifiaient la dérogation des années 1970. Boscoville avait aussi comme philosophie que les activités pédagogiques respectent le rythme de chacun, considérant les différences. La mission MEQ/MAS s'était justement donné comme objectif de tenir compte des problèmes d'adaptation ou de santé des adolescents en difficulté dans leur scolarisation. Boscoville était considéré comme un milieu « total », c'est-à-dire un endroit où le jeune est en lien avec son environnement par des interactions continues avec les autres sphères du milieu. Les activités pédagogiques offertes aux adolescents visaient trois objectifs : la réussite de ces derniers dans leurs

tâches, les aider à découvrir leurs « capacités de producteur » et les initier à une démarche rationnelle (Le Blanc, 1983). Dans ce centre de réadaptation, l'activité scolaire était l'aspect le plus important. Au minimum cinq demi-journées étaient planifiées pour cette activité et c'est à travers celle-ci que les principes de la rééducation étaient appliqués. Ceux identifiés par Le Blanc (1983) sont l'individualisation, la participation du jeune à sa rééducation et la progression par étapes. En raison des difficultés scolaires expérimentées par les adolescents, la philosophie en place convenait que l'activité scolaire ne pouvait et ne devait pas résulter seulement de l'enseignement. L'activité scolaire devait aussi faire un lien entre l'adolescent en difficulté et sa réalité, dans une situation spécifique (Le Blanc, 1983).

À Boscoville, la pédagogie reposait sur des thèmes qui étaient en relation avec le quotidien du jeune. Concrètement, cette école était composée de deux professeurs généralistes et de deux professeurs polyvalents. Les premiers s'occupaient du volet académique et les derniers des ateliers. Les adolescents avaient huit périodes académiques et quatre périodes d'ateliers par semaine. Les ateliers visaient un apprentissage manuel, par exemple le travail du bois et du métal. Les journées des adolescents étaient divisées en deux : trois heures de travail individuel en avant-midi (atelier, académique) et trois heures d'activités en après-midi. Les activités de l'après-midi étaient soit du sport, le visionnement d'un film, du théâtre et ainsi de suite, tout dépendant de la période de l'année (Le Blanc, 1983). Les adolescents allaient en classe ou participaient à des ateliers, ils vivaient l'apprentissage par projet et les activités personnelles axées sur l'art et la religion. C'est donc muni de ce programme de scolarisation que Boscoville fonctionnait dans le cadre de la dérogation.

1.4 L'articulation des rôles à travers une intervention continue

Les sections précédentes ont témoigné que cette continuité dans l'intervention était rendue possible grâce à la dérogation octroyée. De plus, l'organisation du programme scolaire jouait un rôle indéniable dans la possibilité d'exercer ce principe. Par ailleurs, un aspect majeur porte sur l'organisation des rôles, des tâches et des responsabilités des intervenants qui collaboraient quotidiennement à ce projet. Ces derniers y jouaient un rôle actif et prépondérant. Dans les lignes qui suivent, une description de la continuité dans l'intervention à Boscoville sera exposée, par le biais du rôle des intervenants.

1.4.1 Le succès de l'intervention continue

Dans les années 1970, une continuité concrète existait entre la sphère scolaire et celle de la réadaptation. Les éducateurs-enseignants, tous certifiés par le Ministère de l'Éducation, prenaient part aux rencontres hebdomadaires des éducateurs des unités d'hébergement. Leur participation aux rencontres des unités de vie sensibilisait les éducateurs à l'action pédagogique et les enseignants à l'action réadaptative (Boscoville, 1980). Ces rencontres amenaient des stratégies d'intervention qui tenaient compte du rôle que pouvait jouer l'enseignement et les professeurs chez l'adolescent. Cette communication permettait aussi l'obtention d'informations importantes sur chacun des adolescents, afin de mieux adapter les attentes scolaires et réadaptatives envers ceux-ci (Boscoville, 1980). L'intervention continue était possible aussi grâce aux éducateurs. L'éducateur qui n'avait pas de certification du Ministère de l'Éducation, participait tout de même à la sphère scolaire en se spécialisant dans l'animation des activités (les sports, le théâtre, le cinéma, la poterie etc.) L'éducateur pouvait aussi être actif en soutenant, en encourageant et en renforçant l'adolescent dans ses matières scolaires, même s'il ne les enseignait pas.

L'éducateur devait faire preuve de compréhension et être compétent pour ainsi apporter un soutien émotionnel adéquat au jeune et pour l'aider à surmonter les situations qui se présentaient à lui (Le Blanc, 1983). Avec cette vision de la réadaptation, l'éducateur pouvait aider le jeune à se valoriser et à se développer en fonction de ses ressources personnelles. Le Blanc (1983) convient que le rôle de l'éducateur dans cette situation consistait plus à inspirer qu'à animer. L'adolescent devait faire preuve d'initiative lorsqu'il accomplissait des tâches et l'éducateur devait l'encourager. Ce dernier se devait d'être un individu modèle et d'avoir la capacité à motiver le jeune à entreprendre sa rééducation. Il devait aussi être en mesure de comprendre et d'agir sur l'évolution d'un adolescent afin que celui-ci se dirige vers des valeurs et des comportements pro sociaux (Le Blanc, 1983). L'éducateur de Boscoville devait donc posséder des compétences pédagogiques. Ces connaissances concernaient plus spécifiquement le développement cognitif et affectif de l'adolescent. Ce type de savoir devait faciliter une intégration des connaissances afin d'obtenir une conception claire et complète du déroulement de la rééducation (Le Blanc, 1983). Aussi, comme l'éducateur animait des

activités, il devait posséder des compétences techniques. Ces compétences techniques relevaient de son savoir-faire par rapport à l'activité dont il s'occupait (les sports, les films, le théâtre, la poterie). L'éducateur avait donc aussi un rôle d'organisateur et d'animateur (Le Blanc, 1983).

Selon Le Blanc (1983), l'éducateur-enseignant devait, pour sa part, s'occuper d'organiser le travail académique à donner aux adolescents. Plus précisément, il devait fournir et classer le matériel, corriger et communiquer les résultats. Le matériel pédagogique utilisé par l'éducateur-enseignant était généralement créé par des enseignants de la commission scolaire. L'éducateur-enseignant devait animer la relation avec le matériel pédagogique et son contenu. Cet adulte avait comme mandat de devenir une personne significative pour l'adolescent, sans toutefois négliger l'importance d'une attitude autoritaire. De plus, l'éducateur-enseignant devait miser sur les événements. C'est-à-dire que sa tâche était de garantir un suivi des situations vécues par une prise de conscience chez l'adolescent. Ces deux rôles, soit celui de transmettre les connaissances et de déclencher des prises de conscience sur certains événements, rendaient plus facile l'atteinte de la personnalité du jeune. Les éducateurs-enseignants faisaient partie intégrante de l'équipe d'intervention (Le Blanc, 1983).

Un rapport du groupe de travail sur la dérogation scolaire dans les Centres jeunesse de Montréal affirme qu'il y avait une intégration presque complète du milieu scolaire à l'unité de vie, jusqu'au milieu des années 1980. Les éducateurs-enseignants effectuaient aussi des présences dans l'unité de vie (CJM, 1994).

1.4.2 L'affaiblissement de l'intervention continue

Au milieu des années 1980, la signification du milieu global avait changée depuis celle des années 1970. Dans les années 1970, l'intégration de l'enseignement à la réadaptation était considérée comme nécessaire pour l'ensemble des jeunes. Quelques années plus tard, cette intégration de la réadaptation et de la scolarisation était considérée comme un privilège mis à la disposition du jeune. C'est-à-dire que le milieu global était considéré comme une mesure de dernier recours pour les adolescents qui présentaient de très graves problèmes d'adaptation, tant scolaires que dans les autres sphères de leur vie. Une tendance à scolariser les adolescents à l'externe, hors

dérogação, s'observait de plus en plus. Plus précisément, les adolescents des centres de réadaptation avaient la possibilité d'être scolarisés à l'extérieur du centre. Ce changement est en partie dû à une loi des années 1980 qui amena une diminution de la durée des placements. Cette diminution de la durée des séjours engendra une autre vision de la rééducation. La philosophie réadaptative des années 1970 prônant le changement de la personnalité en profondeur avait cédé sa place à l'apprentissage de la responsabilité et au maintien de l'adolescent dans son milieu (Le Corre, 1993).

Néanmoins, l'organisation de la dérogation était la même. L'entente en lien avec la détention d'un permis du Ministère de l'éducation était encore en vigueur et les éducateurs-enseignants étaient tous détenteurs d'un tel permis. Ces derniers avaient majoritairement une formation en psychoéducation, en orthopédagogie ou en adaptation scolaire et ils possédaient de l'expérience avec des jeunes ayant des problèmes d'adaptation importants (CJM, 1994). Les jeunes qui bénéficiaient de l'approche intégrée étaient encore suivis par un éducateur-enseignant qui s'impliquait aussi dans l'unité d'hébergement de ce jeune et dans son plan d'intervention (CJM, 1994). Par contre, les partenaires scolaires ont affirmé qu'il y avait un manque important de communication entre les deux réseaux. Selon eux, les Centres jeunesse ne prenaient pas en compte l'évaluation de l'adolescent faite par l'école (Gendreau, G., Tardif, R, 1999).

Une étude des Centres jeunesse (CJM, 1994) démontre que plus les années ont avancé, plus l'organisation de l'enseignement dans les centres bénéficiaires de la dérogation ressemblait à celle d'une école régulière. Les activités pédagogiques se passaient toutes à un même endroit et les groupes-classes étaient maintenant déterminés par niveau scolaire. Auparavant, l'éducateur-enseignant était assigné à une unité de vie. Les groupes-classes étaient donc sélectionnés par unité d'hébergement dans le but précis de garder une constance dans l'intervention. Cette étude démontre aussi que l'éducateur-enseignant allait de moins en moins dans les unités de vie durant les années 1980 (CJM, 1994). Rappelons que l'éducateur-enseignant faisait partie de l'équipe d'éducateurs et participait à des rencontres dans l'unité de vie (CJM, 1994). Aussi, l'animation d'activités par les éducateurs dans la sphère scolaire a été remplacée par une intervention disciplinaire en support aux éducateurs-enseignants. La continuité de l'intervention de la part des intervenants envers un même jeune ou envers l'ensemble d'une unité de vie

était devenue beaucoup plus ardue. Dans ce même document, on affirme que les règlements et les critères académiques se comparaient désormais à ceux d'une école régulière (CJM, 1994). Compte tenu des besoins particuliers de ces jeunes, le contexte de la dérogation était de moins en moins adapté. Les adolescents de certains de ces centres étaient dirigés dans des écoles à l'extérieur du centre de réadaptation afin de poursuivre leur scolarisation, autre élément qui nuisait certainement à la constance et à la cohérence de l'intervention (CJM, 1994).

Vers la fin des années 1990, les intervenants rapportaient que le contexte de la dérogation actuelle, c'est-à-dire le professeur qui enseigne et l'éducateur qui surveille et assure la discipline, ne correspondait plus à la situation et aux besoins des adolescents (Rapport Gendreau-Tardif, 1999). On peut donc dire qu'en pratique, le rôle des éducateurs-enseignants n'existait plus dans les années 1990. Deux types d'acteurs distincts étaient identifiables : les enseignants et les éducateurs. L'intégration de la scolarisation à la réadaptation semblait plutôt se restreindre à la discipline.

Pour ce qui est de la dérogation scolaire dans l'établissement de Boscoville au début des années 1990, l'enseignement se faisait aussi par niveau de scolarité et était distribué par matière aux éducateurs-enseignants. Ces derniers enseignaient donc à l'ensemble de la clientèle, rendant la continuité dans l'intervention moins accessible. De plus, des jeunes qui n'étaient pas hébergés à Boscoville poursuivaient leur scolarisation dans l'établissement et étaient donc incorporés dans les classes.

Par contre, en raison du souci de préserver l'intervention continue à Boscoville, les acteurs de la dérogation des années 1990 étaient différents des autres centres de réadaptation. Selon Le Corre (1993), la scolarisation et la réadaptation s'exerçaient à l'aide de trois acteurs, soit les tuteurs, les éducateurs-enseignants et les répondants scolaire. Ainsi, un poste de répondants scolaires avait été créé. La continuité de l'intervention faite par ces trois acteurs était fondée en grande partie par l'élaboration et la modification du plan d'intervention.

Un des rôles du tuteur était d'assurer le lien entre l'intervention à l'école et celle dans l'unité de vie. Il fallait aussi voir à cette constance de l'intervention entre les différentes

activités scolaires. Le tuteur prenait part à la réalisation du plan d'intervention du jeune avec les éducateurs concernés, participait aux études cliniques de son groupe, animait et utilisait les activités pédagogiques pour comprendre son groupe. Une autre de ses tâches consistait en la rédaction de synthèses d'observation des adolescents dont il était responsable. Finalement, le tuteur devait transmettre les informations appropriées à une intervention continue, aux intervenants de l'unité et de l'école (Le Corre, 1993).

L'éducateur-enseignant devait être qualifié pour animer des activités pédagogiques tout en leur donnant un côté réadaptatif, afin d'utiliser le vécu scolaire dans l'intervention. Il devait aussi pouvoir intervenir dans les situations de désorganisation. Le rôle de l'éducateur-enseignant était d'assurer la cohésion de l'intervention, en fonction des informations qu'il recevait de la part du tuteur. Il adaptait ses interventions en fonction du plan d'intervention. Il devait planifier et animer les activités pédagogiques en considérant les dynamiques scolaires et de réadaptation. L'éducateur-enseignant observait cliniquement les comportements et les attitudes des jeunes et transmettait les informations au tuteur. L'éducateur-enseignant prenait part aux événements du milieu, et devait se servir jour après jour du vécu scolaire de l'adolescent (Le Corre, 1993).

Les tâches de ces deux acteurs engendraient de l'animation d'activité conjointe. De plus, les tuteurs et les éducateurs-enseignants participaient aux mêmes comités. Ensuite, la présence des tuteurs à l'école et celle des éducateurs-enseignants dans l'unité de vie entretenait la cohérence et la continuité clinique (Le Corre, 1993).

Les répondants scolaires, pour leur part, rencontraient les éducateurs-enseignants et les tuteurs de façon hebdomadaire. La tâche des répondants scolaires était de transmettre l'information pertinente aux éducateurs-enseignants, afin de conserver la continuité dans l'intervention (Le Corre, 1993). Cette nouvelle approche visait à s'assurer d'une communication entre l'unité de vie et l'école. C'est ainsi, par l'entremise de ces trois acteurs que la dérogation s'organisait à Boscoville dans les années 1990.

1.5 La description du Programme intégré scolarisation/réadaptation sur le site de Boscoville₂₀₀₀

Bien que le Programme intégré présente des similitudes avec l'organisation des années 1990, son implantation engendre des changements majeurs dans les tâches des intervenants. En 1998, Boscoville s'est vu contraint de fermer ses portes. Lors de sa réouverture, de nouveaux intervenants ont été engagés. Une bonne partie des intervenants qui oeuvrent présentement à Boscoville sont en début de carrière ou ont évolués dans le contexte conventionnel des Centres jeunesse. Dans ce contexte, l'intervention est fragmentée entre l'unité de vie et l'école. Avec ce nouveau programme, les éducateurs-enseignants et les éducateurs au scolaire doivent collaborer directement. Un transfert d'informations entre les éducateurs-enseignants et les éducateurs au scolaire est valorisé. Les intervenants présents en classe (éducateurs-enseignants et/ou éducateurs au scolaire) cotent l'agenda de chaque adolescent, à la fin de chaque période. Les éducateurs des unités ont donc des informations sur le comportement et l'implication de chacun à l'école. Certains éducateurs, généralement volontaires pour participer à la programmation intégrée, participent à la sphère scolaire en planifiant et en animant les activités thématiques à l'école. Ceux-ci sont les éducateurs au scolaire. L'implication des éducateurs-enseignants dans la sphère réadaptative s'actualise par leurs interventions comportementales et réadaptatives en classe. Aussi, les éducateurs-enseignants participent à la rencontre hebdomadaire du lundi matin qui a lieu dans les unités. Lors de ces rencontres, les adolescents discutent de leur fin de semaine et font le point sur ce qu'ils ont vécu. En plus de s'intégrer dans la sphère réadaptative, les éducateurs-enseignants supportent les éducateurs au scolaire par leur présence lors des activités thématiques. Selon M. Bilodeau, directeur de l'école à Boscoville, l'activité scolaire doit viser la réadaptation. C'est-à-dire que l'activité et l'adulte doivent devenir significatifs. M. Bilodeau affirme aussi que le projet de vie et l'apprentissage à la citoyenneté doivent être soutenus dans la programmation intégrée (C., Bilodeau, communication personnelle, journée d'étude, 9 mai 2003). La pédagogie des éducateurs-enseignants est donc plus centrée sur les besoins de l'adolescent que sur la simple transmission de la matière. D'ailleurs, ces éducateurs-enseignants ont tous la capacité d'intervenir auprès d'une clientèle en difficulté et ils ont choisi de travailler à Boscoville, dans le cadre du Programme intégré. Deux des éducateurs-enseignants ont une formation en orthopédagogie, et les cinq autres en

enseignement régulier (éducation physique, anglais, sciences pures, sciences humaines) (Schéma de programmation, 2002).

Le Programme intégré scolarisation/réadaptation a comme objectifs : « d'assurer aux jeunes la possibilité de développer des connaissances et des compétences qui supportent leur projet de vie et l'apprentissage à la citoyenneté », « de favoriser la mobilisation du personnel de l'école et des unités de vie afin de mettre en place et d'expérimenter un modèle intégré scolarisation/réadaptation en fonction des besoins des jeunes » et « d'optimiser la cohérence et la cohésion des interventions à l'égard des jeunes » (Documents programmation intégrée, 2002). La programmation intégrée est en fait une réponse quotidienne aux besoins de réadaptation de l'adolescent, par un ensemble de moyens cohérents, adaptés et stratégiques (Documents programmation intégrée, 2002). Pour ce faire, le 29 mai 2002, une entente spécifique a été conclue entre la commission scolaire de la pointe de l'île (l'école l'Intersection), les Centres jeunesse de Lanaudière, le Centre jeunesse des Laurentides et Boscoville 2000. Cette entente porte sur les services aux adolescents qui sont hébergés sur le site de Boscoville 2000 et veut garantir la mise en place des conditions nécessaires au développement du Programme intégré scolarisation/réadaptation.

Chacun des acteurs a ses responsabilités : l'école l'Intersection doit offrir des programmes d'enseignement conformes, préparer le projet avec les Centres jeunesse associés et assurer le soutien et l'encadrement pédagogique. L'école l'Intersection doit aussi maintenir un modèle de services scolaires adapté au plan d'intervention et au projet de vie de l'adolescent. Plus précisément, ce modèle scolaire doit permettre à l'adolescent de terminer les cours qui compléteront sa formation à l'emploi ou sa réintégration au milieu scolaire conventionnel. La responsabilité des Centres jeunesse de Lanaudière et des Laurentides est d'encadrer les adolescents dans le modèle intégré scolarisation/réadaptation (Entente spécifique, 2002).

Ce programme est composé de deux types d'activités, soit des activités académiques et des activités thématiques. Le Programme intégré implique des enseignants et des éducateurs. Les enseignants sont nommés « éducateurs-enseignants » et les éducateurs sont désignés comme « éducateurs au scolaire ». Lors des activités académiques, deux

éducateurs-enseignants sont présents et s'occupent de l'enseignement. Lors des activités thématiques, les éducateurs-enseignants et les éducateurs au scolaire sont présents mais ce sont ces derniers qui doivent prendre l'animation en charge (compte-rendu de la journée d'étude, 3 octobre 2002). Les activités thématiques peuvent être de la céramique, la toxicomanie, l'ouverture vers le monde, l'actualité etc.

Trois différents groupes classes ont été formés afin d'unir les adolescents ayant les mêmes besoins. Le premier groupe est composé d'adolescents qui n'ont pas de projet de vie clair en concordance avec la poursuite de leur scolarisation. Ils présentent d'importants retards scolaires et l'apprentissage par pédagogie par projet est privilégié. Le deuxième groupe est composé d'adolescents pour lesquels la poursuite de leur scolarité fait partie de leur projet de vie. Ces derniers n'ont pas de retard scolaire marqué de plus de deux ans et s'adaptent à une scolarisation plutôt conventionnelle. Le troisième groupe est constitué d'adolescents qui sont à Boscoville pour un court séjour et certains ont un retard scolaire important. Les activités pédagogiques visent à consolider les acquis en envisageant le transfert éventuel à l'école régulière et à favoriser le développement social pour l'intégration dans le milieu naturel (compte-rendu du module de programmation Boscoville, 2002).

La journée des adolescents qui participent à ce programme commence à 9h et se termine à 16h30. L'avant-midi est composé de trois périodes de 55 minutes, séparées par des pauses de 10 minutes. L'après-midi, les adolescents ont deux périodes de 1h30, séparées par une période de transition de 15 minutes. La programmation implique environ cinquante élèves, sept éducateurs-enseignants et une dizaine d'éducateurs au scolaire.

1.6 Les obstacles potentiels à l'implantation d'un programme

Le Programme intégré scolarisation/réadaptation sur le site de Boscoville²⁰⁰⁰ implique une réorganisation des tâches quotidiennes et des rôles des adultes qui y prennent part, dans le but premier de maintenir une intervention unifiée et cohérente. En outre, l'objectif d'une intervention unifiée doit être appuyé par une collaboration étroite entre deux professions différentes, celle d'enseignant et celle d'éducateur. Cette collaboration peut créer une remise en question des valeurs et méthodes prônées par chacun. À partir de la documentation scientifique, il a été possible d'identifier de nombreux obstacles à l'implantation de programme, nécessitant une réorganisation des rôles et tâches en milieu de réadaptation.

Un programme nommé « EQUIP », qui s'adresse à des adolescents judiciairisés et a été mis sur pied au Nouveau-Mexique (Steele, 2002). C'est un traitement de type cognitif, basé sur l'approche de traitement par les groupes de pairs. Les jeunes qui participent au programme « EQUIP » ont cinq heures de travail académique par jour et deux heures d'activités récréationnelles supervisées. Tout comme le Programme intégré de Boscoville, le programme « EQUIP » demande une constance entre les activités, les interventions et la philosophie. Il a aussi amené des changements dans les politiques, les tâches des intervenants et les procédures déjà existantes de l'institution. L'implantation du programme « EQUIP », tout comme celui de Boscoville dépend de l'utilisation de plusieurs ressources humaines. Steele (2002) constate que sa bonne marche est grandement dépendante des employés et de l'administration.

L'auteur de cette même recherche amène des éléments globaux nécessaires afin que l'implantation d'un programme soit efficace. Tout d'abord, il doit y avoir une consistance entre le programme et la culture des intervenants. Il est important que le personnel ait une mission claire ainsi qu'une bonne connaissance du programme et de sa philosophie. Les intervenants doivent aussi avoir développé un sens de l'engagement, tout en acceptant de se faire guider par l'administration. En plus, ils se doivent de maîtriser la technique d'intervention et d'avoir une habileté à travailler en équipe (Steele, 2002).

1.6.1 Les rôles, les tâches et les responsabilités des intervenants

L'imposition de tâches additionnelles va souvent de pair avec l'implantation d'un programme. L'évaluation de l'implantation du programme « EQUIP » indique que la plupart des intervenants ont affirmé avoir été désappointés par ce programme et s'être sentis accablés (Steele, 2002). Une bonne part des participants a déclaré que le programme n'était pas particulièrement populaire à cause des tâches additionnelles imposées dans un contexte de travail déjà stressant. Certains intervenants croient tout de même que le programme a amélioré l'institution et les relations de travail.

Dans le même ordre d'idées, l'importance d'une définition claire des tâches et responsabilités est relevée dans les écrits scientifiques. Gendreau (2001) affirme que pour avoir un milieu équilibré et ainsi faciliter l'implantation d'un programme, les employés doivent avoir des tâches bien définies, des rôles qui promouvoient la créativité et qui simplifient l'organisation des interventions. L'évaluation du programme « EQUIP » révèle que certains obstacles ont été identifiés à cause des conflits par rapports aux rôles et aux responsabilités de chacun (Steele, 2002). Puisque le groupe d'intervenants est centré sur sa tâche et que c'est en fonction de la définition de cette tâche et de leurs responsabilités que les individus du groupe deviennent complémentaires, il est justifié de définir clairement les rôles et tâches de chacun (Capul et Lemay, 1997). L'importance de bien définir les rôles et tâches des intervenants impliqués dans l'implantation s'explique par : la place de la tâche et des responsabilités dans leur travail quotidien, mais aussi par l'influence considérable que ces derniers exercent dans un contexte de réadaptation.

1.6.2 L'impact de l'intervenant et de son équipe

En psychoéducation, l'éducateur est la pierre angulaire et l'équipe se révèle être le « mode de vie des éducateurs » (Le Blanc, Trudeau-Le Blanc et Lanctôt, 1999, p.21). Les éducateurs doivent se répartir l'animation, l'organisation et les « présences » dans l'unité. « L'équipe est donc constituée à partir d'une connaissance des complémentarités et d'une acceptation de l'assistance réciproque » (Le Blanc, et al., 1999, p.21). La coopération constante définie en partie l'équipe et elle correspond à la capacité de se soutenir mutuellement, établie sur la communication et la compréhension de l'expérience quotidienne de la profession (Le Blanc et al., 1999). Dans un contexte

d'intervention, l'équipe est un tout qui doit servir d'exemple aux adolescents, tant dans la façon de s'organiser que comme exemple de soutien et de compréhension (Le Blanc et al., 1999). De ce fait, le climat de l'équipe des intervenants est un facteur important pouvant influencer la démarche d'implantation. L'importance de la cohésion de l'équipe est soulignée par Capul et Lemay (1997) et Lanctôt et Chouinard (soumis). Dans l'absence de cohésion ou si la cohésion est déficitaire, des tensions peuvent être créées (Capul et Lemay, 1997). Le climat de l'équipe s'explique non seulement par la cohésion mais aussi par l'harmonisation des pratiques d'intervention au sein de l'équipe (Lanctôt et Chouinard, soumis).

Non seulement faut-il que l'équipe d'intervenants soit cohésive mais la direction doit aussi jouer son rôle. La direction doit faire preuve de flexibilité, elle doit pouvoir gérer les conflits dans un délai raisonnable, soutenir de façon adéquate les intervenants et avoir des attentes réalistes envers ces derniers (Lanctôt et Chouinard, soumis). Un autre facteur identifié par ces auteurs s'intéresse au contexte organisationnel de l'institution. Le contexte organisationnel est défini par le roulement du personnel, soit la stabilité ou non des ressources professionnelles. Les ressources doivent donc démontrer une certaine stabilité et si tel est le cas, le climat de l'équipe des intervenants ne peut que s'en retrouver amélioré.

Selon Capul et Lemay (1997) d'autres types de difficultés qui peuvent être rencontrés portent sur les visions différentes, les types d'autorité différents et les problèmes de communication. Par exemple, dans un groupe présentant certaines problématiques (difficultés de communication ou de socialisation), des tensions peuvent s'accumuler et créer des conflits parfois difficilement gérables pour l'éducateur. Ce dernier doit adapter ses attitudes en fonction des réactions ou des effets que ses décisions amèneront. L'équilibre du groupe d'adolescents est difficile à atteindre et c'est cet équilibre que l'éducateur recherche à travers son autorité.

Tel que vu précédemment, les obstacles qui peuvent entraver l'implantation d'un programme sont nombreux. L'importance de documenter l'implantation du Programme intégré scolarisation/réadaptation est en partie fondée par l'évaluation du programme «EQUIP» ainsi que par les informations tirées de la recension des écrits. Il est important

que le personnel ait une mission claire, qu'il soit engagé et qu'il soit habilité à travailler en équipe (Steele, 2002). Les tâches et les responsabilités doivent être définies clairement (Gendreau, 2001 ; Capul et Lemay, 1997). La cohésion et un bon climat entre les adultes intervenants sont des éléments de mise pour faciliter un processus d'implantation (Capul et Lemay, 1997 ; Lanctôt et Chouinard, soumis). Finalement, des facteurs structurels comme les initiatives de la direction, les qualités du programme et le contexte organisationnel ont aussi été soulignés (Lanctôt et Chouinard, soumis).

1.7 La problématique

La population des Centres jeunesse en est une qui présente un passé difficile, en autres au plan académique. L'expérience scolaire de ces jeunes est souvent négative et empreinte d'échecs. Voilà une des raisons qui ont amené tant de changements et d'adaptation dans l'éducation des jeunes qui séjournent dans les centres de réadaptation. Aussi, comme l'objectif des Centres jeunesse est la réadaptation, il va de soi d'assurer une éducation adaptée à ces jeunes afin qu'ils se préparent un futur. Les Centres jeunesse accordent une importance déterminante à la scolarisation en tant que facteur de la réussite à long terme de la réadaptation (ACJQ, 1999). L'importance de la scolarisation à travers la réadaptation date de plus d'un siècle et les rôles des intervenants travaillant auprès des adolescents en difficulté se sont modifiés en fonction des époques.

Avec la réouverture récente de Boscoville, les principes de réadaptation des années 1970 ont été remis sur la sellette. Un programme novateur qui allie la scolarisation et la réadaptation a été implanté en septembre 2002. Le Programme intégré scolarisation/réadaptation de Boscoville₂₀₀₀ nécessite deux acteurs, soit les éducateurs-enseignants et les éducateurs au scolaire. Leur rôle est de travailler en équipe pour assurer une intervention continue et cohérente. L'implantation du Programme intégré scolarisation/réadaptation est venue modifier les rôles et les tâches habituelles du système de scolarisation dans un contexte de centre de réadaptation. Bien que les intervenants qui participent à ce projet aient été judicieusement sélectionnés, tant les éducateurs que les enseignants doivent s'adapter à leurs nouveaux rôles. Des préoccupations des gestionnaires et des intervenants impliqués dans le Programme

intégré attestent que la place et le rôle de l'éducateur au scolaire dans l'animation et l'appropriation de la programmation intégrée ne sont pas clairs.

Ces préoccupations concernent particulièrement les premiers mois de l'implantation et proviennent de documents écrits suite aux réunions et aux journées d'étude. En effet, le compte-rendu d'une journée d'étude rapporte que l'ensemble des préoccupations est relié à la place et au rôle de l'éducateur au scolaire dans l'animation et l'appropriation de la programmation intégrée. Des difficultés d'intégration dans l'animation de la part des éducateurs au scolaire ont entre autres été soulignées (compte-rendu journée d'étude, 3 octobre 2002). Ces derniers devaient prendre plus de place dans l'animation des thématiques (compte-rendu réunion, 13 septembre 2002). Les éducateurs-enseignants et les éducateurs au scolaire d'un groupe-classe ont identifié un chevauchement des tâches ainsi que des difficultés de communication (compte-rendu journée d'étude, 3 octobre 2002). Même si les objectifs du programme intégré paraissent clairs, les rôles et les responsabilités se sont avérés vagues (fiche d'évaluation no 1).

Les éducateurs-enseignants et les éducateurs au scolaire affirmaient vivre une distorsion entre les objectifs de la scolarisation et ceux de la réadaptation. Selon eux, la perspective scolaire se concentre sur l'acquisition de connaissances et de compétences par rapport à une tâche. L'acquisition de connaissances et de compétences nécessite une attitude plutôt tolérante envers les comportements de la part des adultes responsables. Par contre, dans le contexte de réadaptation qui vise l'acquisition de connaissances et de compétences envers des comportements de l'adolescent, la tolérance est moins appropriée (compte-rendu journée d'étude, 3 octobre & 22 novembre 2002). Cette notion de tolérance énoncée par les intervenants peut être observée quant au langage. Les éducateurs au scolaire accordent beaucoup d'importance à l'utilisation d'un langage adéquat. Lorsqu'un adolescent profère un sacre, il très fréquemment remarqué et réprimandé par ceux-ci. Les éducateurs-enseignants interviennent moins à ce sujet. Les intervenants se sont trouvés confus devant le rôle de surveillant versus un rôle de soutien à la motivation. Comme le milieu scolaire nécessite un entretien constant de la motivation des adolescents, l'intervention sur certains comportements probablement plus préoccupants pour les éducateurs au scolaire ne devient plus prioritaire. Par contre, d'autres comportements deviennent une priorité pour les éducateurs-enseignants, comme

le fait de lever la main lorsque l'adolescent désire poser une question. L'idée de tolérance peut être remplacée par le fait que les préoccupations des intervenants sont différentes. La vision, les valeurs de la formation et le désir de bon fonctionnement de chacun les poussent à intervenir d'une façon qui leur est propre. C'est cette adaptation que les intervenants ont dû vivre afin de redéfinir leur rôle et qu'il importe d'évaluer de façon systématique.

Ces préoccupations des intervenants et des gestionnaires viennent donc fonder l'importance de documenter le processus d'implantation du Programme intégré sur un besoin identifié par le milieu. D'autres constatations appuient la pertinence de la documentation de l'implantation du Programme intégré scolarisation/réadaptation. Entre autre, les nombreux changements à travers le temps concernant la scolarisation en centre de réadaptation, les problèmes possibles liés à l'implantation d'un programme et la rareté des évaluations des méthodes d'enseignement dans un contexte de réadaptation.

Cette évaluation s'intéresse à la première année d'expérimentation du Programme intégré scolarisation/réadaptation à Boscoville₂₀₀₀. Le programme s'est défini et s'est modifié lors de cette première année et continuera à se préciser au fil du temps. Cette première évaluation de la démarche d'implantation est de nature exploratoire. Elle permettra de dresser un premier aperçu de la situation tout en identifiant des pistes qui permettront d'améliorer l'implantation du Programme intégré au cours des prochaines années. L'objectif principal de ce projet vise la documentation de l'implantation du Programme intégré scolarisation/réadaptation sur le site de Boscoville₂₀₀₀. Dans cette optique, l'objectif de décrire l'articulation des rôles des éducateurs au scolaire et des éducateurs-enseignants durant l'implantation de la programmation intégrée est proposé et l'évaluation du climat de l'équipe scolaire est visée.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE

2.1 Le cadre méthodologique

Dans le cadre de cette recherche, plusieurs méthodes ont été utilisées. Les deux principales sont des observations systématiques dans les classes de l'école et la passation d'un questionnaire. Une autre méthode utilisée est plus secondaire. Elle consiste en des observations non-systématiques et a contribué à faciliter l'atteinte d'une documentation parachevée.

2.2 Les observations

Le choix de procéder à des observations systématiques vise l'atteinte du premier objectif. Cet objectif est de définir l'articulation des rôles des éducateurs-enseignants et des éducateurs au scolaire. Tel que mentionné précédemment, la programmation intégrée implique des activités de type académique et des activités de type thématique. Les observations dont il est question dans ce mémoire ont été effectuées dans la situation d'enseignement qui couple un éducateur au scolaire et un éducateur-enseignant. Plus précisément, lorsqu'il y a animation d'une activité thématique. Ces activités thématiques ont une visée plutôt réadaptative, en comparaison aux activités académiques.

Les activités thématiques observées sont : « ouverture vers le monde », « toxicomanie », « céramique », « analyse transactionnelle » et « bâtons du diable ». Durant l'activité « ouverture vers le monde », des discussions et de l'information sur des thèmes d'actualité sont échangées. Ces thèmes peuvent par exemple concerner les avantages et les désavantages de l'Internet ou la place des téléphones cellulaires dans la vie quotidienne d'un adolescent. Lors de l'activité « toxicomanie », l'animateur sensibilise, transmet de l'information et discute de sujets en lien avec la consommation ou l'abus de drogue. Pour ce qui est de l'activité « céramique », elle a un caractère plutôt récréatif. Les adolescents et les intervenants impliqués dans cette activité se dirigent à l'atelier de céramique. À l'atelier, les adolescents s'affairent à leurs créations alors que les intervenants voient à les superviser et à leur fournir le matériel dont ils ont besoin. L'activité « d'analyse transactionnelle » repose sur la discipline de la psychanalyse et revêt un caractère introspectif pour les adolescents. Le groupe se rejoint dans la bibliothèque et au début de chaque période il y a quelques minutes de relaxation

accompagnées d'une musique appropriée. La période est consacrée à la compréhension, à l'intégration et à la discussion des principaux concepts de l'analyse transactionnelle. La dernière activité thématique est celle des « bâtons du diable ». Celle-ci vise l'apprentissage des étapes et des éléments nécessaires au démarrage et au roulement d'une petite entreprise. Les bâtons du diable sont des objets fréquemment utilisés dans le monde du cirque ou du spectacle. Ce sont des bâtons faits de bois, de bandes de caoutchouc et de ruban adhésif avec lesquels il est possible de jongler. Les observations ont été effectuées à l'étape de la production, dans un local à cet effet. Les adolescents étaient alors supervisés d'un éducateur au scolaire ou d'un éducateur-enseignant, qui participait lui aussi à la production.

2.2.1 La grille d'observations

Pour ces observations, une grille d'observation quantitative a été utilisée. Une première ébauche de cette grille avait été constituée par le personnel de recherche de Boscoville²⁰⁰⁰. Bien que cette grille ait servi de modèle, de nombreuses modifications et ajouts lui ont été apportés. Ces changements sont justifiés par l'objectif de décrire l'articulation des rôles des éducateurs au scolaire et des éducateurs-enseignants en situation de collaboration et ce, le plus précisément possible. Un « brain storming » a été fait par l'observateur principal accompagné du responsable de cette évaluation, afin d'identifier l'ensemble des actions posées en classe par les éducateurs au scolaire et par les éducateurs-enseignants.

La validité de contenu de la grille a été évaluée par deux observateurs lors de quatre périodes d'observation. Cette démarche a permis de raffiner l'instrument de mesure. Les actions qui étaient observées mais qui ne figuraient pas dans la grille ont été ajoutées à celle-ci. À l'inverse, celles qui figuraient dans la grille mais qui ne convenaient pas à la réalité observée ont été retirées. Cette grille porte sur environ quarante-cinq actions différentes regroupées en quatre catégories. Ces catégories sont : les actions relationnelles, les actions didactiques, les actions disciplinaires et la coordination entre adultes.

Tout d'abord, il y a les actions relationnelles. Ces actions se regroupent parce qu'elles utilisent la relation interpersonnelle entre l'adolescent et l'intervenant dans le processus

d'intégration des connaissances. L'écoute active, l'action de stimuler, l'expression positive ou négative et le fait de discuter sont des actions relationnelles posées soit auprès du groupe soit individuellement. L'écoute active s'observe de façon verbale ou non verbale. Elle se résume par le fait d'acquiescer d'un signe de tête ou à partir de paroles (ex : d'accord, oui, ok, je comprends) à un discours tenu par un adolescent ou par le groupe. L'écoute active consiste aussi à résumer ce qui vient d'être dit afin de démontrer ce qui a été compris du discours. L'action de stimuler, c'est le fait de poser une question à un adolescent et de le laisser répondre par lui-même. En le stimulant, on veut l'amener à réfléchir. L'expression positive ou négative est observée de deux façons : verbale ou non verbale. Une expression positive peut s'observer par des mots d'encouragement ou par la formulation positive d'une phrase. Par exemple : « Continues, tu étais très bien parti depuis les dernières semaines. Ce n'est pas le temps de lâcher » « Tu es capable ». Une expression négative pourrait être : « Hé que t'as pas d'allure », « Tu n'arriveras pas à grand chose si tu continues comme ça ». D'un point de vue non verbal, une expression positive pourrait être une petite tape d'encouragement ou de félicitations sur l'épaule de l'adolescent. Une expression négative non verbale pourrait être transmise par un roulement des yeux de la part de l'intervenant, parce que l'adolescent éprouve des difficultés à comprendre. Le fait de discuter réfère à une conversation entre un adolescent et un intervenant qui n'est ni à caractère didactique ni à caractère disciplinaire. Par exemple, l'adolescent pourrait demander à l'intervenant quand l'amènera t'il au cinéma.

Les actions didactiques sont définies par les actions qui ont comme propos le contenu de l'activité ou son déroulement. Elles comportent trois dimensions, soit les consignes, les interactions entre adultes et adolescents et la correction. Les consignes didactiques sont adressées auprès du groupe ou individuellement. Elles portent sur un exercice didactique précis ou sur le déroulement de l'activité. Par exemple, lorsque l'intervenant demande à un seul individu ou à l'ensemble du groupe de lire un texte ou de sortir un livre. Les interactions entre adultes et adolescents sont composées d'une communication qui est parfois initiée par l'adolescent et parfois par l'adulte. D'un côté, les adolescents posent des questions et ils formulent des commentaires ou des critiques aux intervenants, concernant le contenu de l'activité. De l'autre côté, les éducateurs et les enseignants répondent aux questions des adolescents ou leur fournissent des

explications. La correction des exercices ou des « mini-tests » s'observe de deux façons : les intervenants corrigent parfois avec l'adolescent ou seuls, assis à leur bureau. Lors des activités thématiques, ces exercices visent à encourager l'intégration du contenu ou à évaluer la compréhension de ce qui a été transmis.

Les actions disciplinaires sont classées de façon semblable aux actions didactiques décrites dans le paragraphe précédent. Les actions disciplinaires sont regroupées parce qu'elles ont comme objet la discipline. Elles sont composées de quatre dimensions : les consignes, les interactions entre adultes et adolescents, les expulsions et l'annotation de l'agenda. Comme pour les actions didactiques, les consignes disciplinaires s'observent soit auprès du groupe ou sur un plan individuel. Par exemple, l'intervenant peut demander à un adolescent ou à la classe entière de se calmer. Les interactions entre adultes et adolescents peuvent être initiées par les intervenants ou par les adolescents. Les interactions qui proviennent des adolescents sont les questions posées sur la discipline et les commentaires positifs ou négatifs envers l'intervenant. Le fait qu'un adolescent demande pourquoi il est expulsé ou s'il a la permission d'aller chercher son cahier sont de bons exemples de questions disciplinaires. Les commentaires positifs ou négatifs d'un adolescent sont soit dirigés envers l'intervenant ou envers une décision qu'il a prise. La contestation face à une expulsion ou une critique sur l'habillement de l'éducateur au scolaire ou de l'éducateur-enseignant sont des commentaires disciplinaires. Les actions posées par les intervenants sont les réponses et les explications données aux adolescents, qui portent sur la discipline. Comme pour les actions didactiques, les réponses sont toujours précédées d'une question provenant d'un adolescent. Les explications, pour leur part, sont souvent données sans être précédées d'une question. Par exemple, lorsque l'intervenant explique ce qu'il trouve dérangeant dans un geste ou une parole de l'adolescent. La dernière action disciplinaire réfère aux expulsions. Les expulsions se traduisent par le fait de sortir l'adolescent de la classe ou de le retourner à l'unité.

Des actions de coordination entre adultes sont aussi identifiées à travers les composantes observées. La coordination entre adultes se définit en terme de soutien, de transmission de l'information et de commentaires. Le soutien entre adultes se manifeste par le fait de demander de l'aide ou de poser une question à l'autre adulte. Une telle situation

s'observe par exemple lorsqu'un intervenant demande à son collègue de l'aider dans l'animation ou de s'occuper d'un adolescent. Pour ce qui est des questions, elles portent sur l'accomplissement d'une tâche, sur le déroulement de l'activité ou sur un adolescent. La transmission de l'information entre les adultes concerne les adolescents ou l'animation. L'information est transmise après une question ou simplement pour donner des directives ou des renseignements à l'autre intervenant. La dernière possibilité d'action de coordination entre les adultes est définie par les commentaires que les intervenants s'adressent personnellement. Ces commentaires sont soit positifs, négatifs ou « sociaux ». Un commentaire positif ou négatif concerne la façon d'intervenir de l'éducateur au scolaire ou de l'éducateur-enseignant, leur façon d'animer et la matière qu'ils choisissent. Un commentaire social ne concerne ni l'intervention, ni l'enseignement ou la matière, il n'est ni positif ou négatif. Par exemple, le fait de parler de la température ou encore de sa fin de semaine est un commentaire social.

La grille d'observations permet aussi à l'observateur de noter des commentaires qu'il juge pertinents et d'autres informations sous une forme qualitative. Par exemple, il y a un endroit disponible afin d'écrire si un intervenant a quitté la classe, les motifs de ce départ et la durée de son absence. Il est possible de commenter de façon générale le climat de la période observée, l'organisation des rôles des intervenants et les éléments contextuels qui pourraient influencer l'analyse. L'observateur a aussi la possibilité de noter un questionnement survenu au cours de l'observation. Cette section fournit des données contextuelles qui viendront nuancer l'interprétation des résultats.

2.2.2 La cueillette des données

Les observations valides se sont étalées sur une période de deux semaines. Dans la situation d'enseignement qui allie à la fois les éducateurs au scolaire et les éducateurs-enseignants, huit périodes d'observations ont été faites. Les activités « analyse transactionnelle », « toxicomanie » et « ouverture vers le monde » ont été observées à deux reprises avec la même paire d'intervenants. Les activités « céramique » et « bâtons du diable » n'ont pu être observées qu'une seule fois. Ces observations duraient entre cinquante à cinquante-cinq minutes et elles impliquaient six éducateurs-enseignants et cinq éducateurs au scolaire. Les observations prenaient place dans les trois classes d'enseignement de l'école l'Intersection, dans la bibliothèque de l'école, dans le local de

zoothérapie et dans l'atelier de céramique au centre sportif. Au tout début, deux observateurs étaient impliqués afin de valider et de corriger la grille, dans le but qu'un seul fasse les observations. Après plusieurs changements, la décision d'impliquer deux observateurs plutôt qu'un pour toute la durée des observations a été prise.

Tableau 1 : Informations détaillées sur les observations

	n
Périodes observées	8
Périodes observées deux fois	3
Période observées une seule fois	2
Éducateurs différents qui ont été observés	5
Enseignants différents qui ont été observés	6

La grille comporte plusieurs indicateurs qui doivent être observés à la fois chez l'éducateur au scolaire et chez l'éducateur-enseignant. Il s'avérait impossible pour un seul observateur de codifier l'ensemble de la grille. L'observation était plus efficace en assignant un intervenant (l'éducateur au scolaire ou l'éducateur-enseignant) à chaque observateur. Cette assignation à un intervenant était laissée à la guise des observateurs. Les huit observations ont été effectuées conjointement par l'auteure de cette présente recherche et par une étudiante au baccalauréat en criminologie. L'étudiante au baccalauréat s'est familiarisée à la grille d'observation en codifiant cinq périodes d'activités. Lors de ces cinq périodes d'observation, l'étudiante du baccalauréat était supervisée et entraînée par l'observatrice principale, auteure de cette recherche. Les données recueillies lors de ces périodes de formation ne figurent pas dans les résultats qui ont été compilés, puisque l'accord interjuges n'y était pas optimal.

2.3 Les observations non-systématiques

Le mois passé dans l'établissement de Boscoville a été une source d'informations diversifiées. Durant cette présence, des observations non systématiques ont été effectuées. Le temps passé dans l'école, dans la bâtisse administrative, les discussions avec plusieurs acteurs et l'assistance à certaines réunions forment ces observations non systématiques. L'information retirée de ces situations contribue à faciliter l'interprétation des données des observations systématiques ainsi qu'à préciser la description du programme.

2.4 Le climat de l'équipe

Par le biais de la passation d'un questionnaire, il a été possible d'atteindre le deuxième objectif de cette recherche. Celui-ci étant d'évaluer le climat de l'équipe scolaire. Ce questionnaire s'inspire d'un instrument déjà existant, c'est-à-dire le MÉQIGEAQ (Le Blanc, Trudeau-Le Blanc et Lanctôt, 1999). Cet outil évalue la qualité de l'intervention auprès d'un groupe d'enfants ou d'adolescents québécois et s'intéresse au fonctionnement d'une équipe. De ce fait, il offre une mesure du climat idéal et actuel de l'équipe. Le climat idéal de l'équipe s'intéresse à ce que les intervenants croient que le climat d'équipe devrait être. Cette version emploie des verbes au conditionnel présent. Le climat actuel de l'équipe porte sur ce que les intervenants pensent de leur équipe réelle. Pour ce questionnaire, les verbes sont à l'indicatif présent. Cet instrument a été traduit et validé ainsi qu'utilisé à diverses reprises. Il est composé de quatre-vingts-dix questions auxquelles il faut répondre par vrai ou faux et s'adresse aux intervenants. Certains changements ont été faits dans la formulation des énoncés afin de les adapter au contexte de la programmation intégrée. L'instrument original emploie le terme « équipe » alors que pour s'adapter à la réalité de la programmation intégrée, il faut employer le terme « équipe-classe ». Le questionnaire du climat de l'équipe est un amalgame des dix thèmes suivants : la cohésion, le support du responsable, l'expression, l'autonomie, l'orientation de tâches, la découverte de soi, la colère et l'agressivité, l'ordre et l'organisation ainsi que le contrôle du responsable et l'innovation. Chacun des dix thèmes est évalué par neuf énoncés et réparti en trois sphères. Les trois sphères qui divisent le climat de l'équipe sont les relations interpersonnelles, le développement de soi et le maintien de l'ordre et du changement.

Le climat de l'équipe est tout d'abord défini par les relations interpersonnelles. Les relations interpersonnelles s'actualisent par la cohésion, le support du responsable et l'expression. La première dimension est celle de la cohésion. Cette dernière « [...] réfère à la participation et au sentiment d'appartenance des éducateurs à leur équipe » (Le Blanc et al., 1999, p.22). Pour rendre compte de la cohésion, le questionnaire propose des énoncés qui portent sur le sentiment d'unité et d'appartenance, l'esprit d'équipe, l'investissement etc. En voici quelques exemples : « Il y a un sentiment d'unité et de cohésion dans l'équipe », « Il y a très peu d'esprit d'équipe entre les membres », « Les membres de cette équipe se sentent près les uns des autres », « Les

membres investissent beaucoup dans cette équipe », « Cette équipe est un bon endroit pour se faire des amis » etc.

En deuxième lieu, le support du responsable contribue aussi à la définition des relations interpersonnelles dans le climat de l'équipe. « Le support du responsable se rapporte à l'aide et à l'encouragement qu'il donne à chaque membre de l'équipe et à l'intérêt qu'il manifeste envers chacun » (Le Blanc et al., 1999, p.22). Concrètement, le support du responsable est évalué par sa connaissance de l'équipe, les explications fournies, sa disponibilité etc. Les énoncés subséquents expriment adéquatement ce qu'est le support du responsable : « Le responsable passe très peu de temps à encourager les membres », « Le responsable fait l'impossible pour aider les membres », « Le responsable fournit des explications (éclaircissements) à l'équipe », « Le responsable s'intéresse personnellement aux membres », « Les membres de l'équipe peuvent compter sur le responsable pour les aider à se sortir de difficultés » etc.

En troisième lieu, les relations interpersonnelles sont aussi définies par l'expression. « L'expression se rapporte au degré d'autonomie et de spontanéité dans l'expression des sentiments et des pensées » (Le Blanc et al., 1999, p.22). Les énoncés du questionnaire réfèrent surtout à la communication dans l'équipe, au contrôle personnel et à la spontanéité. Par exemple : « Quand les membres ne s'entendent pas entre eux, habituellement ils se le disent », « C'est difficile de dire comment les membres de l'équipe se sentent », « Dans l'équipe, les membres font preuve de prudence et de contrôle personnel », « Les membres ont tendance à cacher leurs sentiments entre eux », « C'est correct de dire tout ce que l'on veut dans cette équipe », « Les membres de cette équipe y pensent avant de dire quoi que ce soit » etc. C'est donc par le sentiment d'appartenance des intervenants à leur équipe, le support du responsable envers son équipe ainsi que la spontanéité dans l'expression des pensées et sentiments que Le Blanc et al. (1999) définissent les relations interpersonnelles dans une équipe.

La deuxième sphère qui constitue le climat de l'équipe scolaire s'intéresse au développement de soi. Le développement de soi s'actualise par quatre dimensions qui sont : l'autonomie, l'orientation de tâches, la découverte de soi et la colère et l'agressivité. L'autonomie est précisément : « [...] l'encouragement à l'initiative, à la

confiance en soi, à l'affirmation de soi et la tolérance à l'expression des autres » (Le Blanc et al., 1999, p.23). Voici des exemples d'affirmations qui traduisent le niveau d'autonomie dans une équipe : « Les talents individuels sont reconnus et encouragés dans cette équipe », « Dans cette équipe, les membres sont en train d'apprendre à compter sur eux-mêmes », « Les membres de cette équipe se ressemblent tous », « On s'attend à ce que les membres prennent des initiatives dans l'équipe », « L'équipe aide les membres à devenir plus confiants en eux-mêmes », « Il y a une forte pression à se conformer dans cette équipe » etc.

De surcroît, le développement de soi est en partie détaillé par l'orientation de tâches. « L'orientation de tâches se rapporte au pragmatisme de l'équipe. Les membres de l'équipe mettent beaucoup d'emphasis sur les tâches pratiques, concrètes et pragmatiques et sur les prises de décision en regard des problèmes de la vie quotidienne » (Le Blanc et al., 1999, p.23). Le pragmatisme de l'équipe est vérifié à l'aide d'énoncés tels que : « On accorde très peu d'importance aux tâches pratiques dans cette équipe », « Cette équipe est terre-à-terre, pratique », « Les efforts de cette équipe se manifestent rarement de façon concrète », « Cette équipe planifie », « Cette équipe concentre ses efforts sur les problèmes quotidiens » etc.

Le développement de soi est aussi actualisé par la découverte de soi. « La découverte de soi se définit par le degré de tolérance et d'encouragement de l'équipe à la révélation et à la discussion de détails personnels (doutes, rêves, etc.) » (Le Blanc et al., 1999, p.23). Ces énoncés démontrent concrètement comment la découverte de soi s'évalue : « On parle ouvertement des problèmes personnels dans cette équipe », « Les membres parlent quelquefois avec les autres de leurs sentiments de doute envers eux-mêmes », « Les membres discutent très rarement de leur vie sexuelle », « Dans l'équipe, les croyances religieuses des membres ne sont jamais discutées », « Dans cette équipe, vous pouvez savoir ce que les autres pensent réellement de vous » etc.

La dernière et quatrième dimension qui permet d'apprécier le développement de soi dans une équipe est celle de la colère et de l'agressivité. La colère et l'agressivité « [...] concerne les tendances des éducateurs d'une équipe à se critiquer, se disputer. Cette échelle se définit par le degré de tolérance et d'encouragement à l'expression ouverte de

sentiments négatifs comme l'hostilité et l'agressivité » (Le Blanc et al., 1999, p.23). Cette tolérance à l'expression de sentiments négatifs est testée à l'aide des affirmations suivantes : « Les membres critiquent souvent d'autres membres de l'équipe », « Les membres de cette équipe se disputent rarement », « Des sentiments de colère sont rarement exprimés dans cette équipe », « Certains membres de cette équipe sont assez hostiles aux autres membres », « Le responsable se met quelque fois en colère contre les membres de l'équipe » etc. Ainsi, le développement de soi est articulé par l'encouragement à l'autonomie, par le pragmatisme de l'équipe, par la tolérance de l'équipe aux discussions personnelles et par la tolérance de l'équipe à l'expression de sentiments négatifs.

La troisième sphère qui permet d'évaluer le climat d'équipe est celle du maintien de l'ordre et du changement. Le maintien de l'ordre et du changement s'articule de trois façons : par l'ordre et l'organisation, le contrôle du responsable et l'innovation. « L'ordre et l'organisation réfère au degré d'organisation au sein de l'équipe. Les membres de l'équipe insistent sur le partage des buts, la clarté des règles, des normes et sanctions, la planification rigoureuse des activités, la discussion ordonnée des questions diverses » (Le Blanc et al., 1999, p.23). L'ordre et l'organisation sont évalués par des affirmations telles que : « Les activités de l'équipe sont soigneusement planifiées », « Il y a parfois beaucoup de confusion dans cette équipe », « Les règles de l'équipe sont clairement comprises par les membres », « L'équipe a un ordre du jour pour chaque réunion », « Il arrive quelquefois que même le responsable de l'équipe ne connaît pas les étapes subséquentes » etc.

La seconde façon d'explorer le maintien de l'ordre et du changement est de questionner les membres de l'équipe sur le contrôle du responsable. « Le contrôle du responsable se rapporte à son degré de pouvoir et de directivité. Le responsable qui contrôle de manière serrée dit comment faire, reprend les éducateurs, décide des actions à faire, assigne les tâches; il a le dernier mot » (Le Blanc et al., 1999, p.23). Afin d'obtenir de l'information sur le contrôle du responsable, plusieurs énoncés sont destinés aux membres. En voici quelques exemples : « Cette équipe est dirigée de façon assez imprécise », « Lors d'un désaccord, le responsable a le dernier mot », « Le responsable fait respecter les règlements de l'équipe », « Le responsable cède souvent aux pressions

des membres de l'équipe », « Les membres peuvent interrompre le responsable quand il parle », « Le responsable a beaucoup plus d'influence sur l'équipe que les autres membres » etc.

Pour terminer, le dernier moyen de comprendre le niveau du maintien de l'ordre et du changement dans l'équipe est de s'intéresser à l'innovation. « L'innovation se manifeste par une tolérance à la diversité et par une attitude d'accueil face au changement. Cette attitude s'oppose à la recherche de stabilité, à la confiance aveugle dans les méthodes éprouvées et au maintien de la routine » (Le Blanc et al., 1999, p.23). Plusieurs affirmations permettent d'évaluer le degré de tolérance à la diversité et au changement. En voici quelques-unes : « La plupart du temps, les choses sont passablement routinières dans cette équipe », « Selon les moments, l'équipe fait des choses très différentes », « Dans son action, l'équipe se sent plus à l'aise avec des méthodes éprouvées et sûres », « Cette équipe est plutôt statique (non-dynamique) », « Les gens dans cette équipe sont très intéressés à essayer de nouvelles choses », « Cette équipe a une façon établie de faire les choses » etc. Bref, le maintien et le changement dans une équipe est évalué par le degré d'organisation au sein de cette équipe, le degré de contrôle du responsable et la tolérance à l'innovation.

2.4.1 La cueillette des données

En ce qui a trait à la cueillette des données du questionnaire du climat de l'équipe, elle a eu lieu en deux temps. Les six éducateurs-enseignants et les quatre éducateurs au scolaire concernés par le Programme intégré ont participé à cette cueillette. Deux gestionnaires ont aussi rempli les questionnaires. Ces gestionnaires sont le responsable du Programme intégré et le responsable de l'école. Le questionnaire du climat idéal de l'équipe a été administré avant le commencement des observations, au retour du dîner d'une journée de formation. Cette première collecte était supervisée par les deux observatrices. L'administration du questionnaire du climat actuel de l'équipe s'est fait un mois plus tard, soit après la période d'observations. Cette fois-ci, seule l'observatrice principale était présente. Les deux cueillettes de données ont duré le temps prévu, soit une demi-heure. Lors de la collecte du climat actuel de l'équipe, certains intervenants n'étaient pas disponibles. Ces derniers ont rempli le questionnaire au cours de la semaine suivante. Le responsable de l'école et celui du Programme intégré ont rempli

chacun un questionnaire du climat idéal de l'équipe. Pour le climat actuel de l'équipe, ils ont dû donner leur opinion pour chaque groupe-classe.

2.5 Les stratégies d'analyses

Les données issues des observations seront analysées de façon descriptive. Les actions observées chez les éducateurs au scolaire et celles observées chez les éducateurs-enseignants seront présentées séparément, par catégories d'actions. Tout d'abord, les proportions de chaque catégorie d'action seront calculées sur l'ensemble des actions observées. De cette façon, il sera possible de décrire globalement comment les rôles des éducateurs au scolaire et des éducateurs-enseignants s'organisent en situation de collaboration, dans le cadre de la programmation intégrée. Ensuite, chacune des actions sera détaillée de façon à mieux caractériser les rôles des deux types d'intervenants.

Concernant les données du climat de l'équipe, elles seront analysées en fonction des méthodes d'analyses officielles de l'instrument. Les rangs moyens de chacune des échelles seront rapportés, tant pour les éducateurs au scolaire, les éducateurs-enseignants et les gestionnaires. De plus, le MEQIGEAQ propose une méthode d'analyse basée sur la comparaison des scores des échelles. Par exemple, le support du responsable doit être supérieur au contrôle du responsable. Les équipes travaillant dans les milieux de réadaptation doivent bénéficier de plus de support que de contrôle. La cohésion ainsi que l'ordre et l'organisation au sein de l'équipe doivent être légèrement supérieurs au niveau d'autonomie. Bien qu'elle doit être présente, si l'autonomie s'avérait supérieure à la cohésion ou l'ordre et l'organisation, les membres de l'équipe pourraient vivre une dynamique plus individualiste et probablement plus conflictuelle. L'expression des sentiments et pensées doit être plus importante que la colère et l'agressivité. L'équipe doit être plus concentrée sur l'orientation de tâches, le pragmatisme de l'équipe que sur la découverte de soi. Plus précisément, l'énergie consacrée aux tâches pratiques, aux problèmes quotidiens doit être plus importante que la révélation et la discussion de détails personnels. Il est évident qu'une équipe qui discuterait plus de sa vie personnelle que de ce qu'elle doit faire quotidiennement pour accomplir ses tâches et rôles serait inadéquate et inefficace. Ces standards permettent de vérifier la qualité du climat de l'équipe mais aussi de le décrire. Les scores du climat idéal et du climat actuel de l'équipe seront comparés et ceux entre les différents acteurs aussi. De cette façon, il sera

possible de qualifier la cohérence entre ce que les différents intervenants désirent et leur lecture de la réalité

**CHAPITRE 3 : LES RÔLES ET TÂCHES DES INTERVENANTS DANS LE
PROGRAMME INTÉGRÉ**

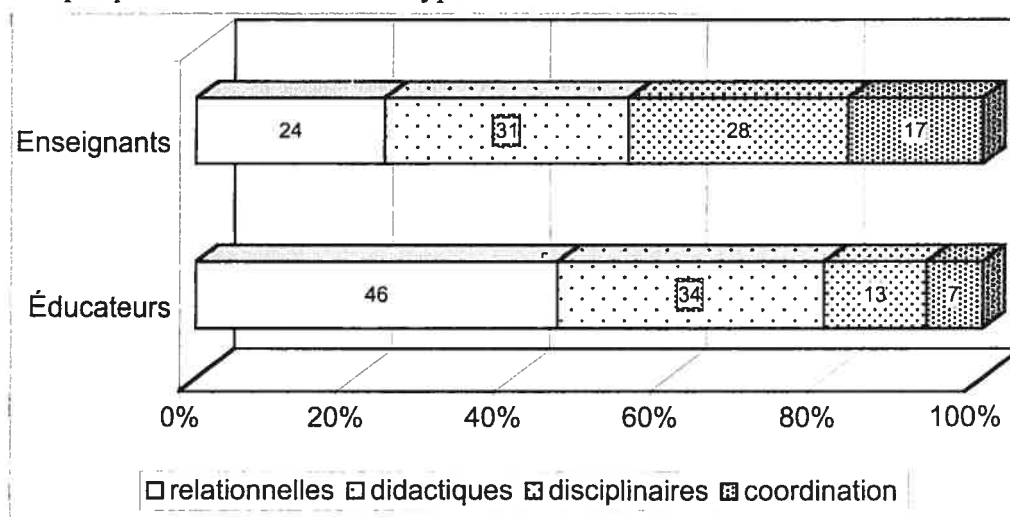
3.1 L'articulation des rôles des intervenants du Programme intégré scolarisation/réadaptation

Dans cette section, les préoccupations identifiées par les personnes impliquées dans le Programme intégré seront tout d'abord présentées. Ensuite, les résultats concernant les actions observées chez les intervenants impliqués dans l'animation d'activités thématiques seront décrits. Ce portrait des rôles des intervenants sera finalement mis en relation avec les préoccupations relevées par les acteurs du Programme intégré.

3.2 Les types d'actions observés en classe auprès des intervenants

À l'aide des données descriptives qui suivent, il est possible de faire un portrait de l'articulation des rôles des éducateurs et des enseignants durant les situations d'enseignement qui les amènent à collaborer. Les actions observées ont été regroupées en quatre catégories : les actions relationnelles, les actions didactiques, les actions disciplinaires et la coordination entre adultes. La description des rôles des éducateurs au scolaire et des éducateurs-enseignants sera présentée en fonction de chaque type d'actions. Pour les besoins de ce chapitre, les éducateurs au scolaire seront désignés par le terme « éducateurs » et les éducateurs-enseignants seront nommés « enseignants ». Le graphique qui suit présente la distribution des quatre types d'actions observés auprès des enseignants et des éducateurs, lors des activités thématiques.

Graphique 1 : Distribution des types d'actions observés en classe



Comme le démontre le graphique 1, ce sont les actions didactiques qui sont les plus souvent posées chez les enseignants. Elles équivalent au tiers (31%) de leur rôle d'animateur. Ensuite, presque aussi fréquentes, les actions disciplinaires représentent 28% de leur animation. Le quart (24%) des actions des enseignants est représenté par des actions relationnelles. Finalement, la coordination entre adultes compte pour près du cinquième (17%) de l'ensemble des actions des enseignants. Les quatre types d'actions sont considérables dans l'animation de ces derniers. L'articulation du rôle des enseignants, lorsqu'ils travaillent en collaboration avec les éducateurs est équilibrée. En effet, les quatre types d'actions des enseignants sont bien représentés.

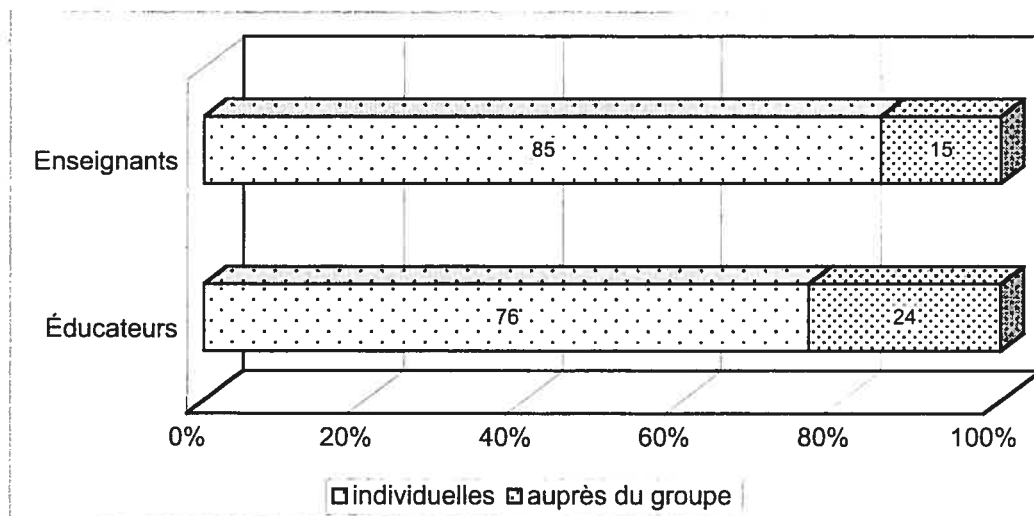
Pour ce qui est de l'animation des éducateurs, leur rôle se définit premièrement par les actions relationnelles. Ces dernières représentent près de la moitié (46%) de leurs actions lorsqu'ils animent les activités thématiques. Les actions didactiques prennent aussi une place importante dans la façon d'animer des éducateurs, représentant plus du tiers (34%) de leurs actions. En ce qui concerne les actions disciplinaires, elles ont une place modérée, puisqu'elles correspondent à une proportion de 13%. Finalement, les actions de coordination entre adultes sont les actions les moins souvent observées, représentant un faible 7%. Donc, l'animation des éducateurs est particulièrement définie par une place importante des actions relationnelles et des actions didactiques. Quant aux interventions disciplinaires auprès des adolescents et aux actions de coordination avec les enseignants, elles sont moins investies par les éducateurs.

Dans les paragraphes suivants, une description détaillée des quatre types d'actions sera faite. Les proportions de chacune des actions qui composent les quatre grandes catégories seront exposées pour les éducateurs et les enseignants.

3.3 Les actions relationnelles

Tel que mentionné plus haut, les actions relationnelles sont fréquemment observées auprès des intervenants. Le quart (24%) de l'animation des enseignants et près de la moitié (46%) de l'animation des éducateurs se décrivent par celles-ci. Les actions relationnelles sont d'ailleurs les plus importantes des actions posées par les éducateurs. Ces actions s'observent auprès d'un adolescent mais aussi auprès du groupe.

Graphique 2 : Distribution des actions relationnelles individuelles et de groupe, observées en classe

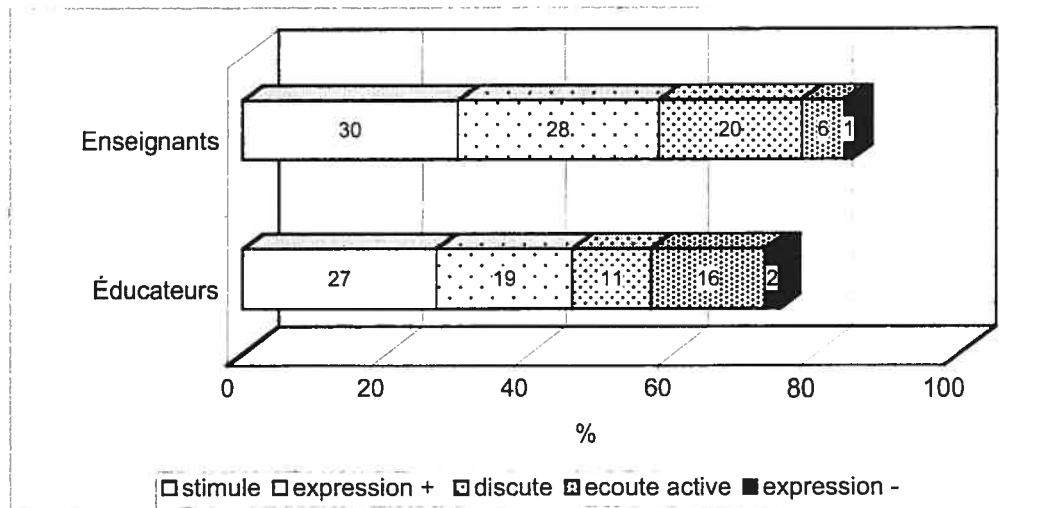


Dans l'animation des enseignants, les actions relationnelles adressées individuellement (85%) sont six fois plus populaires que celles auprès du groupe (15%). Les proportions qui décrivent l'animation des éducateurs suggèrent que les actions relationnelles destinées à un adolescent (76%) sont trois fois plus fréquentes que lorsqu'elles concernent l'ensemble du groupe (24%). C'est donc dire que des actions comme l'écoute active, le fait de stimuler ou la discussion s'adressent surtout à un adolescent plutôt qu'au groupe entier. Ces chiffres suggèrent aussi que lorsque les éducateurs posent des actions relationnelles, ils sont plus enclins à les adresser au groupe que les enseignants.

3.3.1 Les actions relationnelles individuelles

Tout d'abord, voici la description des actions relationnelles individuelles pour les enseignants et les éducateurs. Tel que mentionné plus haut, ces actions représentent 85% des actions relationnelles des enseignants et 76% de celles des éducateurs.

Graphique 3 : Distribution des actions relationnelles individuelles, observées en classe



Les actions relationnelles individuelles des enseignants sont diversifiées. Lorsque les enseignants posent des actions relationnelles, c'est premièrement en stimulant un adolescent qu'ils le font. En effet, le fait de poser une question à l'adolescent et de le laisser répondre représente l'action la plus fréquente de leurs actions relationnelles (30%). Ensuite, l'expression positive individuelle équivaut à 28% des actions relationnelles émises dans l'animation des enseignants. L'expression positive correspond au fait que les enseignants formulent positivement leurs commentaires adressés à un adolescent (ex : « Continues, tu étais bien parti depuis quelques temps »). La discussion avec l'adolescent sur des sujets qui ne portent pas sur la matière ni sur le comportement occupe une place modérée dans les actions relationnelles des enseignants (20%). Les actions relationnelles individuelles suivantes s'avèrent plus rares. L'écoute active aux paroles ou opinions d'un adolescent représente un faible 6%. Ce résultat signifie concrètement que les enseignants acquiescent, répètent ou résument rarement ce que l'adolescent avance. Finalement, l'expression négative individuelle est presque absente dans l'animation des enseignants, représentant 1%. L'expression négative est évidemment l'inverse de l'expression positive, soit la formulation d'un commentaire de façon négative pour l'adolescent (ex : « Si tu continues comme ça tu n'arriveras pas à grand chose »).

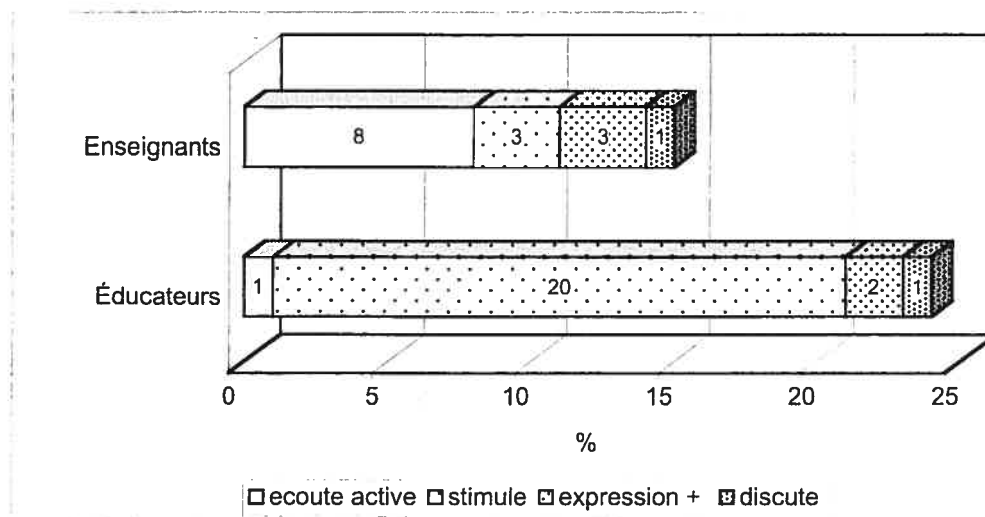
Maintenant, comment les actions relationnelles individuelles s'organisent-elles dans l'animation des éducateurs? Tout comme pour les enseignants, c'est le fait de stimuler un adolescent qui est priorisé dans les actions relationnelles des éducateurs (27%).

Ensuite, le fait de formuler une phrase ou un commentaire positivement envers un adolescent prend une place modérée dans leurs actions relationnelles (19%). Les actions relationnelles qui composent l'animation des éducateurs se définissent aussi par l'écoute active d'un adolescent. L'écoute active individuelle se chiffre à 16%. Puis, il y a la discussion entre l'éducateur et l'adolescent qui se révèle peu fréquente, équivalant à 11% des actions relationnelles. Enfin, l'expression négative envers un adolescent fait très peu partie de l'animation des éducateurs, avec une part de 2% du total des actions relationnelles. Les éducateurs accordent donc plutôt leur énergie au fait de stimuler l'adolescent, de formuler leurs commentaires de façon positive et d'écouter activement l'adolescent lorsqu'il s'exprime.

3.3.2 Les actions relationnelles auprès du groupe

Voici maintenant la place que chaque action relationnelle de groupe occupe dans l'ensemble des actions relationnelles posées par les intervenants. Ces actions relationnelles de groupe représentent 15% de l'ensemble des actions relationnelles des enseignants et près du quart (24%) de celles posées par les éducateurs.

Graphique 4 : Distribution des actions relationnelles adressées au groupe, observées en classe



Chez les enseignants, chacune des actions relationnelles adressées au groupe est peu fréquente. C'est l'écoute active (8%) qui est la plus souvent destinée au groupe, mais elle reste tout de même relativement rare. L'action de stimuler le groupe et l'expression positive adressée au groupe sont inhabituelles dans l'animation des enseignants

puisqu'elles représentent chacune 3% des actions relationnelles. La discussion est une autre action qui lorsqu'elle est observée auprès du groupe (1%) s'avère quasi inexistante de la part des enseignants. L'expression négative adressée au groupe n'a pas été observée chez ces derniers. Tout compte fait, les enseignants posent très peu d'actions de groupe et la plus fréquente est l'écoute active.

Les actions relationnelles de groupe prennent une place plus considérable dans l'ensemble des actions relationnelles des éducateurs. C'est l'action de stimuler le groupe qui constitue la presque totalité de ce type d'actions, avec une proportion de 20%. Donc, l'action de poser une question au groupe et de laisser les adolescents répondre est assez fréquente chez les éducateurs. Les actions subséquentes représentent chacune 2% ou moins de l'ensemble des actions relationnelles. De ce fait, elles sont très rarement posées par les éducateurs. Il est exceptionnel d'observer les éducateurs exprimer positivement leurs commentaires envers le groupe (2%), de les voir discuter avec le groupe (1%), qu'ils écoutent activement l'ensemble des adolescents (1%) et qu'ils s'expriment négativement envers l'ensemble de la classe (0,23%).

En résumé, les actions relationnelles occupent une plus grande place dans l'animation des éducateurs (46%) que dans celle des enseignants (24%). Cette réalité peut possiblement être expliquée par le rôle traditionnel des éducateurs. En tant qu'intervenants de réadaptation, la relation avec l'adolescent est primordiale. Cette relation peut aider l'intervenant à provoquer une réflexion et l'intégration de cette réflexion chez l'adolescent. De plus, les sujets abordés lors des activités thématiques semblent propices à l'utilisation des actions relationnelles dans le processus d'intégration des connaissances (actualité, ouverture vers le monde). Par exemple, dans l'activité d'actualité, le fait de connaître l'existence d'un phénomène est une chose, mais le but est aussi de faire réfléchir les adolescents et de les encourager à se faire une opinion.

Malgré que les actions relationnelles soient davantage privilégiées par les éducateurs que par les enseignants, des similitudes s'observent dans la répartition de ces actions. D'une part, les deux types d'intervenants privilégient les relations individuelles aux relations de groupe. Il va de soi que lorsqu'un but de réflexion, d'introspection et d'intégration est

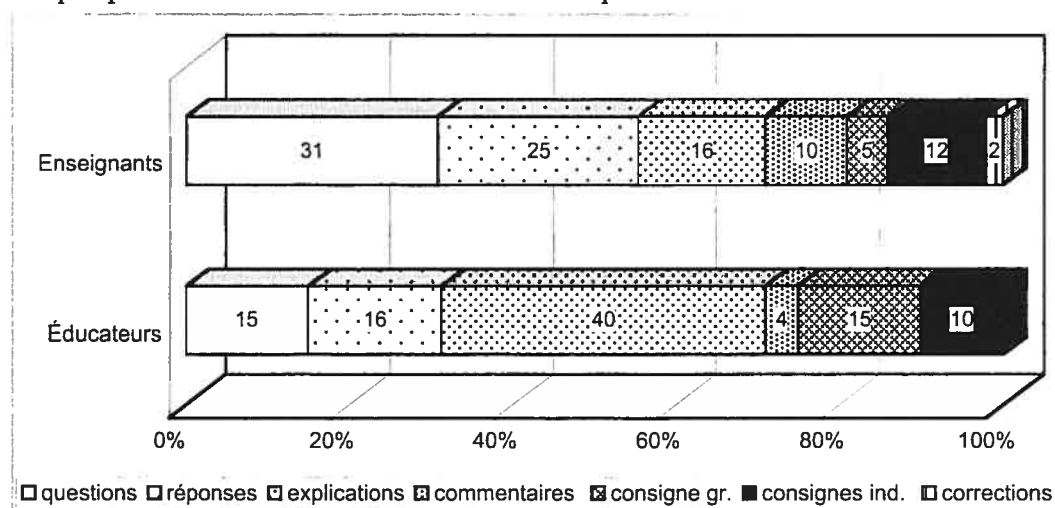
visé, les actions relationnelles individuelles sont appropriées. D'autre part, l'action de stimuler un adolescent et l'expression positive individuelle sont les actions relationnelles les plus importantes, tant chez les éducateurs que chez les enseignants.

Quelques différences semblent toutefois se dégager des résultats des actions relationnelles. Comparativement aux éducateurs, les enseignants accordent proportionnellement plus de place aux commentaires positifs (28% vs 19% pour les éducateurs) et aux discussions individuelles avec les adolescents (20% vs 11% pour les éducateurs). À l'inverse, les interventions des éducateurs mettent davantage en évidence l'écoute active individuelle (16% vs 6% pour les enseignants) et la stimulation du groupe (20% vs 3% pour les enseignants). De façon plus générale, les éducateurs (24%) s'adressent proportionnellement plus au groupe que les enseignants (15%). Cette plus grande implication des éducateurs auprès du groupe peut trouver sa raison d'être dans le fait que le contenu des thématiques encourage ces derniers à être des animateurs magistraux. Comme les éducateurs animent l'activité devant le groupe, ils s'adressent plus souvent à l'ensemble de la classe. Il est donc de mise qu'ils accordent plus d'importance aux actions relationnelles de groupe que les enseignants.

3.4 Les actions didactiques

Comme le démontrait le graphique 1, les actions didactiques représentent environ le tiers des actions posées par les enseignants (31%) et par les éducateurs (34%). L'intervention didactique est le type d'action le plus souvent observé chez les enseignants. Ce type d'action occupe le second rang chez les éducateurs. Ces actions didactiques sont composées de consignes, d'interactions entre les adultes et les adolescents et de corrections.

Graphique 5 : Distribution des actions didactiques observées en classe



Lorsque les enseignants posent des actions didactiques, ils le font plus souvent par les interactions avec les adolescents, c'est-à-dire par les questions (31%) et les commentaires (10%) qui leur sont adressés et par les réponses (25%) et les explications (16%) qu'ils transmettent aux adolescents. Ces actions sont celles qui sont les plus fréquemment observées chez les enseignants lorsqu'il est question du contenu de l'activité. Autrement dit, 81% des actions didactiques des enseignants sont articulées par leurs interactions avec les adolescents.

Les actions didactiques observées chez les éducateurs sont, tout comme chez les enseignants, surtout représentées par les échanges avec les adolescents. Les questions posées par les adolescents sur la matière représentent une proportion modérée de 15% des actions didactiques. L'importance des explications (40%) et des réponses (16%) fournies par les éducateurs est considérable. Ces actions représentent plus de la moitié (56%) de leurs interventions didactiques. Par ailleurs, les commentaires que les adolescents adressent aux éducateurs à propos de la matière se révèlent rarissimes (4%). L'ensemble des interactions entre les adultes et les adolescents équivaut au tiers (75%) des actions didactiques des éducateurs.

Les actions didactiques passent aussi par l'émission de consignes. Les consignes données par les enseignants ont une place modérée dans leur animation puisqu'elles représentent 17% de leurs actions didactiques. Cette proportion se chiffre à 25% chez les éducateurs. Concrètement, ces consignes se traduisent par : « Sortez votre cahier

d'actualité et commencez là où vous avez laissé au dernier cours » ou « Les quinze premières minutes sont consacrées à un examen et ensuite, nous visionnerons un film ». Les consignes didactiques données par les intervenants sont observables auprès du groupe ou individuellement. Les résultats détaillés proposent que chez les enseignants, ces consignes sur le contenu ou sur le déroulement de la période sont plus souvent émises lorsqu'elles sont individuelles (12%) que lorsqu'elles sont adressées au groupe (5%). Chez les éducateurs, c'est l'inverse qui s'observe (consignes auprès du groupe : 15% ; consignes individuelles : 10%). Tout comme pour les actions relationnelles, les éducateurs s'adressent proportionnellement plus souvent au groupe que ne le font les enseignants. Encore une fois, cette différence se justifie possiblement par le fait que les éducateurs soient les animateurs magistraux. Par le fait même, c'est à eux que revient le rôle de s'adresser au groupe entier.

Finalement, à travers les actions didactiques, les enseignants corrigent les travaux. La correction de travaux en classe représente 2% chez ces derniers. Pour ce qui est des éducateurs, les corrections en classe n'ont pas été observées.

En somme, la tâche de l'intervention didactique comprise dans le rôle des enseignants et des éducateurs est similaire. Tel que mentionné précédemment, les actions didactiques représentent 31% des actions des enseignants et 34% des actions des éducateurs. Ces actions didactiques sont majoritairement représentées par les interactions entre les adultes et les adolescents et se détaillent principalement par les réponses et les explications données à ces derniers.

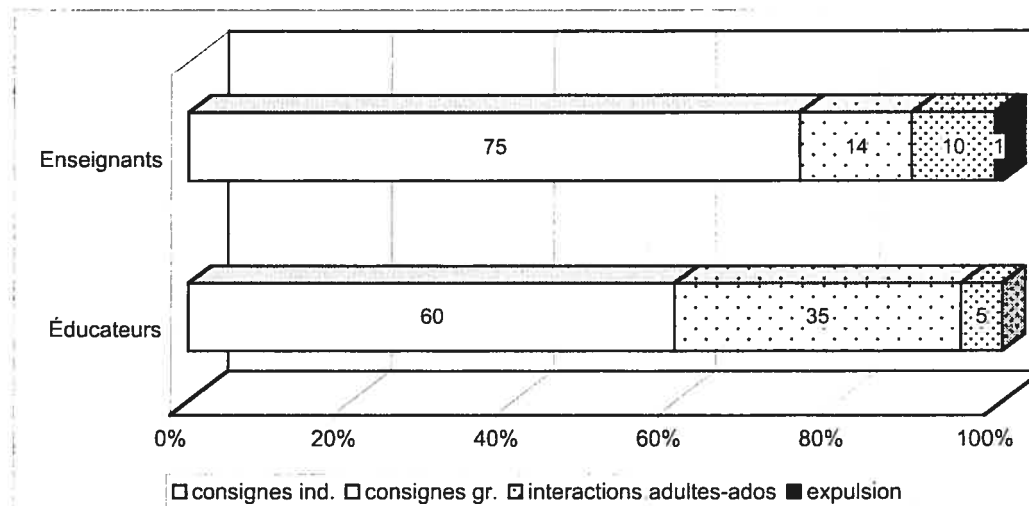
Quelques différences s'observent toutefois entre les enseignants et les éducateurs quant à la façon dont ce rôle didactique s'actualise. Le premier fait qui distingue les intervenants porte sur la plus grande place occupée par les questions des adolescents, dans les actions didactiques des enseignants. En effet, les questions posées par les adolescents représentent le tiers (31%) des actions didactiques des enseignants comparativement à 15% des actions didactiques des éducateurs. Le fait que les questions des adolescents fassent proportionnellement plus partie de leurs actions didactiques peut être expliqué par l'imprégnation de la relation quotidienne entre l'enseignant et l'adolescent. En effet, une partie importante de cette relation est basée

sur l'apprentissage et la compréhension de différentes matières. Au quotidien, l'enseignant est la référence pour l'adolescent lorsqu'il se heurte à l'incompréhension ou à un questionnement. Second fait intéressant, les explications représentent 40% des actions didactiques des éducateurs alors qu'elles y sont pour 16% chez les enseignants. Cette plus grande place des explications dans l'animation des éducateurs peut être éclairée par leur rôle d'animateur magistral, combiné à l'encouragement à la discussion et à la réflexion ouverte. Le contenu réadaptatif des thématiques explique aussi en partie la nécessité pour l'animateur de donner des explications fréquentes. Finalement, la propension plus grande des éducateurs (15%) que des enseignants (5%) à adresser les consignes au groupe est aussi relevée. Tel que justifié ci haut, le rôle d'animateur magistral de l'éducateur l'incite à interpeller le groupe davantage que les enseignants.

3.5 Les actions disciplinaires

Tel qu'évoqué dans le graphique 1, les actions disciplinaires sont considérables dans l'animation des enseignants (28%). Or, les actions disciplinaires ont une place modérée dans l'animation des éducateurs (13%). Avec ces résultats, il est possible d'avancer que lorsque les enseignants animent des activités thématiques avec les éducateurs, ce sont surtout eux qui veillent à la discipline. Les actions disciplinaires sont composées de trois dimensions : les consignes, les interactions entre les adultes et les adolescents et les expulsions.

Graphique 6 : Distribution des actions disciplinaires observées en classe



L'intervention disciplinaire des intervenants est dominée par les consignes, qui totalisent une proportion de 89% chez les enseignants et de 95% chez les éducateurs. Les consignes disciplinaires s'adressent soit à un individu ou à l'ensemble du groupe. Ce sont les consignes individuelles qui sont les plus représentatives de l'intervention disciplinaire des enseignants (75%) et des éducateurs (60%). Avec ces proportions, force est de constater que les intervenants privilégient une intervention disciplinaire individualisée. Cette intervention individualisée peut être justifiée de deux façons. La première est que l'intervention individuelle des intervenants peut être perçue comme de la gestion disciplinaire. C'est-à-dire qu'en intervenant fréquemment auprès de chaque adolescent, l'indiscipline de groupe peut être prévenue. Aussi, puisqu'une importante proportion des adolescents de Boscoville a des troubles de comportement, l'intervention personnalisée est de mise. Les consignes auprès du groupe sont rarement posées par les enseignants (14%) et se révèlent considérables chez les éducateurs (35%). Cette propension des éducateurs à accorder plus d'importance à l'intervention de groupe que les enseignants a aussi été observée à travers les actions relationnelles et les actions didactiques.

Les interactions disciplinaires entre les intervenants et les adolescents sont plutôt rares, tant chez les enseignants (10%) que chez les éducateurs (5%). Ces interactions s'observent notamment par les questions, les réponses, les explications, ainsi que les commentaires positifs et négatifs émis par les adolescents suite à une décision ou une action. Un exemple d'un commentaire négatif pourrait être : « Tu es con de me sortir de la classe » et d'un commentaire positif : « C'est toi le plus cool ».

Les actions disciplinaires sont aussi décrites par les expulsions, qui s'observent par le fait de sortir l'adolescent de la classe ou de le retourner à l'unité. Lors des observations, un enseignant a posé le geste une seule fois de sortir l'adolescent de la classe (1%). Cette action s'avère donc très rare.

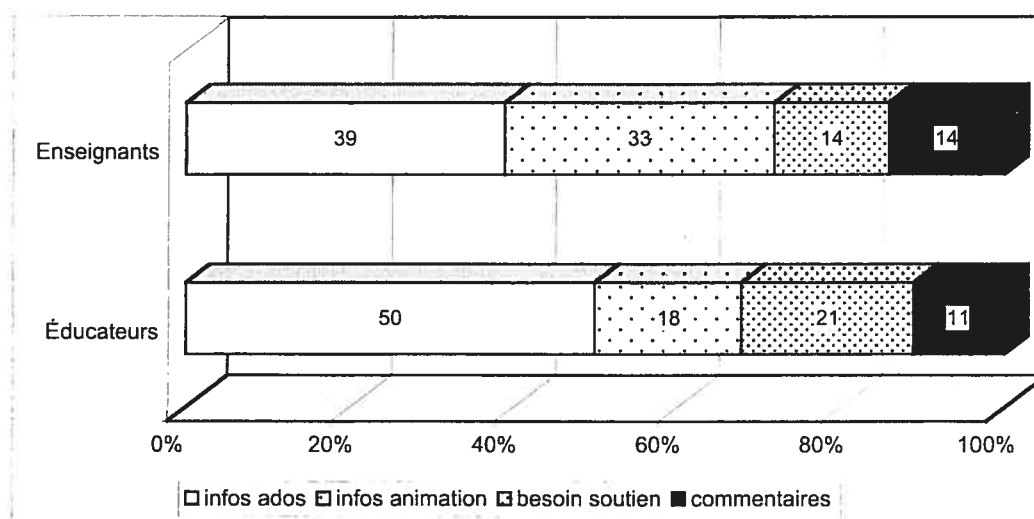
Les résultats suggèrent que ce sont les enseignants qui prennent plutôt le rôle d'intervenir au plan disciplinaire, lors des situations d'animation avec les éducateurs. Ainsi, tel que présenté au graphique 1, les actions disciplinaires représentent 28% des actions posées par les enseignants et 13% des actions posées par les éducateurs. Les

éducateurs se retrouvent dans le milieu scolaire et ils occupent un rôle d'animateur dans ce contexte. Cette réalité met en évidence le fait que les éducateurs occupent un rôle d'animateur magistral principal dans le contexte inhabituel qu'est la classe. Il est possible que ce changement occasionne une difficulté à s'occuper autant de la discipline que de l'animation. Les enseignants se trouvent donc à prendre un rôle de support à l'animation et investissent la sphère disciplinaire. Cette division des tâches démontre une complémentarité et laisse croire que les intervenants s'accordent au plan de la discipline.

3.6 La coordination entre adultes

La dernière catégorie d'action concerne la coordination entre les adultes. Les actions de coordination occupent une place modérée dans l'animation des enseignants (17%). Quant aux éducateurs, ils y laissent peu de place (7%). Ces chiffres laissent sous-entendre que les enseignants accordent plus d'importance à la communication avec les éducateurs que l'inverse. Ces interactions sont répertoriées sous trois types. Il y a le soutien, la transmission de l'information ainsi que les commentaires.

Graphique 7 : Distribution des actions de coordination entre les adultes, observées en classe



La coordination entre les adultes est considérablement définie par la transmission de l'information. L'information divulguée sur un adolescent concerne souvent ses comportements ou les événements qui se sont produits à l'unité ou à l'école. Ces informations portent aussi sur sa situation en général (ex : ses angoisses, ses motivations ou démotivations etc.). Les informations sur l'animation concernent plutôt le

déroulement de la période ou le contenu de la thématique. La communication initiée par les enseignants concerne de façon équitable les adolescents (39%) et l'animation (33%). Quant aux éducateurs, ils accordent une plus grande place à la transmission de l'information sur les adolescents (50%) qu'à celle sur l'animation (18%).

Il est possible de comprendre pourquoi les éducateurs donnent plus d'attention à l'information qui concerne les adolescents. La profession d'éducateur possède une visée réadaptive envers les adolescents. L'adolescent, sa personnalité, ses comportements et son histoire sont au centre de la profession de l'éducateur. L'éducateur, de par ses droits et sa fonction a une connaissance assez complète de l'adolescent. Cette explication ne nie pas que l'adolescent est aussi au coeur de la profession de l'enseignant. Par contre, ce dernier doit s'occuper de la transmission de la matière et de son intégration. Cette réalité concentre la relation sur une sphère plus précise de la vie de l'adolescent : son cheminement scolaire et son plan de vie. Par contre, comme les éducateurs sont les animateurs principaux, il aurait été logique d'observer plus d'équité entre l'information sur les adolescents et celle sur l'animation.

Les enseignants eux, avec leur rôle de soutien à l'animation priorisent de façon équitable l'information sur les adolescents et celle sur l'animation. Comme ils sont dans leur environnement, il est possible qu'il soit plus facile pour eux de prendre en charge ou de participer à l'organisation de l'animation et ce, même si ce sont majoritairement les éducateurs qui animent. Pour ce qui est de justifier leur préoccupation envers les adolescents, il est clair que la connaissance de la clientèle fait partie intégrante de la profession d'enseignant. L'enseignant a la mission de transmettre la matière et les connaissances. Pour maximiser l'atteinte de ce but, l'enseignant doit connaître ses élèves. Il est aussi possible de penser que les enseignants sont bien imprégnés du Programme intégré, de ses objectifs ainsi que du milieu réadaptatif qu'est Boscoville. L'enseignant de Boscoville doit aussi se préoccuper de l'aspect réadaptatif nécessaire au bien-être sa clientèle.

La coordination entre les intervenants est aussi manifestée par le besoin de soutien. Le besoin de soutien des enseignants s'avère modéré (14%) comme action de coordination. Du côté des éducateurs, ce besoin de soutien y est pour 21%. La demande de soutien

des intervenants à leurs collègues se fait surtout en posant des questions (enseignants : 11% ; éducateurs : 16%). Ces questions portent sur l'animation, le contenu de la thématique ou l'adolescent : « De quelle façon devrait-on procéder pour cet exercice? », « Est-ce que Peggy participe? ». La demande d'aide directe s'avère plus rare. Ainsi, des demandes d'aide telles que : « Peux-tu m'aider? » ou « J'ai besoin de toi » équivalent à une proportion de 3% chez les enseignants et de 5% chez les éducateurs. Comme les résultats le suggèrent, le besoin de soutien semble occuper une plus grande place dans les actions de coordination des éducateurs que dans celles des enseignants. Il se pourrait que le fait que les éducateurs se retrouvent dans un environnement et un rôle peu habituel les incite à avoir besoin de support de la part des enseignants. Les éducateurs doivent s'adapter à l'environnement scolaire en plus de prendre un rôle d'animateur principal et magistral. Dans un contexte conventionnel, c'est à l'enseignant que revient ce rôle.

À travers leurs actions de coordination, les intervenants passent des commentaires. Ces commentaires sont soit sociaux : « Tu as passé une belle fin de semaine? », négatifs : « Tu as mal réagi dans cette intervention » ou positif : « Excellente période, le sujet était bien choisi ». La place des commentaires dans les actions de coordination entre les adultes est faible (enseignant : 14% ; éducateurs : 11%). Des résultats plus détaillés indiquent que ces commentaires sont avant tout « sociaux » (enseignants : 7% ; éducateurs : 8%) ensuite positifs (enseignants : 6% ; éducateurs : 3%) et finalement négatifs (enseignants : 1%). Dans ce contexte, aucun commentaire négatif n'a été proféré par les éducateurs. Il est intéressant de constater que les commentaires échangés en classe par les intervenants sont soit positifs ou sociaux. La présence des commentaires positifs et sociaux démontre qu'une part de la communication des intervenants est centrée sur l'encouragement et la création d'un lien. La trop grande place de commentaires négatifs aurait traduit une ambiance tendue.

En définitive, les enseignants semblent accorder globalement plus d'importance aux actions de coordination avec les éducateurs que l'inverse. Le graphique 1 démontre que les actions de coordination représentent 17% de l'ensemble des actions posées par les enseignants alors qu'elles représentent un mince 7% des actions des éducateurs. Cette coordination se fait plutôt par la transmission de l'information. L'information transmise

par les éducateurs porte surtout sur les adolescents et celle communiquée par les enseignants concerne l'animation et les adolescents.

3.7 Qu'en est-il des rôles ?

Les résultats des observations suggèrent maintes conclusions. L'animation des enseignants en situation de collaboration avec les éducateurs démontre une répartition harmonieuse des tâches. Les enseignants accordent une place importante à la relation avec les adolescents, au contenu des thématiques, à la discipline et à la coordination avec les éducateurs. Bien qu'ils soient en soutien à l'animation des éducateurs, la composition de l'animation des enseignants est complète. La communication relationnelle avec les adolescents est basée sur des actions à caractère réadaptatif. Tout comme les éducateurs, les enseignants ont intégré dans leur animation des actions comme le fait de stimuler les adolescents et de formuler des commentaires positifs. Les enseignants ont aussi conservé certaines habitudes de leur profession lorsqu'ils collaborent avec les éducateurs. Ils s'investissent dans ce qui porte sur le contenu ou le déroulement de la thématique, bien qu'ils ne soient pas les animateurs principaux. D'ailleurs, les questionnements des adolescents font plus partie des actions didactiques des enseignants que de celles des éducateurs. Les enseignants ont aussi pris le rôle d'agir sur la discipline. De cette façon, ils procurent du soutien aux éducateurs qui sont les animateurs officiels. Ces actions disciplinaires se manifestent par l'entremise de consignes individuelles. Ce soutien donné par les enseignants aux éducateurs s'actualise plutôt par une intervention auprès de chaque adolescent qu'auprès du groupe. Les enseignants ont aussi pris la coordination en charge. En effet, ils accordent de l'attention à la communication avec leurs collègues éducateurs. Le rôle de communicateur des enseignants se fait par la transmission d'informations et démontre un équilibre entre celles qui concernent l'animation et celles sur les adolescents. Ces intervenants semblent démontrer un intérêt équivalant entre ces deux types d'informations. Cette réalité porte à croire que les enseignants s'adaptent bien à l'intégration de la scolarisation et de la réadaptation. Ils auraient pu prioriser l'information sur le contenu ou le déroulement de la période puisque c'est ce qui relève de leurs fonctions quotidiennes de pédagogues.

Pour ce qui est des éducateurs, ils ont généralement plus tendance que les enseignants à s'adresser au groupe. Cette tendance vient confirmer leur rôle d'animateur principal, qui utilise l'animation magistrale. Plus en détails, les éducateurs interviennent surtout au plan de la relation avec les adolescents et sur le contenu des thématiques. Les interventions disciplinaires auprès des adolescents et la coordination avec les enseignants sont moins engagées par les éducateurs. C'est donc en mettant l'emphase sur le contenu des thématiques et la relation avec les adolescents que les éducateurs ont trouvé leur place dans la programmation intégrée. Ils se sont adaptés et investis dans la sphère scolaire en animant la thématique et en se démarquant des enseignants par l'importance accordée au contenu et spécifiquement aux explications. Aussi, par leurs actions relationnelles avec les adolescents ils ont conservé des compétences qui leur sont propres. Leur façon de s'adresser aux adolescents encourage la création d'un lien relationnel avec ceux-ci. Ils stimulent l'adolescent, formulent leurs commentaires de façon positive et prônent l'écoute active. L'intervention disciplinaire fait peu partie des tâches de l'éducateur lorsqu'ils animent les thématiques en classe. Pourtant, la discipline et l'intervention sur le comportement font partie du rôle conventionnel des éducateurs. Probablement afin de s'investir le mieux possible dans la sphère scolaire, cette partie de leur rôle a été transférée aux enseignants. Ils interviennent toutefois de la même façon que les enseignants, c'est-à-dire à l'aide de consignes individuelles. Pour terminer, les éducateurs accordent moins d'importance que les enseignants à la coordination avec leurs acolytes. Lorsque les éducateurs communiquent avec les enseignants, ils le font plutôt par la transmission d'informations qui ont trait aux adolescents. Encore ici, le déplacement d'une caractéristique de leur profession d'éducateur ressort. La tâche d'éducateur est centrée sur l'adolescent ainsi que sur une connaissance complète de ce dernier.

3.8 Les rôles reliés aux préoccupations du milieu

Les acteurs impliqués dans le Programme intégré ont identifié certaines préoccupations lors des premiers mois de l'implantation du programme. Avec les résultats des observations, il nous est possible de faire le point sur l'état de ces préoccupations, qui ont d'ailleurs justifié la pertinence de cette recherche. Dans une fiche d'évaluation de la programmation intégrée, les acteurs impliqués concluaient que malgré que les objectifs du programme paraissaient clairs, les rôles et les responsabilités de chacun étaient

vagues. Les observations ont permis de décrire les rôles que les intervenants se sont attribués. Les éducateurs sont les animateurs principaux, tout en offrant une animation magistrale. Plus concrètement, l'énergie des éducateurs en tant qu'animateurs est concentrée sur le contenu de la thématique et le déroulement de la période ainsi que sur la relation avec les adolescents. L'intervention disciplinaire et la coordination avec les enseignants sont rares chez les éducateurs. Quant aux enseignants, ils s'investissent de façon importante ou modérée dans tous les aspects de l'animation. Ils démontrent une complémentarité avec les éducateurs puisqu'ils qu'ils prennent en main l'intervention disciplinaire et la coordination avec les éducateurs.

Tel que mentionné dans la problématique, les acteurs soulignaient aussi des difficultés d'intégration dans l'animation de la part des éducateurs. La conclusion de cette préoccupation était que les éducateurs devaient prendre plus de place dans l'animation des thématiques. Les observations démontrent que les éducateurs sont les animateurs principaux des activités thématiques. Il y a donc une implication majeure de leur part dans l'animation des thématiques. Par contre, l'information transmise par les éducateurs aux enseignants est minime et ne concerne que très peu le contenu de la thématique ou le déroulement de la période. Les enseignants, quant à eux, priorisent de façon presque équivalente l'information sur les adolescents et celle sur l'animation. Basé sur ce point, les éducateurs pourraient probablement s'investir plus dans la coordination en lien avec l'animation.

Les éducateurs-enseignants et les éducateurs au scolaire affirmaient aussi vivre une distorsion entre les objectifs de la scolarisation et ceux de la réadaptation. Selon eux, la perspective scolaire nécessite une attitude plus tolérante alors que dans le contexte de réadaptation, cette tolérance est moins appropriée. Dans le contexte des activités thématiques, ce sont les enseignants qui prennent la majeure partie de la tâche de l'intervention comportementale. Bien que les éducateurs agissent aussi sur la discipline, ils semblent léguer la majeure partie de cet aspect aux enseignants. Comme un acteur particulier prend l'intervention comportementale en main, il est possible que la confusion au sujet de ce qui devrait être repris ou réprimandé soit moins grande. Il est permis de penser que les intervenants ont réussi à s'entendre sur les comportements à tolérer ou à réprimander.

CHAPITRE 4 : LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉQUIPE SCOLAIRE :
SON CLIMAT

4.1 Le climat de l'équipe du Programme intégré

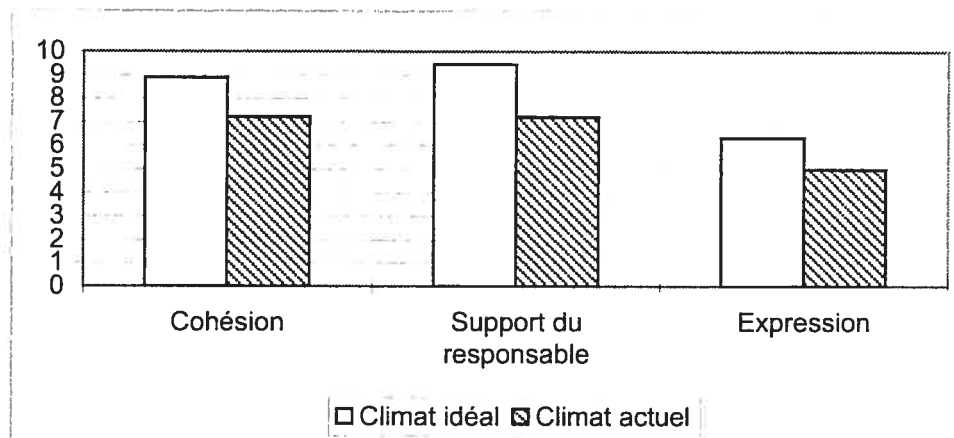
Le présent chapitre s'intéresse aux résultats du climat de l'équipe. Les analyses des résultats de ce questionnaire permettent de faire état du « caractère » de l'équipe scolaire. Ces résultats seront présentés par sphère, en débutant par les relations interpersonnelles, le développement de soi et finalement le maintien de l'ordre et du changement. Dans chacune des trois sections, les résultats des climats idéal et actuel de l'équipe seront décrits et comparés globalement. Le climat idéal de l'équipe correspond à ce que les membres de l'équipe désirent. Le climat actuel de l'équipe correspond à ce que les membres font comme lecture de la réalité.

Ensuite, les climats idéal et actuel seront détaillés en fonction des types d'acteurs impliqués dans le Programme intégré. De cette façon, il sera possible de qualifier la cohérence ou la divergence dans les idées et perceptions des membres de l'équipe scolaire. Rappelons que l'équipe scolaire est composée de deux gestionnaires ainsi que de six enseignants et quatre éducateurs. Ceux-ci animent les activités thématiques dans le cadre de la programmation intégrée. Vu le nombre restreint de participants, la moyenne n'était pas appropriée comme mesure. C'est donc la médiane qui a été utilisée afin de rendre compte des résultats des climats idéal et actuel pour l'ensemble de l'équipe et pour les intervenants.

4.2 La sphère des relations interpersonnelles

La sphère des relations interpersonnelles se qualifie à l'aide de la cohésion entre les membres de l'équipe, du support des responsables et de l'expression des sentiments et pensées. Les lignes qui suivent explorent ces aspects pour l'équipe de la programmation intégrée.

Graphique 8 : Distribution globale des climats idéal et actuel de la sphère des relations interpersonnelles



En observant le graphique 8, force est de constater que les attentes ou désirs des acteurs qui forment l'équipe de la programmation intégrée sont plus élevés que leur évaluation de la réalité. En effet, les trois aspects qui renseignent sur les relations interpersonnelles de l'équipe le démontrent. L'équipe de la programmation intégrée désire une cohésion élevée alors qu'en réalité, elle est légèrement plus faible. La cohésion est déterminée par le niveau de participation et le sentiment d'appartenance à l'équipe. Aussi, l'équipe scolaire souhaiterait beaucoup de support de la part des gestionnaires. Toutefois, la perception globale de l'équipe concernant le support réel est moins importante. Ce support s'actualise par l'aide, l'encouragement et l'intérêt manifesté par les gestionnaires envers les membres de l'équipe. L'équipe scolaire désire et affirme vivre un degré moyen d'expression. Par contre, tout en restant modérée, l'équipe souhaite une légère augmentation du degré d'autonomie et de spontanéité dans l'expression des pensées et sentiments.

Selon l'équipe scolaire, la cohésion entre ses membres, le degré de support des responsables et l'autonomie dans l'expression des sentiments et des pensées sont de niveau très satisfaisant. Malgré cette constatation, l'équipe scolaire désire tout de même une amélioration générale des relations interpersonnelles.

4.2.1 Analyse détaillée des relations interpersonnelles

Afin d'approfondir et de détailler les relations interpersonnelles dans l'équipe de la programmation intégrée, les désirs et les opinions de chaque type d'acteur sont analysés.

Tableau 2 : Distribution détaillée des climats idéal et actuel de la sphère des relations interpersonnelles

	Acteurs	Climat idéal	Climat actuel
Cohésion	Gestionnaire 1	10,0	8,8
	Gestionnaire 2	8,9	8,9
	Enseignants	10,0	6,7
	Éducateurs	7,2	5,6
Support	Gestionnaire 1	10,0	10,0
	Gestionnaire 2	7,8	8,9
	Enseignants	10,0	6,1
	Éducateurs	8,2	3,9
Expression	Gestionnaire 1	6,7	6,7
	Gestionnaire 2	7,8	6,7
	Enseignants	5,2	4,4
	Éducateurs	6,7	4,4

Le désir préalablement observé d'une cohésion élevée est surtout manifesté par les gestionnaires et les enseignants. Plus particulièrement, le premier gestionnaire et les enseignants s'entendent pour un niveau de cohésion idéal maximal. Le souhait de cohésion de la part des éducateurs est légèrement plus faible. Quant à l'évaluation réelle de la cohésion dans l'équipe scolaire, elle est caractérisée comme modérée par les éducateurs et les enseignants. Les gestionnaires, pour leur part, affirment que cette participation et ce sentiment d'appartenance sont élevés au sein de l'équipe scolaire.

Le niveau de support idéal qui devrait être fourni à l'équipe scolaire est reconnu comme élevé. Ce souhait définit particulièrement l'opinion du premier gestionnaire et des enseignants. En effet, ces acteurs s'entendent pour un niveau maximal de support. Tout en y accordant une importance significative, le deuxième gestionnaire et les éducateurs sont moins exigeants quant à l'aide, l'encouragement et l'intérêt que les responsables devraient procurer à l'équipe. En comparaison, l'évaluation du niveau réel de support dans l'équipe scolaire est modéré. En approfondissant cette vision de l'équipe, les résultats démontrent que les gestionnaires disent procurer beaucoup de support aux

intervenants. Les éducateurs et les enseignants considèrent quant à eux, profiter d'un support plutôt faible. Plus précisément, les éducateurs se sentent moins appuyés que leurs collègues enseignants. Ce sont spécifiquement deux des quatre éducateurs ayant rempli ce questionnaire qui considèrent le niveau de support comme extrêmement bas. Les opinions de ces deux éducateurs sont signe d'une insatisfaction concernant le support qu'ils reçoivent.

L'équipe scolaire conçoit qu'un niveau d'expression modéré devrait régner. Un type d'acteur se démarque légèrement de cette conception de groupe. En effet, le deuxième gestionnaire croit que ce niveau d'autonomie et de spontanéité dans l'expression des sentiments devrait être élevé. Pour ce qui est de la lecture de la réalité que fait l'équipe, celle-ci est légèrement inférieure. Les gestionnaires perçoivent l'expression comme un peu plus présente que ne le perçoivent les intervenants.

4.2.2 Bilan des relations interpersonnelles

Comme nous l'avons vu plus haut, tous s'entendent pour un niveau de cohésion élevé. L'évaluation réelle du niveau de cohésion est élevée chez les gestionnaires et modérée chez les intervenants. Comme les intervenants travaillent ensemble et se côtoient plusieurs heures par semaine, ils sont certainement confrontés à plus de situations dans lesquelles le sentiment d'appartenance ou la participation à l'équipe est déficitaire. Il est fort possible qu'une partie de ces situations ne se rendent pas aux oreilles des deux gestionnaires, ce qui expliquerait une évaluation plus élevée de la cohésion de leur part. Une difficulté à développer un sentiment d'appartenance, engendrée par la collaboration, pourrait possiblement expliquer l'opinion d'une cohésion modérée. De par leur profession, des différences certaines existent entre les éducateurs et les enseignants quant à la conception de leur rôle. Comme mentionné dans la problématique, des distorsions entre les objectifs de la scolarisation et la réadaptation ont été identifiées par les intervenants. L'éducateur, pour qui il est important d'intervenir sur un langage inadéquat se verra irrité par la non-intervention de l'enseignant. Par contre, ce dernier tient mordicus au fait que l'adolescent lève la main et qu'il ne parle pas lorsque d'autres parlent. L'intervention sur ces comportements démontre une différence de préoccupations mais est tout aussi valable. Ceci peut engendrer des frictions dans l'accomplissement du travail quotidien et remettre en question les méthodes et croyances

de chacun, qu'ils ont développé en s'identifiant à leur profession. Une autre façon de constater ces différences de préoccupations concerne la place des actions de coordination observées entre les intervenants. Dans le chapitre précédent, les résultats démontrent que les enseignants accordent plus de place que les éducateurs à la communication entre intervenants.

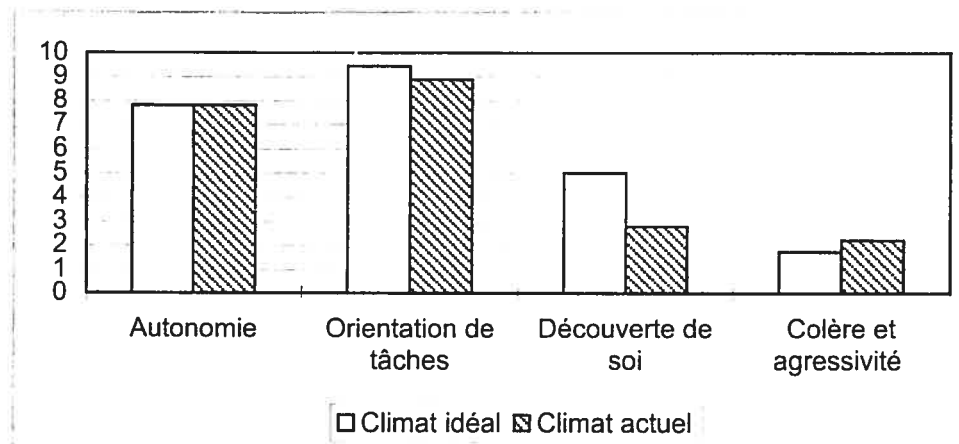
Le niveau de support idéal que devraient procurer les gestionnaires est évalué comme élevé. En réalité, l'équipe scolaire évalue le support qu'elle reçoit comme modéré et démontre une différence de perception entre les intervenants et les gestionnaires. Cette perception plus élevée de la part des gestionnaires peut aisément être comprise par le fait que ce sont eux-mêmes qui procurent le support aux intervenants. Il est possible que l'évaluation personnelle demandée aux gestionnaires soit liée à cette surévaluation en comparaison aux intervenants. Ces gestionnaires accomplissent leur travail comme ils croient bon, alors que les intervenants sont ceux qui ont le besoin de support. Il est logique que ces derniers soient plus critiques ou modérément satisfaits quant à ce support. Par surcroît, cette vision du support reçu se révèle plus faible chez les éducateurs. Précisément deux des quatre éducateurs évaluent le support des gestionnaires comme très faible. Il serait profitable pour l'équipe de s'attarder à comprendre et à régler cette insatisfaction de la part de ces deux individus.

Selon l'équipe scolaire, la place que devrait prendre l'expression dans l'équipe doit être modérée. Par contre, le deuxième gestionnaire croit que dans un climat idéal, la spontanéité et l'autonomie dans l'expression des membres doit être élevée. Pour ce qui est de la place actuelle de l'expression dans l'équipe scolaire, une différence de perception s'observe entre les gestionnaires et les intervenants. En effet, les gestionnaires perçoivent la spontanéité et l'autonomie dans l'expression des émotions comme plus élevée que ne la perçoivent les intervenants. Comme les intervenants sont constamment en action sur le « terrain » et impliqués dans beaucoup de situations, il se peut qu'ils n'expriment qu'une part de leurs sentiments et émotions. Les gestionnaires ne connaissant forcément pas toutes les situations d'expression potentielles et peuvent surestimer la tendance des intervenants à s'exprimer de façon autonome et spontanée.

4.3 La sphère du développement de soi

Le développement de soi dans une équipe est détaillé par l'autonomie des membres, l'orientation de tâches, la découverte de soi et la colère et l'agressivité. Voyons plus en détails les résultats de cette sphère pour l'équipe du programme intégré.

Graphique 9 : Distribution globale des climats idéal et actuel de la sphère du développement de soi



Dans la sphère du développement de soi, les différences entre ce que l'équipe scolaire désire et sa lecture de la réalité sont peu nombreuses. L'équipe scolaire a une idée de ce qui doit être, qui concorde relativement bien avec sa lecture de la réalité. Tout d'abord, les membres croient que le niveau d'autonomie idéal doit être élevé. En réalité, cet encouragement à la prise d'initiative, à la confiance et à l'affirmation personnelle est aussi élevé. L'équipe scolaire se caractérise donc par une capacité à prendre des initiatives et à s'affirmer.

Le prochain aspect qu'est l'orientation de tâches démontre une évaluation considérable, tant pour le climat idéal qu'actuel. Le pragmatisme de l'équipe, cette emphase mise sur les tâches pratiques et concrètes est très importante dans les intentions ainsi que dans la réalité des membres de l'équipe. Le niveau de pragmatisme de l'équipe scolaire démontre une bonne capacité à se préoccuper des choses concrètes. Toutefois, les membres de l'équipe scolaire affirment souhaiter une infime augmentation du pragmatisme.

Concernant la découverte de soi, les acteurs souhaiteraient un niveau moyen. Selon eux, cette tolérance à la révélation et à la discussion de détails personnels est actuellement faible. Les membres de l'équipe scolaire démontrent le désir d'être un peu plus intimes avec leurs collègues.

Compte tenu des changements et de l'instabilité dans leur travail quotidien, il y a de fortes chances que les membres de l'équipe scolaire vivent des frustrations. Les acteurs impliqués dans le programme intégré aspirent et évaluent l'encouragement et la tolérance à la colère de façon très faible. L'équipe considère même que cet encouragement à exprimer ses sentiments négatifs doit être légèrement plus faible qu'il ne l'est en réalité. Il apparaît donc que l'équipe du programme intégré vit une lacune en lien avec cette tolérance.

4.3.1 Analyse détaillée du développement de soi

Afin d'explorer plus précisément le développement de soi dans l'équipe du Programme intégré, les résultats des deux questionnaires, des enseignants et des éducateurs seront présentés. Voici donc les souhaits et l'appréciation des membres de l'équipe scolaire à propos des aspects qui renseignent sur le développement de soi.

Tableau 3 : Distribution détaillée des climats idéal et actuel de la sphère du développement de soi

	Acteurs	Climat idéal	Climat actuel
Autonomie	Gestionnaire 1	10,0	7,8
	Gestionnaire 2	6,7	8,9
	Enseignants	7,8	7,8
	Éducateurs	7,8	8,3
Orientation	Gestionnaire 1	8,9	6,7
	Gestionnaire 2	8,9	10,0
	Enseignants	10,0	8,9
	Éducateurs	8,9	8,3
Découverte	Gestionnaire 1	4,4	6,7
	Gestionnaire 2	5,6	2,2
	Enseignants	4,7	2,8
	Éducateurs	5,2	1,7
Colère	Gestionnaire 1	1,1	5,6
	Gestionnaire 2	1,1	1,1
	Enseignants	2,2	2,2
	Éducateurs	1,7	0,6

Le besoin d'autonomie qui est reconnu comme modéré par l'ensemble de l'équipe présente des divergences. Le premier gestionnaire se démarque parce qu'il souhaite que les intervenants de la programmation intégrée soient encouragés à l'autonomie de façon maximale. Le deuxième gestionnaire croit que le niveau d'autonomie de l'équipe devrait être modéré. Une différence entre les désirs des gestionnaires est donc observée. Les intervenants s'attendent à ce que l'encouragement à l'initiative, à la confiance et à l'affirmation personnelle soit élevé. En ce qui concerne l'évaluation réelle du niveau d'autonomie qui règne dans l'équipe, il est élevé, et ce, de façon généralisée. Les acteurs de la programmation intégrée affirment ainsi que dans la réalité, les intervenants sont fortement encouragés à prendre des initiatives, à avoir confiance en eux, à s'affirmer et à tolérer l'expression des autres.

Ensuite, le besoin de l'équipe concernant l'orientation de tâches démontre une homogénéité. En effet, les attentes des membres quant à l'emphase sur les tâches pratiques et les prises de décision en regard du quotidien sont élevées. L'évaluation des faits actuels permet de reconnaître que le pragmatisme est élevé. Cette position démontre un accord relatif de la part des membres de l'équipe de la programmation intégrée. L'accord est relatif puisque le premier gestionnaire fait exception. En fait, ce dernier perçoit le pragmatisme de l'équipe scolaire comme plus faible.

La découverte de soi est un autre aspect du climat idéal de l'équipe scolaire qui démontre un accord commun entre les membres. Selon les gestionnaires et les intervenants, la tolérance et l'encouragement à la discussion de détails personnels doit être assez faible. Les désirs des membres de l'équipe scolaire en ce qui a trait à l'expression de la colère et de l'agressivité se révèlent eux aussi similaires puisque cette équipe souhaite un très bas niveau de tolérance. Dans l'évaluation de la situation concrète, un seul acteur se démarque. En effet, avec sa perception modérée, le premier gestionnaire semble surestimer le niveau de tolérance des membres de l'équipe à la révélation de détails personnels et à la colère. En réalité, le deuxième gestionnaire, les enseignants et les éducateurs démontrent très peu de tolérance envers ces deux aspects. D'ailleurs, cette faible propension à tolérer la découverte de soi et la colère pourrait être améliorée.

4.3.2 Bilan du développement de soi

Les désirs des membres de l'équipe scolaire sont assez cohérents pour la sphère du développement de soi. Seul le niveau d'autonomie désiré démontre des divergences. Le premier gestionnaire croit que les intervenants devraient être encouragés à la prise d'initiative de façon maximale. Le deuxième gestionnaire considère que ce niveau d'autonomie devrait être modéré. Les intervenants croient qu'ils devraient être encouragés à l'autonomie de façon modérée, se situant entre les deux opinions de leurs gestionnaires. Il serait pertinent de vérifier les différences entre les désirs des deux gestionnaires. Si leurs aspirations ne sont pas les mêmes, leurs méthodes de gestions et l'équipe pourraient s'en ressentir. Le message livré aux intervenants doit être cohérent. Malgré ces différences, dans les faits, tous s'entendent pour un niveau considérable d'encouragement à l'autonomie. Les intervenants de la programmation intégrée sont donc grandement encouragés à prendre des initiatives, à avoir confiance en eux, à s'affirmer et à tolérer l'affirmation d'autrui. Compte tenu du contexte de recherche et de développement des méthodes de réadaptation, les intervenants doivent constamment s'adapter. Afin qu'ils arrivent à gérer cette instabilité et ces changements fréquents, ils doivent logiquement être autonomes.

Pour le pragmatisme, les membres de l'équipe scolaire ont des besoins élevés harmonieux. Par contre, le climat actuel démontre une incohérence concernant cet aspect. Le premier gestionnaire perçoit cette attitude à mettre l'emphase sur les problèmes quotidiens comme modérée. Cependant, le reste de l'équipe s'entend pour évaluer son niveau de pragmatisme comme élevé. Selon leur point de vue, l'équipe scolaire démontre une bonne aptitude au pragmatisme. Cette attitude de travail pragmatique peut s'expliquer par la vocation de Boscoville. Vu le renouvellement des méthodes d'interventions et les expérimentations fréquentes, l'importance d'axer son travail sur les tâches pratiques et la résolution des problèmes quotidiens est indéniable. Un niveau élevé de pragmatisme de la part des membres de l'équipe, conjugué à l'encouragement à l'autonomie peut certainement être un atout dans un tel milieu.

Une entente entre les membres est observée quant à la place modérée que la tolérance à la découverte de soi doit prendre. En s'attardant à l'évaluation de la situation concrète, une attitude de faible tolérance est remarquée, sauf pour le premier gestionnaire. Ce

gestionnaire se démarque parce que selon lui, la tolérance à la révélation de détails personnels au sein de l'équipe est modérée. Il serait pertinent d'approfondir cette évaluation de la réalité, qui est carrément différente des autres acteurs. Pourquoi ce gestionnaire ne perçoit-il pas la très faible tolérance à la révélation et à la discussion de détails personnels énoncée par son équipe? Ce bas niveau de tolérance à la découverte de soi peut se justifier. Comme les intervenants doivent s'adapter au milieu évolutif qu'est Boscoville, il est possible que le fait de parler de sa vie personnelle ait plus ou moins sa place au quotidien. Cette adaptation au changement nécessite probablement plus de pragmatisme que de confidences personnelles. Il est aussi possible de faire un lien avec la cohésion dans l'équipe. Tel qu'énoncé dans la section des relations interpersonnelles, le sentiment d'appartenance et la participation à l'équipe est modéré. Si les éducateurs et les enseignants sentent plus ou moins qu'ils appartiennent à cette équipe et qu'ils s'y impliquent, il est logique que la discussion de détails personnels avec les autres membres ait plus ou moins sa place. Dans ce sens, une augmentation de la tolérance à la révélation de soi pourrait probablement augmenter le sentiment de cohésion.

En lien avec ces résultats, Le Blanc et al. (1999) affirment que l'équipe de réadaptation doit être significativement plus forte dans l'orientation de tâches que dans la découverte de soi. Plus en détails, le pragmatisme de l'équipe, l'énergie consacrée à régler des problèmes quotidiens doit être plus importante que l'encouragement et la tolérance à la révélation d'informations personnelles. Si les membres de l'équipe passaient plus de temps à se parler de leur vie personnelle qu'à s'occuper des tâches quotidiennes liées au travail, l'équipe n'aurait certainement pas un niveau d'efficacité élevé. L'équipe du programme intégré démontre un pragmatisme important (8,9) et une découverte de soi faible (2,8), ce qui concorde avec l'affirmation de Le Blanc et al. (1999). L'importance pour l'équipe scolaire de prioriser le pragmatisme et de solutionner les problèmes quotidiens est particulièrement valable vu le contexte de recherche de Boscoville²⁰⁰⁰.

Le dernier aspect du développement de soi est celui de la colère et de l'agressivité. L'équipe scolaire s'entend pour un niveau idéal très faible. Les résultats du climat actuel sont aussi globalement faibles quant à cet aspect. Par contre, le premier gestionnaire énonce une opinion distincte. Il affirme que l'équipe scolaire tolère

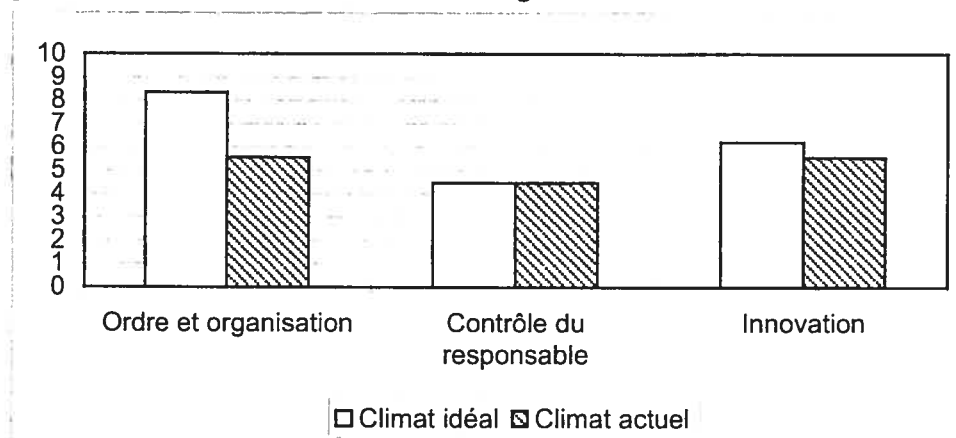
modérément l'expression des sentiments négatifs et hostiles. Encore ici, il serait intéressant de questionner le premier gestionnaire afin de comprendre les assises de son opinion, qui s'avère de beaucoup supérieure au reste de l'équipe. Selon ces données, il ne semble pas percevoir la lacune affichée par le deuxième gestionnaire et les intervenants concernant la tolérance aux sentiments négatifs. Cette attitude d'intolérance à la colère et à l'agressivité de la part du reste de l'équipe peut être éclairée. Il est possible qu'elle soit la conséquence d'une exposition antérieure significative à certaines tensions. Dans les documents internes, un manque d'implication de la part des éducateurs dans l'animation des activités était révélé. Cette situation peut avoir engendré des frustrations chez les enseignants, se sentant délaissés dans l'implantation du programme. La même situation peut aussi avoir fait vivre des frustrations aux éducateurs, se sentant inexpérimentés ou critiqués. Les documents internes révèlent aussi que les intervenants affirmaient manquer de temps (compte-rendu réunion, 13 septembre 2002). La surcharge de travail souvent associée à l'implantation d'un programme peut aussi amener des tensions. Il est probable que l'expérimentation de frictions ait diminué la tolérance des intervenants à la colère. Malgré cet éclaircissement, les intervenants pourraient probablement vivre un climat d'équipe plus détendu s'ils se démontraient un peu plus tolérants et donc moins dérangés par l'expression de la colère et de l'agressivité. Tout cela dans une faible mesure tout de même.

De ce point de vue, Le Blanc et al. (1999) déclarent que la colère et l'agressivité est un aspect qui doit être moins présent que l'expression. C'est-à-dire que l'autonomie et la spontanéité dans l'expression des sentiments et des pensées doit prendre plus de place que la tolérance et l'encouragement à l'expression de sentiments négatifs. Les membres doivent donc s'exprimer, sans toutefois laisser une place prépondérante aux sentiments négatifs. Dans l'équipe scolaire, la tolérance à la colère affiche le résultat le plus faible avec 2,2 alors que l'expression est de 5. Les acteurs de l'équipe de la programmation intégrée démontrent donc plus d'autonomie et de spontanéité à exprimer leurs pensées et sentiments qu'ils ne tolèrent ou encouragent la colère et l'hostilité.

4.4 La sphère du maintien de l'ordre et du changement

Le maintien de l'ordre et du changement est évoqué par l'ordre et l'organisation, le contrôle du responsable et la tolérance à l'innovation qui règnent dans l'équipe. Le paragraphe suivant veut apprécier la condition de ces aspects dans le climat de l'équipe scolaire.

Graphique 10 : Distribution globale des climats idéal et actuel de la sphère du maintien de l'ordre et du changement



L'équipe du programme intégré a des aspirations et une lecture de la réalité qui coïncident relativement bien quant au maintien de l'ordre et du changement. Une seule différence marquante s'observe et elle porte sur le besoin d'ordre et d'organisation. Ce besoin d'ordre et d'organisation manifesté par l'équipe scolaire est élevé alors que leur évaluation est modérée. Ceci signifie que selon l'équipe scolaire, le partage des buts, la clarté des règles, des normes et des sanctions et la planification rigoureuse des activités devraient être plus présents. En ce qui concerne le contrôle du responsable, selon l'équipe scolaire il doit être modéré. Dans les faits, le degré de pouvoir et de directivité des gestionnaires correspond exactement à ce qui est souhaité. Quant à l'innovation, elle a été évaluée comme devant être de niveau moyen et c'est ce à quoi elle correspond en réalité. L'innovation est exprimée par la tolérance à la diversité et l'attitude d'accueil face au changement. Ce degré d'ouverture de l'équipe scolaire au changement est essentiel puisqu'elle participe quotidiennement à l'implantation du Programme intégré.

4.4.1 Analyse détaillée du maintien de l'ordre et du changement

Cette section s'intéresse aux souhaits et aux points de vue des différents acteurs du Programme intégré, concernant le maintien de l'ordre et du changement. De cette façon, il sera possible d'examiner pleinement la situation de l'ordre et l'organisation, du contrôle des responsables et de l'innovation.

Tableau 4 : Distribution détaillée des climats idéal et actuel de la sphère du maintien de l'ordre et du changement

	Acteurs	Climat idéal	Climat actuel
Ordre et organisation	Gestionnaire 1	10,0	4,4
	Gestionnaire 2	8,9	7,8
	Enseignants	8,9	5,6
	Éducateurs	6,7	5,5
Contrôle	Gestionnaire 1	6,7	7,8
	Gestionnaire 2	5,6	4,4
	Enseignants	4,4	3,3
	Éducateurs	3,9	2,2
Innovation	Gestionnaire 1	5,6	2,2
	Gestionnaire 2	4,4	5,6
	Enseignants	6,9	7,2
	Éducateurs	6,7	6,7

Les opinions des membres de l'équipe scolaire montrent quelques différences quant à la sphère du maintien de l'ordre et du changement. Les premières concernent l'ordre et l'organisation. Le premier gestionnaire souhaite que le partage des buts, la planification, la clarté des règles, des normes et des sanctions soit maximal dans l'équipe. Le deuxième gestionnaire et les enseignants souhaiteraient que l'équipe soit fortement ordonnée alors que les éducateurs manifestent un besoin plus faible. Lorsque l'équipe estime la réalité, un désaccord est aussi observé. Le deuxième gestionnaire se démarque par sa perception d'une présence importante d'ordre et d'organisation alors que les autres membres qualifient cet aspect comme plus faible. De ceux-ci, le premier gestionnaire est celui qui évalue le niveau d'ordre et d'organisation comme le plus bas. Il y a donc une différence de perception de la réalité entre les deux gestionnaires.

Le contrôle du responsable, soit son degré de pouvoir et de directivité idéal expose quelques divergences. Les gestionnaires démontrent un désir de contrôle dans l'équipe plus élevé que ne le désirent les intervenants. Les gestionnaires veulent un contrôle

modéré et les intervenants le désirent plus faible. Pour ce qui est du degré de contrôle réel, la vision du premier gestionnaire se distingue des autres. En effet, il perçoit le contrôle des responsables comme élevé alors que le reste de l'équipe le perçoit comme étant plutôt faible.

Les acteurs impliqués dans le programme souhaitent tous que l'innovation, c'est-à-dire que l'attitude d'accueil face au changement soit modérée. Par contre, les gestionnaires démontrent une ouverture à l'innovation plus faible que les intervenants. Pour ce qui est de la réalité de l'équipe, cette attitude d'accueil s'avère aussi modérée, à l'exception d'un acteur. Le premier gestionnaire se démarque à nouveau, en percevant l'équipe scolaire comme très peu tolérante à l'innovation.

4.4.2 Bilan de la sphère du maintien de l'ordre et du changement

L'équipe scolaire est généralement caractérisée par un fort désir d'ordre et d'organisation. Une partie de l'équipe évalue qu'en réalité, le partage des buts, la clarté des règles et la planification rigoureuse des activités sont un aspect plus faible. Toutefois, une différence de perception entre les deux gestionnaires est notée. Le deuxième gestionnaire croit que cet ordre est présent de façon importante alors que le premier gestionnaire est celui qui évalue cet aspect comme le plus faible. Ce dernier s'attend à un niveau d'ordre et d'organisation maximal, ce qui signifierait une réelle insatisfaction de sa part. Cet écart de perception entre les deux gestionnaires devrait être exploré. Le fait que les intervenants et le premier gestionnaire estiment l'ordre et l'organisation comme peu élevé peut s'expliquer. L'implantation d'un programme implique nécessairement du changement, des réajustements et des imprévus. Cette instabilité peut se répercuter dans plusieurs sphères. Par exemple, l'avènement d'une nouvelle méthode d'intervention peut impliquer un changement du code de vie de l'établissement. Le changement du code de vie implique un réajustement des normes et des sanctions. L'implantation d'un programme peut aussi modifier les buts poursuivis par le personnel impliqué. C'est pourquoi le programme à implanter doit être accompagné d'un plan clair, détaillé et concis qui prévoit certains aléas de l'implantation et les méthodes pour y pallier. Il s'avère qu'il nous a été impossible de trouver ou d'accéder à un plan d'implantation détaillé du Programme intégré scolarisation/réadaptation. Selon un membre de la direction, la première année de

l'implantation du programme repose plutôt sur des idées et des valeurs communes (M., Fontaine, communication personnelle, conversation téléphonique, été 2003). L'absence de plan détaillé à cette période peut en partie expliquer le fait que le niveau d'ordre et d'organisation ne soit pas optimal dans l'équipe scolaire.

Dans cet ordre d'idées, l'ordre et l'organisation du groupe ainsi que la cohésion doivent être légèrement plus présents que l'encouragement à l'autonomie (Le Blanc et al., 1999). L'équipe doit être un peu plus cohésive, ordonnée et organisée qu'autonome. Dans le cas de l'équipe de la programmation intégrée de Boscoville, l'autonomie (7,8) est légèrement plus élevée que la cohésion (7,2) et nettement supérieure à l'ordre et l'organisation (5,6). L'équipe scolaire est donc plus autonome qu'elle ne fait preuve de cohésion et d'organisation. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que comme Boscoville est un établissement de recherche où les méthodes sont en évolution, les intervenants doivent être encouragés et parfois même obligés à prendre des initiatives pour le bon fonctionnement. L'absence d'un plan d'implantation détaillé et les adaptations incessantes peuvent expliquer que l'ordre et l'organisation soit plutôt modéré.

Le degré de pouvoir et de directivité du gestionnaire devrait être modéré selon l'ensemble de l'équipe. Par contre, les gestionnaires démontrent un désir plus élevé de contrôle que ne le démontrent les intervenants. Pour le degré de contrôle réel, le premier gestionnaire se distingue parce qu'il le croit élevé. Le reste de l'équipe le perçoit comme plus faible. Dans le contexte d'un établissement de réadaptation où la recherche clinique est prépondérante, un niveau de contrôle supérieur pourrait peut-être instaurer un cadre de travail rigide qui s'adapterait difficilement aux exigences d'un tel milieu. L'autonomie de la part des intervenants et le support fourni par les responsables sont des assises plus adaptées aux changements et adaptations constantes qui s'observent à Boscoville²⁰⁰⁰.

D'ailleurs, Le Blanc et al. (1999) affirment que le contrôle exercé par les gestionnaires doit être nettement inférieur au support procuré aux intervenants. Les résultats de l'équipe de la programmation intégrée démontrent que c'est le cas (support : 7,2 ; contrôle : 4,4). Dans un établissement de réadaptation, où le bien-être de la clientèle est

visé et où le milieu est en évolution constante, il est évident que plus de support que de contrôle de la part des gestionnaires sera approprié. Tel que mentionné ci-haut, une méthode de gestion contrôlante ne permettrait pas la souplesse que nécessite un milieu de recherche clinique. Les gestionnaires en question semblent être en accord avec les besoins de Boscoville puisqu'ils priorisent le support au contrôle.

L'équipe du Programme intégré souhaite une attitude d'accueil modérée à l'innovation. Les deux gestionnaires sont ceux qui démontrent le moins d'ouverture quant à cet aspect. Il est possible que les gestionnaires convoitent les moments durant lesquels ils travailleront dans un contexte plus stable. Il se peut que ces derniers se soient sentis débordés ou envahis par les implications des nouvelles méthodes implantées et qu'ils souhaitent que la place pour d'autres changements soit moins grande. Quant à l'évaluation réelle de la plupart des membres de l'équipe, elle s'avère modérée. Ceux-ci font preuve d'une bonne ouverture à l'innovation. Comme les membres de l'équipe scolaire oeuvrent dans un centre de réadaptation qui préconise la recherche clinique et évaluative, il y a une nécessité d'accueillir le changement s'ils veulent s'acclimater et faire évoluer ce milieu. Cependant, un acteur fait preuve d'un point de vue démarqué du reste de l'équipe. Le premier gestionnaire croit que l'équipe est très peu tolérante aux changements. Cette impression mériterait d'être approfondie. Est-ce que plus de réticences face à l'innovation sont vécues avec les intervenants dont il s'occupe?

4.5 Les cohérences et incohérences dans l'équipe du Programme intégré

Tout d'abord, les désirs et souhaits des gestionnaires se sont révélés plutôt concordants. En effet, dans le climat idéal il y a un seul aspect pour lequel un gestionnaire a une opinion marginale. C'est celui de l'autonomie. Le premier gestionnaire croit que l'équipe scolaire doit être encouragée à l'autonomie de façon maximale quand le reste de l'équipe croit que cela devrait être plutôt modéré.

Par contre, la plupart des incohérences en lien avec la lecture de la réalité proviennent des gestionnaires. Le premier gestionnaire se démarque par le fait qu'il croit que l'équipe scolaire fait preuve de peu de pragmatisme dans son travail quotidien alors que les autres considèrent cet aspect comme étant élevé. Ce même gestionnaire croit aussi que l'équipe scolaire est moyennement tolérante à la découverte de soi et à la colère

alors que le reste de l'équipe affirme l'être très peu. Cette opinion d'une tolérance modérée face à la découverte de soi ainsi qu'à la colère s'applique surtout à deux des trois groupes-classe. De plus, le premier gestionnaire pense que l'équipe scolaire est peu ouverte à l'innovation alors que l'opinion des autres membres reflète une ouverture plus élevée. Ce gestionnaire a aussi l'impression que les membres de l'équipe subissent un contrôle important, tandis que les autres voient ce contrôle faiblement. De nombreuses divergences dans la lecture de la réalité de l'équipe prennent donc racine dans l'opinion du premier gestionnaire. Pour ce qui est du second gestionnaire, il se démarque par la perception qu'il a du niveau d'ordre et d'organisation élevé qui règne dans l'équipe scolaire. Selon le reste de l'équipe, l'ordre et l'organisation est modéré.

Par contre, certaines similitudes ont aussi été observées entre les opinions du premier et du deuxième gestionnaire. Pour le niveau réel de cohésion, le support fourni, l'expression et l'autonomie des membres de l'équipe scolaire, la vision des gestionnaires est solidaire et concordante. Ainsi, quelques ressemblances et de nombreuses différences caractérisent l'analyse de la situation faite par les gestionnaires. Ces multiples différences impliquent non seulement des incohérences de perception avec le reste de l'équipe mais aussi avec l'autre gestionnaire. À notre avis, ces résultats devraient susciter l'intérêt de la direction de Boscoville, afin de clarifier ces différentes perceptions. La compréhension de ces perceptions discordantes est primordiale auprès des deux acteurs qui ont comme mandat la gestion de l'équipe.

Pour ce qui est des points de vue marginaux qui proviennent des intervenants, ils sont assez rares. Pour le climat idéal, les éducateurs se démarquent pour une seule chose. Ils croient que l'ordre et l'organisation dans l'équipe devrait être modéré, alors que le reste de l'équipe croit qu'il doit être élevé. Quant à l'évaluation de la réalité des éducateurs et des enseignants, elle concorde à pratiquement tous les aspects. Le seul point discordant est l'opinion quant au support reçu. Il démontre que les éducateurs se sentent peu supportés alors que les enseignants affirment l'être un peu plus. Bref, un accord généralisé traduit les besoins et les opinions réelles des intervenants. Ce résultat s'avère très positif puisqu'il confirme que les intervenants ont des besoins et une lecture de la réalité semblables. Donc, les difficultés relatées dans les documents internes semblent

provenir de l'adaptation au Programme intégré et non de différences profondes ou fondamentales entre les deux professions.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET CONCLUSION

Les années 1970 ont été marquantes dans la situation de la scolarisation en centres de réadaptation. Comme nous en avons discuté dans la revue de la littérature, c'est la mission MEQ/MAS (Ministère de l'éducation du Québec/Ministère des affaires sociales) qui a marqué cette nouvelle époque, en faisant ressortir le principe de « l'approche de réadaptation globale et intégrée » (CJM, 1994, p.21). Ce principe prône l'importance de l'activité pédagogique et de la relation entre l'éducateur « enseignant » et l'adolescent. C'est à cette époque que l'importance de la continuité dans l'intervention a été reconnue. Afin d'assurer une intervention unifiée et cohérente, Boscoville²⁰⁰⁰ s'est donné comme mandat d'implanter le Programme intégré scolarisation/réadaptation.

Les premiers mois de l'implantation du Programme intégré ont suscité certaines préoccupations chez les gestionnaires et les intervenants. Suite à ces préoccupations manifestées lors de réunions, le besoin de documenter l'implantation s'est imposé. Ce mémoire permet de faire un portrait de la situation durant la première année d'implantation et d'identifier les éléments qui peuvent être améliorés pour les années subséquentes. Pour y arriver, la description de l'articulation des rôles des éducateurs au scolaire et des éducateurs-enseignants a été visée, ainsi que l'évaluation du climat de l'équipe scolaire. Les résultats principaux des observations et du climat de l'équipe seront rappelés dans les paragraphes qui suivent. Ces conclusions seront aussi mises en lien avec les écrits pertinents. Dans le but d'améliorer les prochaines évaluations, les limites de cette recherche et certaines recommandations seront proposées.

5.1 Les rôles et tâches des intervenants

Parmi les préoccupations soulignées par les gestionnaires et les intervenants lors de réunions et de journées d'études, certaines s'attardaient à la définition des rôles. Selon eux, les objectifs du programme paraissaient clairs, mais les rôles et les responsabilités de chacun étaient ambigus. L'importance de définir les rôles et tâches des intervenants est primordiale lors de l'implantation d'un programme. Selon Gendreau (2001), l'équilibre du milieu favorise la démarche d'implantation. Pour ce faire, les tâches des employés doivent être claires et définies (Gendreau, 2001). Cette nécessité de définir clairement les tâches et les rôles des intervenants s'explique par le fait que ces adultes soient centrés sur leur tâche. C'est en concordance avec la définition de cette tâche que les acteurs du groupe peuvent devenir codicillaires (Capul et Lemay, 1997). Des

obstacles reliés aux rôles et responsabilités avaient aussi été observés lors de l'implantation du programme « EQUIP » (Steele, 2002).

Suite aux observations, il a été possible de décrire quels sont les rôles et tâches des intervenants lorsqu'ils co-animent les activités thématiques. Tout d'abord, l'animation des enseignants démontre une répartition assez homogène des tâches. L'animation des enseignants s'avère complète. Ils accordent le quart (24%) de leurs énergies à communiquer avec les adolescents en utilisant des actions comme le fait de stimuler et de formuler des commentaires positivement. Ils accordent aussi beaucoup d'attention à ce qui a trait au contenu et au déroulement de la thématique (30%). D'ailleurs, les questions des adolescents prennent une plus grande place dans les actions didactiques des enseignants que dans celles des éducateurs. Les enseignants s'investissent aussi dans la discipline (28%). De cette façon, ils procurent du soutien aux éducateurs. Les enseignants accordent aussi de l'attention à la coordination avec les éducateurs (17%).

Quant aux éducateurs, le point majeur qui décrit leur rôle est qu'ils sont les animateurs magistraux. Ce sont eux qui prennent en main l'animation devant le groupe. Leurs interventions se font surtout au plan de la relation avec les adolescents (46%), et au plan du contenu ou du déroulement des thématiques (34%). C'est donc en concentrant leur énergie d'animateur sur le contenu de la thématique et la relation avec les adolescents qu'ils ont trouvé leur place. En effet, l'intervention disciplinaire et la coordination avec les enseignants sont des aspects moins investis par les éducateurs. L'intervention disciplinaire (13%) en classe est peu fréquente de la part des éducateurs et ce sont majoritairement les enseignants qui s'en chargent. Les éducateurs accordent aussi moins d'importance que les enseignants à la coordination avec leurs collègues (7%).

Donc, il est possible d'affirmer que les éducateurs sont les animateurs principaux et qu'ils utilisent une méthode magistrale. Ils canalisent leurs énergies sur le contenu de la thématique et le déroulement de la période, mais aussi sur la relation avec les adolescents. L'intervention disciplinaire et la coordination avec les enseignants sont moins investies par ceux-ci. Les enseignants, eux, s'engagent modérément ou considérablement dans tous les aspects de l'animation. Ils démontrent un appariement

avec les éducateurs en s'occupant plus de la discipline et de la coordination entre adultes.

Une seconde préoccupation des gestionnaires et des intervenants concernait des difficultés d'intégration de la part des éducateurs dans l'animation des activités (compte-rendu journée d'étude, 3 octobre 2002). Selon Le Blanc et al. (1999), la communication et la compréhension de l'expérience professionnelle sont les bases du soutien mutuel, duquel résulte la collaboration. Les problèmes de communication sont reconnus comme pouvant entraver la bonne marche de l'implantation d'un programme (Capul et Lemay, 1997). D'ailleurs, les intervenants d'un groupe-classe ont identifié clairement un chevauchement des tâches et des difficultés de communication (compte-rendu journée d'étude, 3 octobre 2002). Les éducateurs démontrent qu'ils prennent une place considérable dans l'animation puisque ce sont eux qui animent magistralement les activités thématiques. D'un autre côté, ils accordent peu d'emphasis à la coordination avec les enseignants et transmettent surtout des informations sur les adolescents. L'information sur le contenu de la thématique ou le déroulement de la période se trouve réduite. En prenant en compte ces affirmations, il pourrait être positif que les éducateurs accordent davantage d'importance à la coordination avec les enseignants, particulièrement à l'information sur l'animation. Ceci pourrait possiblement favoriser la compréhension de l'expérience quotidienne de la profession de l'autre, tel que mentionné par Le Blanc et al. (1999). Une plus grande communication pourrait aussi avoir un effet positif sur certains aspects du climat de l'équipe comme la cohésion et le pragmatisme de l'équipe.

Une troisième préoccupation a été identifiée par les intervenants. Ces derniers disaient vivre une distorsion entre les objectifs de la scolarisation et ceux de la réadaptation. Selon eux, la scolarisation appelle à la tolérance alors que la réadaptation en nécessite moins. Par exemple, l'intervention sur certains comportements est primordiale pour les éducateurs mais l'est moins pour les enseignants. Ces déclarations sont en lien avec les affirmations de Capul et Lemay (1997) qui affirment que les visions différentes et les types d'autorité différents peuvent compliquer l'implantation d'un programme de réadaptation. Les observations ont permis de conclure que la responsabilité d'intervenir sur les comportements relève plutôt des enseignants. De cette façon, les conflits ou

frictions quant à ce type d'intervention peuvent être réduits. Comme les enseignants sont ceux qui accordent le plus d'importance à l'intervention disciplinaire, l'impression d'une plus grande tolérance du côté de la scolarisation semble teintée par des différences de perceptions. Il se peut aussi que les enseignants se soient réajustés suite aux critiques d'une intervention plutôt laxiste. L'importance de l'utilisation de pratiques harmonieuses dans l'équipe d'intervenants et l'influence sur la qualité du climat de l'équipe sont soulignées par Lanctôt et Chouinard (soumis).

5.2 Le climat de l'équipe

Tel que mentionné par Le Blanc et al. (1999), l'équipe d'intervenants doit servir d'exemple aux adolescents. Le climat de l'équipe des intervenants se révèle donc un facteur d'une influence notoire durant le processus d'implantation d'un programme.

Dans l'ensemble, les aspects du climat de l'équipe de la programmation intégrée sont de niveau satisfaisant. Premièrement, l'état des relations interpersonnelles soit la cohésion, le support et l'expression sont adéquats. Deuxièmement, la situation du développement de soi est partagée. Le niveau d'autonomie et le pragmatisme sont très appropriés. Par contre, une intolérance généralisée s'observe au plan de la découverte de soi et de la colère. En troisième lieu, l'opinion de l'équipe scolaire quant au maintien de l'ordre et du changement traduit une réalité convenable. L'équipe scolaire croit que l'ordre et l'organisation, le contrôle des gestionnaires et l'innovation sont des aspects modérés. Cette équipe démontre donc un bon climat de l'équipe, mis à part une intolérance à la colère et à la découverte de soi. Les documents internes font valoir certaines situations qui ont probablement fait vivre des tensions aux intervenants. Premièrement, l'imposition de tâches supplémentaires est fréquemment vécue lors de l'implantation d'un programme. Dans les documents internes, les intervenants affirment être débordés et manquer de temps (compte-rendu réunion, 13 septembre 2002). Lors de l'évaluation de l'implantation du programme « EQUIP », la majorité des intervenants ont dit s'être sentis surchargés (Steele, 2002). De plus, les documents révèlent qu'au début de l'implantation du Programme intégré, il y avait une carence dans la participation des éducateurs à l'animation des activités (compte-rendu réunion, 13 septembre 2002). Il est fort possible que les tensions vécues par les intervenants aient influencé à la baisse leur tolérance à la colère. Pour ce qui est du manque de tolérance face à la révélation de

détails personnels, une explication semble adaptée. Tel que discuté dans le chapitre du climat de l'équipe, cette intolérance à la découverte de soi peut être liée au contexte évolutif et changeant de Boscoville₂₀₀₀. Comme les intervenants sont appelés à s'adapter à de nouvelles méthodes, le pragmatisme est nécessaire. Sur le terrain, le besoin de mettre l'emphase sur les tâches pratiques n'encourage probablement pas la discussion de détails personnels. En analysant plus en profondeur les réponses des membres de l'équipe du Programme intégré, force est de constater que certains membres se distinguent et que d'autres s'unissent de par leurs besoins ou leurs opinions.

5.2.1 L'harmonie ou la discordance des besoins et perceptions

L'importance de la cohésion au sein de l'équipe est reconnue (Capul et Lemay, 1997 ; Lanctôt et Chouinard, soumis). Si la cohésion est déficiente, des frictions peuvent prendre forme (Capul et Lemay, 1997). La nécessité d'une équipe cohésive est indéniable et la cohérence des pratiques d'intervention l'est aussi (Lanctôt et Chouinard, soumis). Steele (2002) confirme l'importance que le personnel ait une mission claire ainsi qu'une bonne connaissance du programme et de sa philosophie. Selon cet auteur, les intervenants doivent développer un sens de l'engagement et accepter de se laisser guider par l'administration (Steele, 2002). Aussi, la cohérence dans les pratiques d'intervention soulevée par ces mêmes auteurs peut s'appliquer à la direction et aux gestionnaires. Le message, les valeurs d'interventions qu'ils transmettent à leurs intervenants affecteront certainement leur méthodes de travail.

Tout d'abord, les éducateurs et les enseignants démontrent très peu d'incohérences entre eux et envers l'équipe, tant dans ce qu'ils souhaitent que dans ce qu'ils perçoivent. En ce qui concerne leurs besoins, seulement deux aspects soulignent une différence notable. Les éducateurs pensent que le niveau d'ordre et d'organisation dans l'équipe devrait être modéré. Les autres membres de l'équipe souhaitent que l'ordre et l'organisation soit élevé. Aussi, les éducateurs croient que la cohésion doit être plutôt modérée et les autres membres pensent qu'elle devrait être élevée. Ces résultats révèlent un moins grand besoin de la part des éducateurs à former une équipe ordonnée, organisée et cohésive. Ces besoins moins prononcés révèlent-ils une moins grande exigence ou un moins grand intérêt de la part des éducateurs? Ceci pourrait peut-être aider à comprendre l'impression d'une moins grande implication des éducateurs dans l'animation, tel

qu'énoncé dans deux comptes-rendus (13 septembre, 2002 ; 3 octobre, 2002). Aussi, le peu d'énergie consacrée à la communication de la part des éducateurs envers les enseignants pourrait peut-être être éclairé. Pour l'opinion réelle des intervenants, une seule différence de perception est aussi identifiée. Les éducateurs évaluent le support reçu comme faible alors que les enseignants considèrent recevoir plus de support. Il est possible de croire que le fait que les éducateurs sentaient recevoir peu de support de la part des gestionnaires, ait influencé leur envie de s'impliquer dans le programme à implanter. Le manque d'implication des éducateurs dans l'animation lors des premiers mois et leur moins grande communication avec les enseignants lors des observations, pourraient être révélateurs. Mis à part ces aspects, les intervenants s'entendent généralement très bien quant à leurs souhaits et leurs perceptions de la réalité. En effet, ils s'accordent amplement quant à l'expression, l'autonomie, l'orientation de tâches, la découverte, la colère, le contrôle et l'innovation.

Pour ce qui est des désirs des gestionnaires, une seule différence les caractérise. Dans le climat idéal, c'est seulement pour l'autonomie qu'un gestionnaire a une opinion différente. Le premier gestionnaire pense que l'autonomie dans l'équipe scolaire devrait être maximale, alors que les autres membres pensent que l'équipe doit être encouragée à l'autonomie modérément. Par contre, la place de l'autonomie dans l'équipe doit rester inférieure à la place de la cohésion et de l'ordre et l'organisation (Le Blanc et al., 1999). Advenant que l'autonomie soit plus présente que la cohésion et l'ordre dans l'équipe, les acteurs risqueraient de prendre des décisions pour eux-mêmes, plutôt qu'en conformité avec les buts et le fonctionnement de l'équipe.

Malgré cette bonne entente globale sur leurs idées et besoins, bien des incohérences sont observées dans le climat actuel des gestionnaires. Le premier gestionnaire est celui qui démontre le plus d'incohérences avec l'équipe et donc avec l'autre gestionnaire. Ce gestionnaire croit que l'équipe de la programmation intégrée est peu pragmatique, contrairement aux autres qui évaluent cet aspect comme élevé. Selon le jugement du premier gestionnaire, l'équipe scolaire est modérément tolérante à la découverte de soi et à la colère. Les autres membres de l'équipe affirment l'être très peu. Cette différence de perception devrait être élucidée puisqu'elle pourrait signifier que ce gestionnaire ne perçoit pas certains problèmes dans son équipe. Aussi, ce même gestionnaire affirme

que l'équipe scolaire est légèrement ouverte à l'innovation tandis que les autres acteurs disent être plus ouverts. Le premier gestionnaire croit que l'équipe subit un contrôle important, en comparaison aux autres qui décrivent ce contrôle comme faible.

En ce qui concerne le second gestionnaire, il est en marge quant à sa perception d'un niveau d'ordre et d'organisation élevé qui règne dans l'équipe. Selon le premier gestionnaire et les intervenants, l'équipe est plus faiblement ordonnée et organisée. Si les perceptions des gestionnaires ne sont pas concordantes et que leurs messages et méthodes de gestions ne sont pas les mêmes, l'ordre et l'organisation peut certainement en être affecté. Aussi, les intervenants peuvent être réticents à se laisser diriger par des gestionnaires qui ont des visions discordantes. De plus, tel que nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, l'absence de plan clair et détaillé du processus d'implantation a certainement freiné le niveau d'ordre et d'organisation. Mis à part ces différences, l'opinion des gestionnaires sur la situation réelle concorde sur certains points. Pour l'état de la cohésion, du support donné, de l'expression et de l'autonomie des membres, les gestionnaires ont des opinions semblables.

L'évaluation du climat de l'équipe permet donc d'affirmer que les éducateurs et les enseignants s'accordent bien. Pour les aspects suivants, les intervenants ont les mêmes besoins et la même lecture de la réalité : l'expression, l'autonomie, l'orientation de tâches, la découverte, la colère, le contrôle et l'innovation. Quant aux gestionnaires, ils s'entendent sur la cohésion, le support, l'expression et l'autonomie. Les quelques différences chez les intervenants proviennent des éducateurs. Celles-ci s'actualisent par des besoins de cohésion et d'organisation ainsi qu'une perception du soutien reçu, plus faibles que ceux des enseignants. Ces idées et opinions chez les éducateurs devraient être éclairées. Les nombreuses différences entre les désirs et l'opinion réelle des gestionnaires nécessitent un approfondissement. C'est particulièrement la perception du premier gestionnaire sur le fonctionnement des équipes qui devrait être investiguée. Celui-ci démontre des discordances avec le reste de l'équipe à bien des points. Que ce soit chez les éducateurs ou chez le premier gestionnaire, l'importance d'éclaircir ces souhaits et perceptions distincts du reste de l'équipe est indéniable. En comprenant mieux les divers souhaits et opinions, il est possible d'agir et de s'assurer d'un fonctionnement de l'équipe optimal.

Lorsque les résultats des observations et du climat de l'équipe sont mis en relation, la constatation qu'il n'y a pas de problème majeur auprès des intervenants est faite. Selon nos observations en classe, l'amélioration à suggérer porte sur un plus grand investissement des éducateurs dans la communication avec les enseignants, surtout sur l'animation. Cette communication pourrait probablement avoir des répercussions positives sur la cohésion, la découverte de soi, la colère et l'ordre et l'organisation. En effet, plus de communication pourrait aider les intervenants à mieux se comprendre. Sinon, le climat de l'équipe a permis de voir que les incohérences proviennent surtout d'un gestionnaire. Sinon, d'un point de vue général, l'intolérance à la colère et à la découverte de soi dans l'équipe scolaire devrait être élucidée et améliorée.

Outre l'absence d'un plan d'implantation détaillé, les conditions pour implanter un programme de réadaptation sont adéquates. L'établissement de Boscoville₂₀₀₀ est doté d'agents de recherche et de développement, de gestionnaires expérimentés en réadaptation, de conseillers experts de plusieurs milieux et d'intervenants qui ont pour la plupart, choisi de travailler dans ce contexte. Tous ces ingrédients en font un milieu outillé pour l'implantation d'un programme de réadaptation.

Dans un autre ordre d'idées, cette recherche comporte plusieurs limites qu'il importe de mettre à jour. Ces limites proviennent soit de la méthodologie de recherche ou du contexte clinique inhérent à Boscoville₂₀₀₀.

5.3 Les limites

La majorité des limites de cette recherche sont en lien avec la période de l'année durant laquelle les observations ont eu lieu. Les observations ont eu lieu à la fin du mois de mai jusqu'à la mi-juin 2003. La fin de l'année scolaire n'est pas le moment idéal pour exécuter des observations parce qu'elle est synonyme de tensions. Comme la fin de l'année approche, les adolescents et les enseignants sont anxieux parce que la période d'examens arrive à grands pas. Certaines activités thématiques étaient donc parfois déplacées ou annulées. Les chambardements d'horaire ont eu des répercussions importantes sur le déroulement de la recherche. En conséquence, le nombre de périodes d'observations a dû être révisé à la baisse. Il était prévu d'observer deux fois la même paire d'intervenants animant la même activité. Les huit périodes d'observations se

divisent en cinq activités différentes. Ceci signifie que deux paires d'intervenants n'ont été observées qu'une seule fois (céramique et bâtons du diable).

La fin de l'année scolaire ne nous a pas semblé très propice à l'évaluation aussi parce qu'elle donne peu de temps aux observateurs pour s'acclimater au milieu et vice versa. Lors d'observations, les personnes observées sont encouragées à agir naturellement, à ne pas changer leurs habitudes et comportements. Malgré cela, l'influence de l'observateur participant sur l'environnement est inévitable. Même s'il a fallu une quinzaine de périodes avant d'entamer les observations valides, la présence des observateurs dans les classes était importante et précipitée. Il aurait été préférable que cette acclimatation soit graduelle. L'intégration au milieu aurait été facilitée si elle avait été étalée sur une plus longue période ou si un observateur avait été connu des intervenants et des adolescents. Angers (1996) confirme d'ailleurs que l'observation de longue durée facilite la sincérité des personnes observées puisque l'observateur finit par se confondre au milieu.

À propos de la présence de l'observateur dans le milieu, une limite doit aussi être énoncée. La situation physique des deux observatrices n'était certes pas idéale afin de se fondre au milieu. Les classes de l'école l'Intersection sont assez petites et sont composées d'environ dix à quinze adolescents. Les deux observatrices devaient se trouver un endroit stratégique afin d'influencer le moins possible les adolescents et les intervenants. Compte tenu du petit nombre d'adolescents, de la rareté de l'espace et du fait qu'il y avait deux observateurs, la présence de ces derniers était assez imposante. Les observatrices se retrouvaient parfois assises sur le bord des fenêtres, à des bureaux libres d'élèves ou au bureau des enseignants, dépendamment du contexte et du déroulement de l'activité.

Finalement, l'utilisation de cette grille quantitative peut être remise en question. Bien que la grille offre une description assez complète des actions posées par les intervenants, elle ne représente peut-être pas la meilleure façon de décrire l'articulation des rôles. Cette grille a subi bon nombre de changements afin de l'adapter à la réalité et comme elle compte quarante-cinq comportements, elle demande un certain temps aux observateurs pour s'y habituer. Aussi, la mesure de fidélité interjuges n'a pu être réalisée puisque chaque observatrice se concentrait sur intervenant différent. La

description de l'articulation des rôles est un objectif qui aurait pu être atteint avec une grille moins chargée. Une grille inspirée des douze catégories de comportements de Bales (1951) pourrait être aussi efficace et nécessiter moins d'adaptations pour l'observateur. Malgré que cette grille date de plus de cinquante ans, il pourrait être avantageux de s'en inspirer. Bales (1951) s'intéresse directement au sens des actions en contexte d'animation, plutôt qu'à chaque action observable. Avec cette grille, les actions non significatives ou démunies de sens ne sont pas observées. Par exemple, la première catégorie porte sur la démonstration de la solidarité. La solidarité s'observe par le fait de donner de l'aide, de récompenser et de valoriser le statut d'autrui. La deuxième catégorie concerne les comportements libérateurs de tensions : faire des blagues, rire et démontrer de la satisfaction. La troisième catégorie exprime un accord, par des comportements tels que l'acceptation passive, le fait de comprendre et d'obéir. La revue de toutes les catégories ne s'applique pas mais l'idée sous jacente à cette grille est convaincante. Il est plus significatif pour l'observateur de s'attarder au sens des comportements dès le départ plutôt que de s'attarder à tous les comportements possiblement observables et d'en trouver le sens par la suite. Bien entendu, les catégories de comportements de Bales devraient être étoffées afin de couvrir des comportements propres au contexte de Boscoville₂₀₀₀.

Aussi, il aurait été profitable de mettre plus d'emphase sur les renseignements qualitatifs que la grille pouvait procurer. Ces renseignements qualitatifs peuvent expliquer plusieurs aspects contextuels qui influencent l'articulation des rôles. Les groupes d'adolescents sont différents, les équipes d'intervenants sont différentes et la matière enseignée l'est aussi. Le rôle d'éducateur ou d'enseignant a certainement un impact sur la division des tâches mais il reste que les méthodes de travail sont individuelles et qu'il est difficile de généraliser. De plus, compte tenu du petit échantillon, les résultats quantitatifs ne sont que descriptifs. Il est donc impossible d'utiliser les résultats pour confirmer des différences significatives statistiquement. C'est une réalité qui justifie la pertinence de mettre plus d'emphase sur des méthodes d'évaluation qualitatives.

Deux limites en lien avec le climat de l'équipe ont été notées. Lors de la première collecte des données du questionnaire du climat de l'équipe (climat idéal), des réticences ont été observées de la part de deux enseignants. Ils n'ont pas répondu à certains

énoncés parce qu'ils remettaient en question leur formulation. Un gestionnaire a lui aussi remis l'outil du climat de l'équipe en question, pour la même raison. La validité des réponses de ces trois individus peut donc être questionnée. Enfin, il n'y a pas de mesure de dispersion disponible pour les résultats du climat de l'équipe. Cette lacune contribue à diminuer la signification de l'harmonie ou des divergences énoncées entre les membres de l'équipe scolaire.

5.4 Les propositions

En guise de conclusion, voici quelques propositions afin d'améliorer les évaluations à venir. Il aurait été intéressant de faire des entrevues auprès des gestionnaires et de certains intervenants afin de valider nos interprétations et de comprendre les aspects qui ont besoin d'être approfondis. Plus en détails, ces entrevues auraient pu permettre aux intervenants ou aux gestionnaires de trouver des explications aux résultats du climat de l'équipe et aux observations. Ces entrevues auraient aussi pu mieux nous renseigner sur les réalités du milieu selon la vision des gens qui y travaillent. Dans cette optique, les questions suivantes pourraient être posées aux intervenants et aux gestionnaires : « Comment avez-vous vécu l'implantation du Programme intégré? », « Avez-vous expérimenté des difficultés? », « Quels sont les facilitateurs à cette implantation? ». Autrement dit, en laissant les acteurs impliqués s'exprimer ouvertement sur le processus d'implantation, cette recherche pourrait être bonifiée. C'est précisément la documentation de l'implantation qui s'en trouverait complétée.

À l'heure actuelle, cette évaluation a déjà été refaite à une reprise et sera refaite durant les quatre prochaines années. Compte tenu que certaines questions s'imposent quant au contraste dans les perceptions des gestionnaires, il serait intéressant d'approfondir les autres facteurs structurels dont discutent Lanctôt et Chouinard (soumis). Ces facteurs structurels impliquent les initiatives de la direction et des gestionnaires comme leurs motivations, l'affirmation de l'autorité, les modes de communications mis en place et la crédibilité du programme. Le contexte organisationnel, c'est-à-dire la stabilité de l'institution et du personnel, pourrait aussi être exploré (Lanctôt et Chouinard, 2003). Cet approfondissement permettrait de mieux documenter le processus d'implantation en plus de découvrir d'autres aspects auxquels il pourrait être important de s'attarder afin d'améliorer l'implantation du programme.

LISTE DES RÉFÉRENCES

Angers, M. (1996). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines.

Montréal, Anjou : Les éditions CEC inc.

Association des Centres jeunesse du Québec, (1999). La réadaptation en internat des jeunes de 12 à 18 ans, Une intervention qui doit retrouver son sens, sa place et ses moyens. Rapport du comité sur la réadaptation en internat des jeunes de 12 à 18 ans.

Bales, R.F. (1951). Interaction Process Analysis. A Method for the Study of Small Groups. Cambridge : Addison Wesley Press.

Boscoville, (1980). Rapport de la rencontre relative à l'utilisation du matériel didactique. Les cahiers de Boscoville, collection réflexions.

Capul, M., Lemay, M. (1997). De l'éducation spécialisée. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Ducharme, J., Dionne, J. et Bilodeau, C., (1976). Boscoville 1976-1979, Les objectifs opérationnels. Journées d'étude.

Gendreau, G. (2001). Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative. Montréal : Sciences et Culture.

Goulet, C., (2000). Le rapport Gendreau-Tardif, synthèse du rapport du comité sur la réadaptation en internat des jeunes de 12 à 18 ans, Une intervention qui doit retrouver son sens. Direction des services à la jeunesse, Centres jeunesse de Montréal.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation et Ministère des Affaires sociales, (1979). Mission interministérielle MEQ/MAS pour la scolarisation optimale des enfants des établissements du Ministère des Affaires sociales.

Lanctôt, N., Chouinard, J. Comment favoriser la réussite d'une démarche d'implantation d'un nouveau programme au sein d'un milieu d'intervention?. Soumis à la Revue de psychoéducation.

Le Blanc, M., (1983). Boscoville : la rééducation évaluée. Montréal : Hurtubise.

Le Blanc, M., Girard, S., Kaspy, N., Lanctôt, N., Langelier, S., (1995). Les adolescents en difficulté des années 1990. Rapport no 3 : Adolescents protégés et jeunes contrevenants sous ordonnance de la Chambre de la jeunesse de Montréal en 1992-1993. École de psychoéducation, Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, Université de Montréal.

Le Blanc, M.; Trudeau-Le Blanc, P.; Lanctôt, N. (1999). MÉQIGEAQ: Manuel pour évaluer la qualité de l'intervention auprès d'un groupe d'enfants ou d'adolescents québécois. Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, École de psychoéducation, Université de Montréal.

Le Corre, A., (1993). La dérogation scolaire à Boscoville ou l'intégration de l'enseignement à la réadaptation. Rapport du comité sur la dérogation scolaire à Boscoville.

Les Centres jeunesse de Montréal, comité de direction, (1994). La dérogation scolaire ou l'intégration de l'enseignement à la réadaptation.

Malouin, M-P. (1996) L'univers des enfants en difficulté au Québec. 1940-1960. Montréal : Bellarmin.

Morasse, C. , Van Rossum, C. (2000). Portrait des jeunes inscrits à la prise en charge des Centres jeunesse du Québec et description des services reçus au cours des premiers mois. Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance, Université de Sherbrooke.

Steele, P. (2002). Evaluation of the EQUIP program : A Partnership Between the New Mexico Statistical Analysis Center and the New Mexico Children. Final Report of

Project Activities. Youth and Families Department, New Mexico Criminal Justice Analysis Center, Institute for Social Research, University of New Mexico, (http://www.jrsa.org/jjec/state_info/reports/newmexico-equip_program.pdf)

Stein, John, A. (1995). Residential Treatment of Adolescents and Children. Nelson-Hall.

Documents internes de Boscoville 2000

Document programmation intégrée, 2002

Document de l'Entente spécifique, 29 mai 2002

Compte-rendu de la journée d'étude, 3 octobre 2002

Compte-rendu de la journée d'étude, 13 septembre 2002

Compte-rendu du module de programmation Boscoville, 2002

Fiche d'évaluation no 1, 2 octobre 2002

Schéma de programmation , 2002

ANNEXE A

**GRILLE D'OBSERVATION QUANTITATIVE DE LA RÉPARTITION DES RÔLES ENTRE
LES INTERVENANTS**

- PROGRAMMATION INTÉGRÉE -

DATE DE L'OBSERVATION : _____

OBSERVATEUR : _____

GROUPE-CLASSE 2 3 4

PÉRIODE D'OBSERVATION : DE : _____ À : _____

ENSEIGNANTS :

1- NOM

2- NOM

3- NOM

4- NOM

5- NOM

6- NOM

7- AUTRE : _____

ÉDUCATEURS :

8- NOM

9- NOM

10- NOM

11- NOM

12- NOM

13- NOM

14- NOM

15- NOM

16- NOM

17- AUTRE : _____

TYPE D'ACTIVITÉ : _____

LOCAL : _____

NOMBRE D'ADOLESC. PRÉSENTS :

RÉPARTITION DES ADOLESCENTS DANS LES UNITÉS :

MÉANDRE :

INUKSHUK :

SOURCE :

GOUVERNAIL :

ACCUEIL :QUI EST DANS LA CLASSE À L'ARRIVÉ DES
ADOLESCENTS ? _____

QUI ACCUEILLE LES ADOLESCENTS? _____

Mise en train :

QUI A PRÉPARÉ LE MATÉRIEL ? _____

QUI DÉBUTE LA PÉRIODE ? _____

Comportements des adultes envers les adolescents

MOMENT DE L'OBSERVATION	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
GROUPE:												
◆ DISCUTE AVEC LE GROUPE												
◆ ÉCOUTE ACTIVE DU GROUPE												
◆ DONNE UNE INSTRUCTION FORMELLE												
◆ COMPORTEMENTALE AU GROUPE												
◆ DONNE UNE INSTRUCTION FORMELLE												
◆ ACADÉMIQUE AU GROUPE												
◆ STIMULE LE GROUPE (POSE UNE QUESTION, LAISSE LES ADOLESCENTS TROUVER UNE RÉPONSE)												
◆ DONNE UN RENFORCEMENT POSITIF AU GROUPE												
◆ DONNE UN RENFORCEMENT NÉGATIF AU GROUPE												
◆ LAISSE LES ADOLESCENTS TRAVAILLER OU S'OCCUPER SANS INTERVENIR												
INDIVIDUEL :												
◆ DISCUTE AVEC UN ADOLESCENT												
◆ ÉCOUTE ACTIVE INDIVIDUELLE												
◆ DONNE UNE INSTRUCTION FORMELLE												
◆ COMPORTEMENTALE INDIVIDUELLE												
◆ DONNE UNE INSTRUCTION FORMELLE												
◆ ACADÉMIQUE INDIVIDUELLE												
◆ STIMULE L'ADOLESCENT (POSE UNE QUESTION, LAISSE L'ADOLESCENT TROUVER UNE RÉPONSE)												
◆ DONNE UN RENFORCEMENT POSITIF INDIVIDUEL												
◆ DONNE UN RENFORCEMENT NÉGATIF INDIVIDUEL												
COMPORTEMENTS												
◆ VA EN AVANT DE LA CLASSE												
◆ APPROCHE UN ADOLESCENT												
◆ CONTACT PHYSIQUE												
◆ SORTIR L'ADOLESCENT DE LA CLASSE												
◆ LE RENVOYER À L'UNITÉ												
COMMUNICATIONS ÉCRITES												
◆ CORRIGE, ANNOTE LES TRAVAUX												
◆ ANNOTE L'AGENDA												

Comportements des adolescents envers les adultes

MOMENT DE L'OBSERVATION	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
COMPORTEMENTS VERBAUX												
À QUI LES ADOS POSENT LEURS QUESTIONS ?												
◆ AU NIVEAU ACADÉMIQUE												
◆ QUI DONNE LA RÉPONSE												
◆ QUI DONNE UNE EXPLICATION												
◆ AU NIVEAU COMPORTEMENTAL												
◆ QUI DONNE LA RÉPONSE												
◆ QUI DONNE UNE EXPLICATION												
À QUI LES ADOS PASSENT-ILS DES COMMENTAIRES ?												
◆ POSITIFS ENVERS LA MATIÈRE												
◆ NÉGATIFS ENVERS LA MATIÈRE												
◆ POSITIFS ENVERS L'ADULTE												
◆ NÉGATIFS ENVERS L'ADULTE												
COMPORTEMENTS												
◆ S'APPROCHER DE L'INTERVENANT												
◆ CONTACT PHYSIQUE												

Comportements des adultes envers les adultes

MOMENT DE L'OBSERVATION	TRANSITION	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	TRANSITION
DANS LA CLASSE / AVANT														
◆ L'ADULTE DEMANDE DE L'AIDE À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE POSE UNE QUESTION À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE ÉMET UN COMMENTAIRE POSITIF À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE ÉMET UNE CRITIQUE À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE ÉMET UN COMMENTAIRE SOCIAL À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE COMMUNIQUE DE L'INFORMATION SUR UN JEUNE À UN AUTRE ADULTE														
DANS LA CLASSE / PENDANT														
◆ L'ADULTE DEMANDE DE L'AIDE À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE POSE UNE QUESTION À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE ÉMET UN COMMENTAIRE POSITIF À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE ÉMET UNE CRITIQUE À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE ÉMET UN COMMENTAIRE SOCIAL À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE COMMUNIQUE DE L'INFORMATION SUR UN JEUNE À UN AUTRE ADULTE														
DANS LA CLASSE / APRÈS														
◆ L'ADULTE DEMANDE DE L'AIDE À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE POSE UNE QUESTION À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE ÉMET UN COMMENTAIRE POSITIF À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE ÉMET UNE CRITIQUE À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE ÉMET UN COMMENTAIRE SOCIAL À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE COMMUNIQUE DE L'INFORMATION SUR UN JEUNE À UN AUTRE ADULTE														
◆ L'ADULTE COMMUNIQUE DE L'INFORMATION SUR L'ENSEIGNEMENT OU L'ANIMATION À UN AUTRE ADULTE														

<u>QUI TERMINE LA PÉRIODE ?</u>	
<u>QUI RECONDUIT LES ADOS À L'UNITÉ ?</u>	
<u>Y A-T-IL EU DES INTERVENANTS QUI ONT QUITTÉ LA CLASSE PENDANT LA PÉRIODE ?</u>	CONTEXTE (QUI, POURQUOI, DURÉE DE L'ABSENCE, AVEC UN ADO OU SEUL, ETC.)
<u>COMMENTAIRES GÉNÉRAUX SUR LE CLIMAT DE LA PÉRIODE :</u>	
<u>AUTRES INFORMATIONS JUGÉES PERTINENTES EN REGARD DES RÔLES :</u>	
<u>ÉLÉMENTS DU CONTEXTE DONT IL FAUT TENIR COMPTE POUR L'ANALYSE :</u>	
<u>QUESTIONS SOULEVÉES :</u>	

