

2m 11. 3461. 11

Université de Montréal

Évaluation de l'implantation d'un programme cognitif-comportemental au CJM-IU :
de la quantité à la qualité

par
Marie-Hélène Ayotte

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 Maître ès Sciences (M.Sc.)
en criminologie

Août 2006

© Marie-Hélène Ayotte, 2006



HV
6015
US4
2007
V.003

Direction des bibliothèques

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.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
Évaluation de l'implantation d'un programme cognitif-comportemental au CJM-IU :
de la quantité à la qualité

présenté par :
Marie-Hélène Ayotte

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Louis-Georges Cournoyer
président-rapporteur

Nadine Lancôt
directrice de recherche

Christian Dagenais
membre du jury

Résumé

Dans une optique d'amélioration des pratiques au Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire, une recherche évaluative a été initiée en collaboration avec le milieu pour l'évaluation du programme cognitif-comportemental. Dans une visée formative, la présente étude évalue donc la qualité d'implantation des activités de groupe de ce programme dans huit unités d'hébergement d'adolescentes. Après des résultats préalables identifiant que les activités de groupe sont données à un rythme et à une fréquence adéquate, il s'agit maintenant d'évaluer la correspondance entre la structure, le déroulement et le contenu réels de ces activités avec ceux prévus à l'origine. L'étude vise aussi à mieux connaître les perceptions des éducateurs et le contexte organisationnel entourant ces activités. Pour ce faire, des observations systématiques ont été réalisées, des fiches d'appoint ont été remplies, des focus groups ont eu lieu et un journal de bord a été tenu tout au long de cette démarche. Les résultats obtenus font état des points forts et des points faibles du programme et permettent de formuler certaines recommandations pour l'amélioration du programme.

Mots clés : Évaluation de programme
 Programme cognitif-comportemental
 Qualité d'implantation
 Fidélité
 Structure de programme
 Contexte organisationnel
 Perceptions
 Adolescentes
 Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire

Abstract

In the pursuit of improving the practice of the Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire, an evaluative research was initiated in partnership with the milieu in order to evaluate the cognitive-behavioral program. In a formative perspective, the following research evaluates the quality of implementation of group activities in eight units of teenage housings. After preliminary results which identified that the group activities were given in an appropriate rhythm and frequency, it is now time to evaluate the connections between the structure, the development and the real content of these activities with the ones intended initially. This research also aims at better understanding the perceptions of educators and the organizational context surrounding these activities. Throughout this process, systematic observations were carried out, accompaniment forms were filled out, focus groups were held and a log was kept. The results obtained demonstrate the strengths and the weaknesses of the program and allow to formulate few recommendations to improve it.

Keywords: Program evaluation
 Cognitive-behavioral program
 Implementation quality
 Fidelity
 Program structure
 Organizational context
 Perceptions
 Teenagers
 Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	viii
REMERCIEMENTS.....	ix
INTRODUCTION.....	1
1. L'ÉTAT DES CONNAISSANCES.....	2
1.1 <i>LA RECHERCHE ÉVALUATIVE</i>	2
1.1.1 LES CARACTÉRISTIQUES ET CONCEPTS PROPRES À L'ÉVALUATION DE PROGRAMME.....	2
1.1.2 L'ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION.....	4
1.1.3 LA QUALITÉ D'IMPLANTATION.....	6
1.1.4 LE RÔLE DE LA THÉORIE DANS L'ÉVALUATION.....	11
1.2 <i>L'APPROCHE COGNITIVE-COMPORTEMENTALE</i>	14
1.2.1 LES FONDEMENTS THÉORIQUES DU PROGRAMME COGNITIF-COMPORTEMENTAL.....	14
1.2.2 LES ACTIVITÉS DE GROUPE DU PROGRAMME COGNITIF-COMPORTEMENTAL.....	15
1.3 <i>LE PROJET D'ÉVALUATION AU CENTRE JEUNESSE DE MONTRÉAL – INSTITUT UNIVERSITAIRE</i>	18
1.3.1 LES PREMIÈRES PHASES DE L'ÉVALUATION.....	18
1.3.2 L'ÉVOLUTION DU DOSAGE.....	20
2. PROBLÉMATIQUE.....	22
3. MÉTHODOLOGIE.....	24
3.1 <i>LES SITES D'ÉVALUATION</i>	24
3.2 <i>LES INSTRUMENTS DE MESURE</i>	24
3.2.1 LES GRILLES D'OBSERVATION POUR LES ACTIVITÉS DE GROUPE.....	25
3.2.2 LES FICHES D'APPOINT POUR LE CONTENU DES ACTIVITÉ DE GROUPE.....	28
3.2.3 LES FOCUS GROUPS.....	29
3.2.4 LE JOURNAL DE BORD.....	32

4. LA STRUCTURE ET LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS.....	34
4.1 <i>LES INFORMATIONS DESCRIPTIVES SUR LES SÉANCES.....</i>	34
4.1.1 LE NOMBRE D'ANIMATEURS	36
4.1.2 LA TAILLE DU GROUPE	36
4.1.3 LES DÉPARTS DE L'ACTIVITÉ	38
4.1.4 LES STIMULI EXTÉRIEURS ET LE LIEU DES SÉANCES	38
4.1.5 LA DURÉE DES SÉANCES	40
4.2 <i>LA QUALITÉ DE PARTICIPATION ET DU CLIMAT DE GROUPE.....</i>	41
4.3 <i>LES ANIMATEURS.....</i>	45
4.3.1 LES ATTITUDES PROFESSIONNELLES.....	45
4.3.2 LA PRÉPARATION ET L'ORGANISATION DES ACTIVITÉS	47
4.4 <i>LA MISE EN TRAIN.....</i>	48
4.5 <i>LE MODELAGE ET L'ENSEIGNEMENT DES NOTIONS.....</i>	52
4.5.1 LA PRÉSENTATION DES HABILITÉS ET DES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	52
4.5.2 L'ENSEIGNEMENT DES NOTIONS DE RÉGULATION DE LA COLÈRE.....	53
4.5.3 L'ENSEIGNEMENT DES NOTIONS DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES.....	54
4.5.4 LES TYPES D'EXEMPLES EMPLOYÉS	55
4.5.5 LES MOYENS AUDIO-VISUELS UTILISÉS.....	56
4.6 <i>L'APPLICATION DES HABILITÉS ET NOTIONS APPRISSES.....</i>	59
4.6.1 LES JEUX DE RÔLES	59
4.6.1.1 LE CHOIX DES JEUX DE RÔLES ET DES ACTRICES	59
4.6.1.2 LE FONCTIONNEMENT DES JEUX DE RÔLES.....	61
4.6.2 L'APPLICATION DES NOTIONS DE RÉGULATION DE LA COLÈRE.....	63
4.6.3 L'APPLICATION DES ÉTAPES DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES.....	64
4.7 <i>LA RÉTROACTION.....</i>	65
4.7.1 LA RÉTROACTION SUR LES JEUX DE RÔLES.....	65
4.7.2 LA RÉTROACTION SUR LES EXERCICES	66
4.8 <i>LA GÉNÉRALISATION.....</i>	69
4.8.1 LES EXEMPLES D'APPLICATION EN COURS DE SÉANCE	69
4.8.2 LE RETOUR SUR LA SÉANCE PRÉCÉDENTE.....	71
4.8.3 LES EXERCICES	71
4.9 <i>LA FIN DE LA SÉANCE.....</i>	74
4.10 <i>LA DIVISION DES ÉTAPES</i>	75

5. LE CONTENU DES ACTIVITÉS.....	78
5.1 LE CONTENU D'HABILITÉS DE COMMUNICATION.....	78
5.2 LE CONTENU DE RÉGULATION DE LA COLÈRE.....	81
5.3 LE CONTENU DE GESTION DU STRESS.....	83
5.4 LE CONTENU DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES.....	86
6. LES PERCEPTIONS DES ÉDUCATEURS ET LE CONTEXTE ORGANISATIONNEL.....	89
6.1 L'ÉTAT DE LA SITUATION.....	89
6.2 LES PERCEPTIONS DES ÉDUCATEURS RELATIVES AU PROGRAMME.....	92
6.3 LES ÉQUIPES ET LE MILIEU ORGANISATIONNEL.....	100
6.4 L'INFLUENCE DE L'ÉVALUATION.....	109
7. DISCUSSION, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	112
BIBLIOGRAPHIE.....	123
ANNEXE I : LA RÉPARTITION DES OBSERVATIONS.....	x
ANNEXE II : LES GRILLES D'OBSERVATION.....	xi
ANNEXE III : LES FICHES D'APPOINT.....	lv

Liste des tableaux

TABLEAU I : PORTRAIT DES INFORMATIONS DESCRIPTIVES SUR LA SÉANCE	35
TABLEAU II : CORRÉLATION ENTRE LE NOMBRE D'ADOLESCENTES, LA QUALITÉ DE PARTICIPATION ET LE CLIMAT DE RESPECT ET DE CONFIANCE (PEARSON)	43
TABLEAU III : POURCENTAGE MÉDIAN ATTRIBUÉ À CHAQUE ÉTAPE DES ACTIVITÉS DE GROUPE PAR RAPPORT À LA DURÉE TOTALE DES SÉANCES	75
TABLEAU IV : SEMAINES POUR LESQUELLES DES HABILITÉS SONT ENSEIGNÉES DANS L'ACTIVITÉ HABILITÉS DE COMMUNICATION	79
TABLEAU V : SEMAINES POUR LESQUELLES DES THÈMES ET HABILITÉS SONT ENSEIGNÉS DANS L'ACTIVITÉ RÉGULATION DE LA COLÈRE.....	81
TABLEAU VI : SEMAINES POUR LESQUELLES DES THÈMES ET HABILITÉS SONT ENSEIGNÉS DANS L'ACTIVITÉ GESTION DU STRESS	84
TABLEAU VII : FRÉQUENCE D'UTILISATION DES ÉTAPES DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES	86
TABLEAU VIII : RÉPARTITION DES OBSERVATIONS	?

Liste des figures

FIGURE 1 : ÉVOLUTION DU DOSAGE DES ACTIVITÉS DE GROUPE – 2002 À 2005.....	21
FIGURE 2 : RÉSULTATS MÉDIANS DE LA QUALITÉ DE PARTICIPATION ET DU CLIMAT DE GROUPE	41
FIGURE 3 : RÉSULTATS MÉDIANS DES ATTITUDES PROFESSIONNELLES DES ANIMATEURS ET DE LA PRÉPARATION ET L'ORGANISATION DES ACTIVITÉS	45
FIGURE 4 : RÉSULTATS MÉDIANS DES INDICATEURS DE LA MISE EN TRAIN	48
FIGURE 5 : FRÉQUENCE D'UTILISATION DES MOYENS AUDIO-VISUELS	56

Sigles et abréviations

CJM-IU = Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire

Remerciements

Tout au long de la démarche liée à la présente recherche, plusieurs personnes m'ont apporté leur aide et leur support de différentes façons. Je tiens en premier lieu à remercier les équipes des huit unités qui font partie de l'étude pour m'avoir accueilli dans leurs unités et permis d'assister à leurs activités. Leur collaboration m'a été précieuse dans le cadre de cette étude.

Je remercie également ma directrice, Nadine Lanctôt, pour ses précieux conseils et sa présence constante tout au long de ma maîtrise. Je suis également reconnaissante envers mon équipe de recherche pour leurs critiques constructives et leur contribution à l'avancement de mes réflexions vis-à-vis la recherche réalisée.

Il m'importe aussi de remercier ma famille et mes amis, qui m'ont appuyé, soutenu et aidé à travers ce processus. Leur support m'a été d'une aide inestimable et je tiens à leur exprimer toute ma gratitude. Finalement, un merci très spécial à David, pour sa patience et son soutien remarquables, qui m'ont encouragé et réconforté tout au long de ma maîtrise.

Introduction

Dans un article publié en 1999, Gendreau, Goggin et Smith rapportent que « *the effectiveness of any state-of-the-art assessment and treatment protocol is diminished, however, if careful attention is not paid as to how programs are implemented in the first place* » (p.180). Il importe donc d'évaluer l'implantation des programmes pour s'assurer qu'ils fonctionneront bien et s'avèreront efficaces. Si les auteurs appliquent cette affirmation au domaine correctionnel, il n'en demeure pas moins que c'est un thème récurrent dans la littérature traitant de recherche évaluative. Les programmes dont l'implantation est évaluée et se révèle adéquate bénéficient ainsi d'une efficacité accrue, en plus de pouvoir être reproduits plus facilement, puisque les détails de leur application sont connus.

C'est dans cette optique qu'a été envisagée la présente étude, qui s'inscrit dans une recherche évaluative plus large du programme cognitif-comportemental initiée il y a quelques années au Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire [CJM-IU]. En effet, avant d'en arriver à l'évaluation de l'efficacité, il est essentiel de s'assurer que le programme est appliqué adéquatement et respecte les composantes théoriques essentielles du programme. La présente étude vise donc l'évaluation de la qualité de l'implantation du programme cognitif-comportemental au CJM-IU. Elle cherche plus spécifiquement à évaluer l'adéquation entre la structure, le déroulement et le contenu des activités de groupe du programme, de même qu'à connaître les perceptions et besoins des éducateurs relatifs à ce programme ainsi que le contexte organisationnel entourant les activités.

Dans un premier temps, un état des connaissances relatives au sujet d'étude est présenté dans le premier chapitre. Celui-ci dresse un portrait des principaux concepts de la recherche évaluative, de l'approche cognitive-comportementale ainsi que du projet d'évaluation au CJM-IU, qui constituent le cadre de la présente étude. La problématique est ensuite détaillée dans le second chapitre et le chapitre suivant est dédié à la méthodologie utilisée. Les sites d'évaluation et les instruments de recherche y sont présentés. Les résultats obtenus sont ensuite exposés dans les chapitres suivants. Le quatrième chapitre, qui traite de la structure et du déroulement des activités de groupe, comporte les résultats issus des observations, tandis que le cinquième chapitre, consacré au contenu des activités, présente les résultats des fiches d'appoint. Le sixième chapitre est quant à lui réservé aux perceptions et besoins des éducateurs concernant le programme, de même qu'au contexte organisationnel entourant les activités. Ce sont par conséquent les informations provenant des focus groups et du journal de bord qui y sont exposées. L'ensemble des résultats est ensuite discuté dans le dernier chapitre, qui conclut également l'étude et avance des recommandations pour l'amélioration du programme et la poursuite de la recherche évaluative au CJM-IU.

1. État des connaissances

1.1 La recherche évaluative

Au Québec, la recherche évaluative a été la cible d'un intérêt croissant depuis 25 ans, dû notamment aux importantes préoccupations quant à la qualité, l'efficacité et la pertinence des programmes et interventions mis sur pied (Tourigny & Dagenais, 2000). Rossi et Freeman (1993) présentent la recherche évaluative comme utilisant systématiquement des procédures de recherche sociale afin d'évaluer les concepts, l'implantation, le protocole et l'utilité des programmes. C'est une forme de recherche qui profite notamment aux gestionnaires puisqu'elle permet de maximiser la performance et l'efficacité des programmes, en plus de prouver la viabilité de nouvelles approches d'intervention (Mayer & Ouellet, 1991). Même si chaque recherche évaluative comporte des modalités particulières qui lui sont propres, telles que le lieu ou encore les caractéristiques du personnel et des participants d'un seul et unique programme, des évaluations répétées à travers le temps permettent d'accumuler un ensemble de connaissances sur les mécanismes des programmes qui fonctionnent bien et ceux qui fonctionnent moins bien (Birckmayer & Weiss, 2000). La présente section se centre donc sur les caractéristiques de l'évaluation de programme et les concepts à considérer dans cette démarche. Elle s'attarde en particulier à l'évaluation de l'implantation. Les concepts liés à la qualité de l'implantation sont aussi relevés, de même que le rôle que joue la théorie dans l'évaluation de programme.

1.1.1 Les caractéristiques et concepts propres à l'évaluation de programme

L'évaluation de programme est définie par Tourigny et Dagenais (2000) comme devant «être très près des besoins concrets de l'organisme qui offre des services et dont les activités sont principalement orientées vers la production de résultats pour la prise de décisions plutôt que pour l'inférence causale» (p.391). C'est une forme d'évaluation qui se veut en lien direct avec le milieu clinique. Tourigny et Dagenais (2000) ajoutent que l'évaluation permet de porter un jugement sur un programme afin de l'améliorer, d'effectuer des changements lorsque c'est requis et de mieux répondre aux besoins de la clientèle, ce qui aide aussi à la prise de décisions. La description de la problématique, les buts et objectifs, les ressources humaines, matérielles et financières, les services et activités offerts, les résultats et effets attendus ainsi que le contexte sont autant d'aspects d'un programme dont les évaluateurs doivent tenir compte (Tourigny & Dagenais, 2000). Un portrait précis et détaillé du programme à évaluer permet également aux intervenants d'avoir une idée plus claire des interventions prévues. Des objectifs clairement définis sont par ailleurs soulevés par plusieurs auteurs comme un élément fondamental d'un programme (Gottfredson, 1984; King, Morris & Fitz-Gibbon, 1988; Tourigny & Dagenais, 2000). Ils sont indispensables à l'évaluation et permettent d'établir les critères de succès du programme, ainsi qu'à mieux définir ses composantes.

Si l'évaluateur cherche à établir une collaboration avec le milieu clinique, certains facteurs peuvent néanmoins entraver la démarche d'évaluation et occasionner la résistance des gens impliqués dans le programme. Les auteurs Taut et Alkin (2003) rapportent que pour les membres du personnel appliquant un programme qui avait été évalué, les facteurs humains étaient les plus évidents. Ainsi, la compétence sociale (ou les habiletés interpersonnelles) de l'évaluateur, le manque de confiance en ce dernier et en l'évaluation ainsi que la peur des conséquences possibles ont été particulièrement identifiés comme des problèmes potentiels par le personnel du programme. Mayer et Ouellet (1991) précisent que de tels facteurs occasionnent de la résistance des intervenants face à l'évaluation. Certains éléments liés plus directement à l'évaluation (l'importance d'accès aux résultats et les méthodes inappropriées d'évaluation par exemple), de même que certains facteurs contextuels (comme le manque de ressources et les caractéristiques particulières du programme) ont également été soulevés par Taut et Alkin (2003) comme nuisant à l'évaluation.

Du point de vue des experts en évaluation, d'autres facteurs expliquent la résistance des individus impliqués dans le programme devant la démarche d'évaluation (Taut & Brauns, 2003). Effectivement, même si l'objectif est d'évaluer le programme et non les gens, ces derniers ont différents besoins qui entrent parfois en conflit avec l'évaluation. Ainsi, leur besoin de contrôle peut les pousser à réagir à l'évaluation et leur besoin d'estime de soi positive peut les amener à rejeter les retours sur leur performance et à se montrer peu coopératifs. Leurs expériences passées peuvent également influencer leurs attitudes face à l'évaluation.

L'évaluateur doit donc prêter attention aux éléments qui peuvent faire obstacle à la recherche et utiliser des stratégies pour réduire la résistance. Il est notamment important de bien informer l'équipe impliquée dans le programme des buts, objectifs et de la démarche de l'évaluation. Les membres de l'équipe doivent percevoir les bénéfices apportés par l'évaluation et avoir des opportunités de participer, d'échanger et de s'exprimer pendant le processus. L'évaluateur doit également se centrer sur le programme en évitant les évaluations personnelles (Taut & Brauns, 2003). D'autres auteurs (Gottfredson, 1984; Tourigny & Dagenais, 2000) mentionnent aussi qu'il ne faut pas oublier le contexte social et politique entourant la recherche, puisque les enjeux peuvent être importants pour les différentes parties touchées directement ou indirectement par l'évaluation.

L'évaluation de programme en milieu clinique peut aussi prendre plusieurs formes. Tourigny et Dagenais (2000) en identifient quelques-unes, soit l'évaluation des besoins, de l'implantation, de l'efficacité (ou atteinte des objectifs), de l'efficience (ou rendement) et des impacts du programme. L'évaluation des besoins vise à connaître l'état de la situation problématique et les besoins réels de la clientèle. L'évaluation de l'implantation permet de constater si le programme correspond à ce qui était prévu. Elle peut aussi aider à cerner l'évolution de la clientèle ciblée et les changements qui surviennent dans le milieu en donnant une première vision de la

situation. L'évaluation de l'efficacité permet quant à elle de déterminer si des changements se sont réellement produits chez la clientèle cible et s'ils sont bien liés au programme évalué. L'évaluation de l'efficience fait le lien entre les effets et les coûts du programme afin d'établir le meilleur rapport coût-bénéfice possible, tandis que l'évaluation des impacts se centre sur les effets à plus long terme et ceux qui ne sont pas en lien direct avec les objectifs de l'intervention.

Outre les formes d'évaluation susmentionnées, certains auteurs (Mayer & Ouellet, 1991; Tourigny & Dagenais, 2000) font également la distinction entre l'évaluation formative et sommative. Alors que l'évaluation formative est davantage associée à l'évaluation de l'implantation, l'évaluation sommative cherche plutôt à mesurer les effets du programme ou les changements réels sur la clientèle. Ces deux formes d'évaluation sont décrites par Tourigny et Dagenais (2000) comme faisant partie d'un continuum. Scriven (1996) précise quant à lui que ces deux éléments font partie d'une classification qui n'est pas nécessairement exclusive. Si l'évaluation formative amasse des données en vue d'améliorer un programme d'intervention généralement plutôt récent, l'évaluation sommative est utilisée principalement lorsque le programme est bien établi et que les évaluateurs cherchent à savoir s'il est généralisable, si son maintien et son financement sont justifiés et à quelles conditions (Tourigny & Dagenais, 2000). Dans un contexte d'évaluation formative, il devient aussi important d'utiliser les résultats pour faciliter la gestion du programme et corriger ses lacunes (Orwin, 2000). Les évaluateurs peuvent également transmettre leurs résultats aux intervenants pour faciliter leur compréhension du programme et l'adaptation aux changements (Tourigny & Dagenais, 2000; Weiss, 1997). Dans une visée formative, il convient donc de bien mesurer l'implantation du programme afin de connaître les améliorations nécessaires et les transmettre au milieu de pratique.

1.1.2 L'évaluation de l'implantation

Si l'évaluation de l'implantation est négligée dans plusieurs recherches évaluatives, elle n'en constitue pas moins une étape essentielle. En effet, King et al. (1988) indiquent que les résultats d'un programme ne peuvent être interprétés sans connaître les détails de l'implantation. Selon Botvin, Baker, Dusenbury, Tortu et Botvin (1990), c'est une lacune commune à de nombreuses recherches évaluatives de ne pas évaluer adéquatement l'implantation d'un programme. Il est particulièrement important de procéder à l'évaluation de l'implantation avant l'évaluation de l'efficacité, de l'efficience et des impacts d'un programme. Effectivement, si l'implantation du programme est trop lacunaire ou ne concorde pas avec ce qui était planifié, les résultats ne correspondront pas non plus à ceux qui sont prévus ou attendus (Joly, Tourigny & Thibaudeau, 2005; Chen, 1990; Palmer, 1994; Tourigny & Dagenais, 2000). L'efficacité de toute intervention peut ainsi être diminuée si l'implantation du programme n'est pas examinée soigneusement dès le départ (Gendreau, Goggin & Smith, 1999).

Dans le même ordre d'idée, Lipsey (1995), qui se base sur une méta-analyse, souligne l'importance de l'implantation et son influence sur l'efficacité des programmes. Gottfredson (1984) mentionne aussi que plusieurs tentatives pour démontrer l'efficacité d'un programme ont échoué parce que les interventions appropriées n'ont pas été implantées avec la rigueur attendue. En effet, l'application des programmes dans la pratique est souvent très variable et les programmes sont rarement implantés avec la même attention qui est attendue dans les modèles théoriques (Bauman, Stein & Ireys, 1991; Joly et al., 2005; Mihalic, Irwin, Fagan, Ballard & Elliott, 2004). Cette étape de l'évaluation de programme est donc particulièrement importante, puisqu'une recherche évaluative faisant abstraction de l'évaluation de l'implantation aura tendance à sous-estimer la force des effets du programme, si celui-ci n'est pas prodigué de façon égale à toute la clientèle (Botvin et al., 1990). D'autre part, si l'implantation du programme n'est pas évaluée, il sera difficile de déterminer par la suite si les résultats du programme sont attribuables à celui-ci ou à des facteurs extérieurs (Resnick, Bellg, Borrelli, DeFrancesco, Breger, Hecht, Sharp, Levesque, Orwig, Ernst, Ogedegbe & Czajkowski, 2005).

L'évaluation de l'implantation permet aussi de connaître les caractéristiques d'un bon ou d'un mauvais programme (King et al., 1988). La connaissance de ces éléments clés permet ainsi d'améliorer la pratique plus rapidement en donnant des indices sur lesquels les interventions peuvent se centrer (Palmer, 1991). Ce type d'évaluation est aussi très utile pour pouvoir reproduire les éléments clés d'un programme qui se révèle efficace. En effet, si l'évaluation de l'implantation n'est pas réalisée, il ne sera pas possible de reproduire le programme (Resnick et al., 2005). Dans le cas où les résultats du programme ne sont pas significatifs, l'évaluation permet aussi de faire la distinction entre un échec du programme en tant que tel ou de la théorie sur laquelle il est basé (Birckmayer & Weiss, 2000). Il devient alors possible de se questionner sur les programmes basés sur la même théorie ou de bâtir des programmes plus efficaces (Weiss, 1997). Shadish, Cook et Leviton (1991) mentionnent aussi qu'il est important de bien définir l'implantation et les cibles du programme afin d'identifier les problèmes d'implantation rencontrés et de générer des recommandations pour améliorer la pratique.

D'un autre côté, plusieurs facteurs peuvent faire obstacle à l'implantation d'un programme. Chen (1990) mentionne certains éléments qui font en sorte que l'implantation de programme est parfois difficile et compliquée dans le cadre des sciences sociales. Il indique notamment qu'un programme n'est pas toujours implanté selon le plan original lorsque les valeurs, les intérêts, les idéologies, préférences et formations du personnel implantant le programme interfèrent avec celui-ci. De plus, le programme n'est pas nécessairement accepté par tous les participants et ceux-ci peuvent refuser de coopérer ou de participer (Chen, 1990). Une clientèle qui quitte le programme avant la fin peut également nuire à l'implantation (Tourigny & Dagenais, 2000). Bauman et al. (1991) précisent que la nature de la clientèle est particulièrement susceptible d'affecter

l'implantation d'un programme si celui-ci requiert un haut niveau de coopération, de conformité et de participation des clients.

L'instabilité du personnel peut aussi avoir un effet direct sur la qualité de l'implantation (Flynn, Hanks & Bowers, 2001; Gottfredson & Gottfredson, 2002; Lanctôt & Chouinard, sous presse; Mihalic & Irwin, 2003). Les résistances du personnel face à une nouvelle approche d'intervention figurent également parmi les obstacles possibles de l'implantation (Tourigny & Dagenais, 2000). La contestation et la résistance du personnel sont d'ailleurs vues comme des phases normales du cycle d'implantation, qui sont préalables à la phase finale de l'intégration (Lanctôt & Chouinard, sous presse). Des événements et décisions administratives peuvent aussi interférer dans le déroulement du programme (Chen, 1990; Lanctôt & Chouinard, sous presse). Le manque de ressources est également un facteur qui entre en ligne de compte (Tourigny & Dagenais, 2000). L'évaluateur doit donc tenir compte des changements relatifs à la clientèle du programme, au personnel, au programme lui-même et à l'environnement en général, qui s'opèrent pendant l'implantation (Tourigny & Dagenais, 2000).

L'évaluateur qui se montre flexible et prend en compte les éléments susmentionnés verra sa recherche enrichie par des considérations qui peuvent avoir une certaine influence sur la démarche et les résultats de l'évaluation. Un suivi de l'implantation du programme est donc très utile pour pouvoir documenter le programme et les difficultés rencontrées et apporter les correctifs nécessaires pour son amélioration (Brekke, 1987). L'évaluateur doit ainsi s'assurer que la qualité d'implantation du programme est adéquate et maintenue au fil du temps.

1.1.3 La qualité d'implantation

Lors de l'évaluation de l'implantation d'un programme, il est particulièrement important de mesurer la qualité d'implantation de celui-ci. En effet, si des auteurs mentionnent le lien unissant l'évaluation de l'implantation et l'efficacité du programme, plusieurs sont plus spécifiques et précisent que l'efficacité varie en fonction de la qualité d'implantation du programme (Dusenbury, Brannigan, Falco & Lake, 2004; Gottfredson & Gottfredson, 2002; Palmer, 1991). Il convient de noter que le concept de fidélité d'implantation, qui est parfois limité à la correspondance entre le plan prévu d'implantation et l'implantation réelle, est également utilisé comme l'équivalent de la qualité d'implantation par plusieurs auteurs (Dusenbury, Brannigan, Hansen, Walsh & Falco, 2005; Joly et al., 2005). Le terme de qualité d'implantation sera ici privilégié pour éviter toute confusion. Lorsqu'ils définissent la qualité d'implantation d'un programme, Joly et al. (2005) mentionnent que de multiples éléments liés au programme, au contexte de l'implantation, à l'organisation et au personnel impliqué dans le programme entrent en interaction à différents degrés et forment un processus dynamique. Les critères et composantes à considérer pour évaluer la qualité d'implantation d'un programme sont donc nombreux et

varient selon les auteurs qui les présentent. Néanmoins, les mêmes facteurs et critères reviennent dans plusieurs études réalisées par divers auteurs.

Tout d'abord, le dosage d'application des activités est mentionné par la plupart des auteurs (Chen, 1990; Dusenbury, Brannigan, Falco & Hansen, 2003; Gendreau & Goggin, 1997; Joly et al., 2005; Lipsey, 1995; Lipsey, 1992; Mihalic et al., 2004, Palmer, 1994) comme un élément essentiel de la qualité d'un programme. La durée d'application des activités du programme, le nombre, la fréquence et le rythme d'application des interventions et des activités, de même que la durée du programme sont tous des critères qui doivent correspondre à ce qui était prévu initialement pour l'implantation du programme. Dusenbury et al. (2005) ajoutent que le degré d'exposition au programme doit être suffisant et semblable à ce qui est prescrit à l'origine. Selon Palmer (1995) un nombre réduit de clients suivis par un intervenant (« small caseload ») et une intervention intensive font aussi partie des facteurs significatifs qui contribuent au succès d'un programme. La durée et la fréquence des interactions entre les membres du personnel et leurs clients ou autres personnes avec qui ils entrent en relation dans le cadre du programme constituent aussi des critères à mesurer selon Gottfredson (1984).

Outre les éléments touchant le dosage du programme, l'adhésion aux directives théoriques, ou la correspondance du programme avec ce qui est planifié au départ, figure parmi les éléments fondamentaux de la qualité d'implantation sur laquelle les auteurs s'accordent (Bauman et al., 1991; Dusenbury et al., 2003; Joly et al., 2005; Mihalic et al., 2004; Tourigny & Dagenais, 2000). Dusenbury et al. (2005) mentionnent également que les activités et les méthodes utilisées pour le programme doivent correspondre à ce qui est spécifié à l'origine. Il est important que le contenu des activités, de même que les méthodes et instruments d'intervention adhèrent à ce qui est prescrit initialement pour le déroulement du programme. La qualité des services et des activités du programme constitue ainsi un critère qui doit être respecté (Dusenbury et al., 2005; Mihalic et al., 2004). Gottfredson (1984) ajoute que les actions spécifiques selon des contextes particuliers ainsi que la marche à suivre quant aux renforcements utilisés selon les types de performances spécifiques font également partie des standards à mesurer à cet effet.

La structure du programme est une caractéristique particulièrement importante pour assurer la qualité d'implantation (Gottfredson & Gottfredson, 2002; Gottfredson, 2000; Mihalic & Irwin, 2003). Effectivement, une meilleure structure du programme est davantage susceptible de conduire à une implantation de qualité supérieure et plus fidèle au plan initial d'implantation. La structure inclut notamment les manuels, les standards d'implantation et les mécanismes de contrôle de la qualité, qui s'attardent tous à la séquence et au déroulement des activités du programme. Le manuel qui décrit le programme est relevé de manière plus spécifique comme un facteur important ayant un impact sur l'implantation (Joly et al., 2005; Santacroce, Maccarelli & Grey, 2004). Un tel manuel permet de présenter la théorie à la base du programme, les objectifs

de ce dernier et les stratégies pour les atteindre. Santacroce et al. (2004) ajoutent que le manuel peut prescrire les activités et définir des standards d'intervention, ce qui favorise la qualité d'implantation du programme. Une meilleure connaissance de la structure du programme peut aussi faciliter une application plus fidèle au plan d'origine.

D'un autre côté, plusieurs auteurs affirment que les modifications et adaptations du programme sont inévitables (Bauman et al., 1991; Mowbray, Holter, Teague & Bybee, 2003; Ringwalt, Ennett, Johnson, Rohrbach, Simons-Rudolph, Vincus & Thorne, 2003). En effet, les programmes ne sont pas indépendants du contexte dans lequel ils sont implantés. Selon le contexte et les conditions dans lesquels le programme est implanté, des changements surviennent inmanquablement (Bauman et al., 1991). Ringwalt et al. (1993) précisent qu'il est futile de s'y opposer systématiquement, même pour des raisons conceptuelles ou empiriques. Il est toutefois essentiel de conserver les composantes clés du programme qui assurent son succès et d'éviter de changer l'essence de ces composantes et leur sens si des modifications sont nécessaires (Bauman et al., 1991). Le programme devrait néanmoins être modifié selon les besoins qui se posent dans son développement et les besoins culturels rencontrés. Castro, Barrera et Martinez (2004) précisent que les programmes peuvent s'adapter à certaines variables culturelles, telles que le langage, les systèmes de croyances et de valeurs, les normes traditionnelles des communautés spécifiques, pour assurer une meilleure qualité d'implantation.

À cet effet, Dusenbury et al. (2004) ajoutent que les concepteurs du programme doivent prévoir les modifications qui peuvent être apportées au programme et développer des balises et des recommandations claires pour s'assurer que les objectifs du programme sont respectés. L'utilisation de certaines stratégies peut ainsi permettre de préserver les composantes essentielles du programme. Une première stratégie, le modèle empirique, privilégie la déconstruction du modèle théorique sur lequel le programme est fondé et la vérification systématique de chaque élément clé dans les sites faisant partie de l'évaluation. La seconde stratégie, l'approche pratique, dicte quant à elle que les adaptations sont acceptables tant qu'elles ne sont pas drastiques, tandis que la troisième stratégie possible, l'approche théorique, considère que les adaptations au contexte local sont acceptables tant qu'elles n'entrent pas en contradiction avec la théorie sous tendant le programme (Mowbray et al., 2003).

Plusieurs autres éléments doivent être pris en compte dans l'évaluation de la qualité d'implantation. Des questions relatives à la clientèle du programme doivent notamment être posées pour s'assurer de la qualité de l'implantation (Bauman, 1991; Chen, 1990; Dusenbury et al., 2003; Mihalic et al., 2004; Tourigny & Dagenais, 2000). Outre le fait que les caractéristiques propres à la clientèle doivent correspondre à celles qui sont prescrites initialement, le degré d'engagement et de participation, de même que la coopération de la clientèle, sont essentiels pour assurer la qualité de l'implantation du programme (Bauman, 1991; Dusenbury et al.,

2003; Mihalic et al., 2004). Dusenbury et al. (2005) précisent qu'une participation active devrait être obtenue. La qualité de la relation entre l'intervenant et son client est également notée comme un ingrédient clé du succès d'un programme (Andrews, Zinger, Hoge, Bonta, Gendreau & Cullen, 1990; Palmer, 1995). Le contenu des interactions entre les membres du personnel et leurs clients est aussi mentionné par Gottfredson (1984) comme un critère influençant la qualité d'implantation.

Certains critères spécifiques à l'équipe impliquée dans le programme peuvent aussi avoir une influence sur la qualité d'implantation (Bauman et al., 1991; Bond, Evans, Salyers, Williams & Kim, 2000; Dusenbury et al., 2005; Gottfredson, 1984; Mihalic & Irwin, 2003; Palmer, 1995). Les compétences et habiletés spécifiques du personnel sont particulièrement soulevées comme des points critique pour le succès d'un programme (Bauman et al., 1991; Bond et al., 2000; Gottfredson, 1984; Palmer, 1995). Bauman (1991) ajoute le nombre d'intervenants, la disponibilité et l'expérience de ces derniers au nombre des critères qui favorisent l'implantation. Dusenbury et al. (2005), dont l'étude se déroulait en milieu scolaire, affirment aussi que les attitudes du personnel, leur compréhension des concepts et leurs expériences passées sont des facteurs qui peuvent expliquer la réussite ou l'échec du programme. La motivation et le moral du personnel sont également relevés comme des éléments importants ayant une influence sur l'implantation (Bauman et al., 1991; Joly et al., 2005). Finalement, Lanctôt et Chouinard (sous presse) indiquent qu'un bon climat d'équipe favorise l'implantation du programme. La cohésion des interventions, ainsi que le temps d'équipe pour discuter, se questionner et s'approprier le programme apportent des bénéfices considérables pour l'implantation.

En plus des caractéristiques de la clientèle et du personnel, celles du milieu ou de l'institution où est implanté le programme entrent aussi en ligne de compte pour la qualité de l'implantation. La capacité organisationnelle du milieu, ou la présence d'une infrastructure adéquate pour le développement de programme, est l'une de ces caractéristiques (Gottfredson & Gottfredson, 2002). D'après leur étude d'envergure nationale sur des programmes de prévention en milieu scolaire, Gottfredson et Gottfredson (2002) rapportent qu'un milieu qui a une capacité organisationnelle insuffisante aura de la difficulté à implanter n'importe quel type de programme, à mobiliser le support du personnel pour les innovations et à projeter une image efficace à la communauté.

Parmi les autres facteurs propres au milieu ou à l'institution, plusieurs auteurs mentionnent spécifiquement que la stabilité de l'institution et du personnel a un impact important sur la qualité d'implantation (Gendreau et al., 1999; Lanctôt & Chouinard, sous presse; Mihalic et al., 2004). C'est également le cas d'autres facteurs organisationnels tels que la culture de l'organisation et la volonté de cette dernière d'adopter de nouveaux programmes et d'accepter les changements (Bauman et al., 1991; Joly et al., 2005). Les ressources attribuées au programme comptent aussi parmi les facteurs les plus fréquemment mentionnés par les divers auteurs (Bond et al., 2000; Gendreau et al., 1999; Joly et al., 2005; Mihalic et al., 2004; Mihalic & Irwin, 1993; Tourigny & Dagenais, 2000). Les habiletés de leadership des administrateurs sont également essentielles pour motiver

le personnel, générer de l'enthousiasme et articuler une vision commune du programme (Joly et al., 2005; Lanctôt & Chouinard, sous presse; Mihalic et al., 2004). La présence d'un coordinateur, d'un « champion » ou d'un expert pour le programme est également bénéfique à l'implantation et permet d'éviter de nombreux problèmes (Dusenbury et al., 2004; Gottfredson, 2000; Joly et al., 2005; Mihalic et al., 2004).

Concernant plus particulièrement le support organisationnel, qui comprend la formation et la supervision du personnel, de même que le soutien de la direction, il a également un impact considérable sur la qualité d'implantation d'un programme (Gottfredson & Gottfredson, 2002; Gottfredson, 2000; Joly et al., 2005; Lanctôt & Chouinard, sous presse). Les intervenants mentionnent particulièrement l'aménagement d'horaires et de tâches comme étant un indicateur important du soutien de la direction (Joly et al., 2005). Le facteur le plus fréquemment signalé demeure toutefois la formation du personnel. La formation fait ainsi l'objet d'un consensus en tant qu'élément clé pour la qualité et la fidélité d'implantation (Flynn et al., 2001; Joly et al., 2005; Lanctôt & Chouinard, sous presse; Mihalic et al., 2004; Mihalic & Irwin, 2003; Resnick et al., 2005). En effet, la quantité, la durée et la qualité de la formation peuvent avoir un effet considérable sur la qualité d'implantation du programme (Gottfredson, 2000). Il arrive que les méthodes récentes, telles que l'approche cognitive-comportementale, ne fassent pas partie de la formation initiale du personnel oeuvrant pour le programme. Il est alors essentiel de leur procurer une formation de qualité afin que la qualité de l'implantation du programme soit elle aussi assurée (Gottfredson & Gottfredson, 2002). Ringwalt et al. (2003) confirment aussi l'importance de la formation, en ajoutant que les formateurs devraient mettre en place et maintenir des standards de qualité élevés, créer des opportunités pour pratiquer et effectuer des retours avec le personnel oeuvrant pour le programme. Dumas, Lynch, Laughlin, Smith et Prinz (2001) ajoutent que si la formation et la supervision sont manquantes, l'efficacité du programme peut en être affectée. Il est donc essentiel de procurer au personnel une formation adéquate qui leur fournira les habiletés et compétences nécessaires pour appliquer adéquatement le programme.

Le contexte dans lequel le programme se situe a lui aussi un rôle considérable à jouer pour la qualité d'implantation. Le contexte social et politique entourant le programme peut ainsi avoir un effet sur la qualité d'implantation (Bauman et al., 1991). Orwin (2000) mentionne aussi que les facteurs contextuels jouent un rôle potentiellement important en ce sens que l'efficacité d'une intervention ne peut être isolée du contexte environnemental dans lequel elle se trouve. Des influences extérieures au programme peuvent donc interférer avec celui-ci. De plus, le contexte dans lequel le programme est implanté peut avoir des répercussions sur le fonctionnement et les résultats du programme. L'information sur l'environnement de l'implantation est donc très utile pour pouvoir améliorer le fonctionnement du programme et faciliter l'interprétation des résultats de l'évaluation (Chen, 1990). L'évaluation de l'environnement de l'implantation peut également permettre de comprendre où les problèmes prennent forme (Chen, 1990).

Outre ce contexte plus large, le contexte plus immédiat dans lequel le programme est implanté peut lui aussi jouer un rôle important. En effet, pour permettre la réussite de l'implantation, l'intégration du programme dans le fonctionnement normal du milieu peut apporter de grands bénéfices (Gottfredson & Gottfredson, 2002; Gottfredson, 2000; Mihalic et al., 2004). L'intégration dans la planification et les opérations habituelles du milieu peut ainsi générer davantage d'enthousiasme et une plus grande généralisation des pratiques liées au programme (Gottfredson & Gottfredson, 2002). Detrich (1999) établit lui aussi l'utilité d'intégrer le programme dans le contexte propre au milieu, en ajoutant que la fidélité d'un programme sera plus grande si les changements requis dans l'intervention sont limités.

Bref, les facteurs permettant une implantation de qualité sont nombreux, variés et touchent une multitude d'aspects du programme. Outre les éléments précédemment mentionnés, qui permettent d'assurer la qualité d'implantation et la réussite d'un programme, d'autres aspects de l'évaluation ne doivent pas être négligés. C'est notamment le cas d'une théorie solide sur laquelle le programme se base et qui peut constituer un guide précieux pour l'évaluation de ce dernier.

1.1.4 Le rôle de la théorie dans l'évaluation

Bien que souvent négligée dans le domaine de l'évaluation de programme, la théorie peut apporter des bénéfices considérables lorsqu'elle est prise en considération dans l'évaluation de programme (Bauman et al., 1991; Birckmayer & Weiss, 2000; Chen, 1990; Stame, 2004; Van der Knaap, 2004). Par exemple, Van der Knaap (2004) affirme qu'en prenant la théorie sur laquelle le programme est basé comme point de départ, la construction du programme, son implantation, sa mise en service et son évaluation peuvent en être améliorées. Gottfredson (1984) affirme aussi qu'une évaluation de programme intégrant la théorie permet de développer des programmes plus forts et des évaluations plus pertinentes et utiles. Les projets qui sont guidés par des théories clairement énoncées, qui peuvent être bien traduites et appliquées à la pratique, se révèlent ainsi plus efficaces. Il est toutefois important que la théorie elle-même soit solide et fondée, puisqu'une théorie qui n'a pas été validée au préalable oblige l'évaluateur à conclure que les résultats sont valables seulement si la théorie l'est aussi (Fitz-Gibbon & Morris, 1996).

Dans une perspective différente, Chen (1990) apporte une définition plus large de la théorie, qu'il associe à un ensemble de postulats, de principes et de propositions qui tentent d'expliquer ou de guider des actions sociales. L'auteur précise que la théorie de programme en tant que telle est à la fois de nature descriptive et prescriptive (Chen, 1990). La partie descriptive de la théorie, aussi associée à un type de théorie dite causale, se centre sur les mécanismes causaux liés aux relations entre les interventions, les procédés d'implantation et les résultats du programme. Elle spécifie comment le programme fonctionne en identifiant les conditions sous lesquelles certains processus font leur apparition et quelles en seront les conséquences probables. L'aspect

prescriptif de la théorie de programme est quant à lui associé à un type de théorie dite normative et procure des indications sur les buts et les objectifs poursuivis, de même que sur la façon dont le traitement ou le programme doit être créé et implanté. Il donne le rationnel et une explication quant à la structure et les activités du programme. Chen (1990) ajoute que le type d'évaluation choisi devrait être celui qui peut traiter les domaines dans lesquels les problèmes liés au programme sont les plus évidents.

Par ailleurs, plusieurs auteurs formulent des recommandations et décrètent des principes de base liés à l'évaluation qui tiennent compte de la théorie inhérente au programme. Ces éléments permettent de dresser un bref portrait de la démarche suggérée et des avantages qui peuvent être retirés d'une évaluation qui s'attarde sur le rôle de la théorie. Par exemple, l'évaluation guidée par la théorie peut permettre d'augmenter la clarté de la logique théorique inhérente au programme, en plus d'aider à l'identification et à la mesure des variables et composantes les plus appropriées (Fitz-Gibbon & Morris, 1996; Gottfredson, 1984). En effet, elle permet de déterminer quels facteurs sont associés à la réussite ou à l'échec d'un programme (Stame, 2004; Weiss, 1997). De plus, ce type d'évaluation présente un avantage supplémentaire par rapport à une recherche évaluative qui ne se soucie pas de la théorie du programme. Alors qu'il peut être difficile de déterminer quelles variables utiliser dans une évaluation qui ne tient pas compte de la théorie sous-jacente au programme, une évaluation qui est guidée par cette dernière peut se centrer sur les composantes jugées importantes dans la théorie (Fitz-Gibbon & Morris, 1996).

Si la théorie a comme avantage d'aider à identifier les composantes et facteurs liés à la réussite du programme, Van der Knaap (2004) affirme qu'il convient également d'éviter de la suivre aveuglément. L'auteur fait donc une mise en garde relative au risque qu'apporte une évaluation trop rigide qui ne tient compte de rien d'autre que ce qui est spécifié dans la théorie. Cette vision dite en tunnel risque ainsi de rendre l'implantation trop inflexible et d'éliminer les possibilités d'évolution et d'innovation. Gottfredson (1984) ajoute que lorsque des plans explicites pour l'adoption d'un projet sont proposés et que les obstacles aux changements organisationnels sont vus comme pouvant être supplantés par un plan concevable, l'adoption des innovations est plus efficace. Néanmoins, l'accessibilité à un plan d'implantation, à des règles et à de la documentation pour le programme, de même qu'un suivi du degré de fidélité du programme avec ce qui est prévu dans les documents, facilitent l'implantation efficace du programme (Gottfredson, 1984).

En accord avec la littérature traitant de l'évaluation de l'implantation, Chen (1990) mentionne aussi que l'information sur le fonctionnement du programme est plus accessible lors des premières étapes de l'évaluation et de l'information utile sur l'évaluation peut en découler rapidement. Cette information, lorsqu'elle est retournée dans le milieu, peut ainsi permettre d'améliorer et de stabiliser le programme avant de continuer l'évaluation. Il est donc notamment important de mesurer l'adéquation entre la structure théorique du programme et la structure du programme implanté. En apportant l'information sur le programme peu de temps

après son implantation initiale, il devient dès lors possible pour les gestionnaires d'approfondir leur connaissance de la façon dont le programme est appliqué et de prendre les mesures adéquates pour améliorer le programme lorsque c'est nécessaire (Chen, 1990).

D'autre part, il est fondamental qu'un échange équitable soit réalisé entre la recherche évaluative et le milieu où le programme est implanté. Cet aspect est d'autant plus important que comme il a été souligné précédemment, l'évaluation se veut en lien direct avec le milieu clinique et la qualité de la collaboration entre le chercheur et le milieu peut avoir des conséquences importantes pour le programme. Chen (1990) précise qu'un équilibre doit être obtenu entre les besoins du milieu et les standards d'évaluation, de même que le jugement professionnel de l'évaluateur. Van der Knaap (2004) insiste aussi sur l'importance pour l'évaluateur de porter attention aux éléments contextuels et aux intérêts et préférences du milieu pour une évaluation bien équilibrée. Gottfredson (1984) démontre quant à lui que les intérêts des évaluateurs et du personnel implantant le programme coïncident. En effet, une évaluation rigoureuse et guidée par la théorie d'une intervention bien implantée permet de créer des connaissances aisément communicables, qui peuvent être bien comprises et reprises par d'autres.

En ayant une meilleure connaissance de la théorie à la source du programme, les personnes qui oeuvrent pour celui-ci savent plus clairement ce qu'elles essaient d'accomplir et comment il faut le faire. Elles peuvent ainsi mieux développer et améliorer leur programme (Birkmayer & Weiss, 2000). Cet aspect est d'autant plus important que Gottfredson (1984) établit que plus les gens qui implantent le projet bénéficient directement de l'évaluation, plus cette dernière va être intégrée dans le fonctionnement du milieu. L'implantation du programme pourra donc être améliorée. Une meilleure connaissance de la façon dont le programme devrait fonctionner permet aussi à l'évaluateur de mieux structurer son évaluation pour répondre aux questions pertinentes et interpréter les résultats de recherche (Birkmayer & Weiss, 2000). Gottfredson (1984) mentionne aussi comme avantage supplémentaire de l'échange entre la recherche évaluative et le milieu de pratique que les projets augmentent en efficacité avec la pression d'une évaluation. En définitive, l'utilisation d'une théorie solide comme base de l'évaluation peut donc être très bénéfique à la recherche évaluative, particulièrement pour vérifier l'implantation d'un programme.

1.2 L'approche cognitive-comportementale

Comme le soulignent certains auteurs (Gottfredson, 1984; Tourigny & Dagenais, 2000), il est important pour le programme d'avoir des bases théoriques solides. C'est l'approche cognitive-comportementale, telle que décrite par Le Blanc, Dionne, Proulx, Grégoire et Trudeau-Le Blanc (2002), qui sert de point de départ dans le cas de la présente étude. Les auteurs ont ainsi développé un modèle d'intervention théorique en se basant sur une approche cognitive-comportementale. Le projet actuel vise ainsi à évaluer la qualité d'implantation du programme cognitif-comportemental dans huit unités d'adolescentes du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire [CJM-IU]. La présente section vise donc à rendre compte des fondements théoriques à la base du programme cognitif-comportemental implanté au CJM-IU et à dresser un portrait des activités de groupe de ce programme, telles qu'elles figurent dans le modèle d'intervention conçu par Le Blanc et al. (2002).

1.2.1 Les fondements théoriques du programme cognitif-comportemental

Il ressort de plusieurs études et méta-analyses (Andrews et al., 1990; Latimer, Dowden, Morton-Bourgon, Edgar & Bania, 2003; Gendreau & Goggin, 1997; Lipsey, 1995; Lipsey & Wilson, 1998; Palmer, 1994) que les programmes cognitifs-comportementaux et les interventions ciblant la maîtrise de la colère et l'apprentissage d'habiletés sociales et cognitives sont parmi les plus efficaces pour la diminution du taux de récidive chez les jeunes. Néanmoins, pour pouvoir reproduire un programme efficace, il faut d'abord connaître son fonctionnement. Le présent projet vise ainsi l'évaluation de l'implantation d'un programme basé sur l'approche cognitive-comportementale décrite par Le Blanc et al. (2002).

Les objectifs généraux du programme d'intervention prévu par Le Blanc et al. (2002), qui s'inspire en grande partie des notions et concepts présentés par Goldstein (1988), visent à ce que les jeunes abandonnent progressivement leurs attitudes et comportements problématiques, intègrent des habiletés prosociales, et généralisent leurs acquis au quotidien. Pour ce qui est des objectifs plus spécifiques présentés par Le Blanc et al. (2002), il s'agit pour les jeunes d'améliorer leurs habiletés sociales, d'accentuer leur coopération et d'être soutenus dans cette voie par des personnes prosociales significatives recrutées dans leur entourage. Les adolescents apprendront à résoudre des problèmes de manière socialement acceptable, à maîtriser leur colère et leur agressivité ainsi qu'à modifier leur perception des situations, à développer leur empathie et à gérer leur stress. Ils devront identifier et remettre en question leurs distorsions cognitives favorisant la délinquance et adopter une conduite prosociale alternative. Ils seront également amenés à vivre en groupe par la compréhension et l'utilisation des processus de groupe. Tous ces objectifs, tant cognitifs que comportementaux, sont à la base du programme cognitif-comportemental implanté au Centre jeunesse de Montréal.

L'approche cognitive-comportementale incorpore à la fois des théories comportementales et des théories cognitives. Dans la perspective des théories comportementales, elle utilise les notions de conditionnement répondant et opérant, de même que le renforcement différentiel. Les punitions et renforcements positifs et négatifs sont ainsi utilisés pour encourager le maintien de comportements désirables ou pour faire cesser les comportements indésirables. L'ajout et le retrait de privilèges, de même que l'utilisation de récompenses concrètes tel qu'un repas avec un éducateur, sont également employés selon ce principe. Cette utilisation de renforcements est particulièrement importante dans l'optique où l'approche adhère aux concepts de la théorie de l'apprentissage social. Selon cette théorie, les jeunes se joignent très tôt et pendant longtemps, par association différentielle, avec des individus considérés comme leur groupe primaire. Ils sont aussi soumis à différentes définitions positives et négatives au cours de leurs interactions. Celles-ci réfèrent aux attitudes qui justifient, favorisent ou desservent le comportement antisocial. Les jeunes observent donc le comportement des autres, ce qui les conduit à les imiter, puis à être renforcés différenciellement dans leurs attitudes et comportements selon la situation (Le Blanc et al., 2002).

Plusieurs autres concepts des théories cognitives sont intégrés à l'approche et mis en relation avec les concepts comportementaux. C'est le cas des capacités de base, telles que la capacité symbolique, l'anticipation, l'apprentissage vicariant, l'autorégulation et l'autocritique, définies par Bandura (Le Blanc et al., 2002). Ces capacités sont valorisées dans les activités de groupe du programme cognitif-comportemental, qui apprennent notamment aux adolescents à anticiper les conséquences de leurs actions et à maîtriser l'expression de leurs émotions par autorégulation. Le rôle des attitudes, des croyances personnelles, des situations sociales et de l'environnement social sont autant de notions clé intégrées au contenu des activités du programme cognitif-comportemental (Le Blanc et al., 2002).

1.2.2 Les activités de groupe du programme cognitif-comportemental

Le programme cognitif-comportemental du Centre Jeunesse de Montréal – Institut universitaire comporte quatre différentes activités de groupe, soit les Habilités de communication, la Régulation de la colère, la Gestion du stress et la Résolution de problèmes (Simard, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2004e). Ces quatre activités comptent parmi celles suggérées par Le Blanc et al. (2002) et Goldstein (1988). Leur objectif est d'apprendre aux adolescentes à développer des solutions alternatives aux moyens antisociaux qu'elles utilisaient auparavant.

La première activité, Habileté de communication, est utile pour la compréhension et le bon fonctionnement des trois suivantes. Elle consiste en l'apprentissage de quinze habiletés de communication (ou habiletés sociales de base). Celles-ci visent à améliorer le fonctionnement interpersonnel des adolescentes en respectant leurs

propres besoins et ceux de leur entourage. Chaque séance porte sur une seule habileté pour faciliter les apprentissages et permettre la participation de toutes les adolescentes du groupe. Au cours d'une séance, elles peuvent ainsi apprendre à écouter ou encore apprendre à entamer une conversation.

La seconde activité, Régulation de la colère, permet aux adolescentes de gérer adéquatement leur colère et de l'exprimer de manière socialement acceptable. Cette activité se divise en trois volets. Le premier porte sur l'identification d'éléments cognitifs et affectifs sous-tendant les comportements agressifs, comme les pensées, émotions et sensations qui découlent d'une situation problématique. Le deuxième volet cible l'acquisition d'habiletés permettant l'expression adéquate de la juste colère, telles que « répondre à la taquinerie » ou encore « éviter les problèmes avec autrui », et le troisième volet a pour objectif le renforcement des acquis.

Tout comme la précédente activité mentionnée, la troisième activité, Gestion du stress, tente d'apprendre aux adolescentes à gérer adéquatement leurs émotions, liées au stress dans le cas présent, et de les exprimer de façon socialement acceptable. C'est une activité divisée en deux volets. Le premier veut amener les adolescentes à faire face à des situations de stress en les aidant à reconnaître les éléments cognitifs et affectifs se rattachant à ces situations. Dans le cadre du second volet, elles apprennent ensuite des habiletés pour surmonter leur stress convenablement. Elles développent par exemple des habiletés telles que « maîtriser une situation embarrassante » ou « faire face au rejet ». Des méthodes de relaxation peuvent aussi être enseignées dans cette activité.

Enfin, la quatrième activité, Résolution de problèmes, aide à trouver et à mettre en application des solutions non violentes pour régler les conflits ou autres situations problématiques. Il est souhaitable que les adolescentes aient eu accès aux trois activités susmentionnées au préalable, puisqu'elles ont souvent besoin des habiletés et notions acquises lors de ces dernières pour résoudre les problèmes qui se posent à elles. Dans cette activité, chaque problème est examiné à travers un processus de cinq étapes (définir le problème, identifier toutes les solutions possibles, évaluer chaque solution, choisir une solution réaliste et avantageuse puis la mettre en application).

Chaque activité de groupe est d'une durée de 12 à 15 semaines. Les quatre activités devraient être données au cours d'une même semaine dans chaque unité d'hébergement. Les adolescentes devraient avoir accès au moins deux fois à chacune d'entre elles au cours de leur séjour en internat pour favoriser la généralisation des apprentissages. Il est recommandé d'avoir deux animateurs par activité qui puissent alterner entre les rôles d'animateur et d'observateur et qui doivent se préparer et se concerter avant chaque atelier. Chaque séance devrait durer entre 60 et 90 minutes et se dérouler dans un endroit exempt de stimuli pour éviter les distractions. Au début des séances, les consignes de respect et de confidentialité sont évoquées, de même qu'un rappel de la séance précédente et des tâches à accomplir. L'utilisation de supports visuels est

également recommandée et les retraits d'adolescentes devraient être évités dans la mesure du possible. Les comportements problématiques devraient au contraire être utilisés dans le cadre de l'activité pour enrichir les exemples discutés. Par ailleurs, de nouvelles adolescentes peuvent se joindre au groupe en tout temps.

Pour chaque séance, les éléments d'apprentissage sont présentés dans l'étape du modelage. Par exemple, pour l'habileté « Écouter », les animateurs informent les adolescentes qu'elles doivent d'abord regarder la personne qui parle, puis se montrer attentives à ce qui est dit et attendre leur tour pour parler, avant de dire ce qu'elles ont à dire. Des exemples significatifs, tirés du quotidien des jeunes, doivent alors être soulevés. Un jeu de rôle, qui n'est pas obligatoire dans l'activité Résolution de problèmes et dans le premier volet des activités de Régulation de la colère et de Gestion du stress, est ensuite réalisé pour pratiquer l'habileté apprise. Une rétroaction suit cette étape. Des commentaires constructifs et centrés sur les éléments d'apprentissage doivent alors être formulés, d'abord par les actrices, puis par les autres adolescentes et les animateurs. Les acquis sont ensuite généralisés au quotidien en lien avec les activités individuelles, telles que des auto-observations sur des situations que les adolescentes vivent ou d'autres exercices à compléter. Cette mise en application est ensuite discutée en groupe lors de la séance qui suit. Le renforcement positif des adolescentes pratiquant les habiletés est également fondamental tout au long de l'intervention (Le Blanc et al., 2002; Simard, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d).

1.3 Le projet d'évaluation au Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire

L'implantation du programme cognitif-comportemental par la Direction des services de réadaptation aux adolescentes du Centre Jeunesse de Montréal – Institut universitaire a commencé il y a déjà quelques années. En effet, en janvier 1998, deux unités d'adolescentes recevaient le mandat d'implanter ce programme avec leur équipe d'éducateurs. En octobre 1999, six autres unités d'adolescentes se joignaient à elles. Afin de juger du programme et d'aider à la prise de décision, un projet d'évaluation fut préconisé. Comme Benne et Garrard (2003) le concluaient d'après leur étude collaborative dans le domaine de l'éducation, l'utilisation de la recherche évaluative dans toutes les phases du projet apporte de grands bénéfices en clarifiant les buts du projet, en évaluant les besoins des sites ciblés, en opérant un suivi des progrès liés aux objectifs du programme et en faisant des retours avec les résultats obtenus pour stimuler l'amélioration continue du programme. Le projet actuel au CJM-IU a été instauré dès les débuts du programme afin de documenter dans un premier temps les débuts de l'implantation de l'approche cognitive-comportementale. L'évaluation du dosage du programme cognitif-comportemental au sein des huit unités à l'étude et les ajustements qui étaient nécessaires ont ensuite succédé à cette première phase. Ces premières étapes de l'évaluation au CJM-IU sont donc exposées dans la présente section.

1.3.1 Les premières phases de l'évaluation

Dans un premier temps, Lanctôt et Beaulieu (2002) ont documenté les premiers pas de l'implantation du programme d'octobre 1998 à juin 2001. Cette étape de l'évaluation visait à identifier les conditions facilitantes et celles pouvant nuire à l'implantation et à l'application du programme. Elle avait également pour objectif de mieux situer les évaluateurs dans le contexte de l'intervention auprès des adolescentes du Centre jeunesse de Montréal. Les auteures se sont donc attardées à décrire le contexte organisationnel en place, la démarche de formation des équipes et les premières tentatives d'application du programme. Le rapport indique qu'au plan organisationnel, différentes procédures ont été mises en place pour assurer la disponibilité des ressources nécessaires à l'implantation du nouveau programme (redéfinition des rôles des acteurs clés, embauche de trois éducatrices-formatrices secondant la conseillère clinique de l'approche, ententes avec le milieu scolaire). Pour ce qui est de la formation, les aspects tant théoriques que pratiques furent validés par la conseillère clinique et les sessions de formation étaient données à une fréquence régulière. Le temps investi, la disponibilité, les réponses concrètes des éducatrices-formatrices et leur croyance en l'approche cognitive-comportementale ont eu des effets positifs sur l'implantation et la motivation des éducateurs. Sur le plan opérationnel, les activités du programme ont été appliquées lentement. Après une année plutôt exploratoire, elles ont acquis davantage de structure lors de la seconde année d'implantation tout en demeurant

sporadiques. Les intervenants étaient alors davantage en mesure de faire des liens entre les composantes du programme, bien que l'intégration des connaissances et des fondements théoriques demeurait encore fragile.

Certaines conditions formelles, telles que les directives pour rendre l'application de certains outils obligatoire et les comités permettant un échange entre les formatrices et les représentants, ont facilité l'application et le maintien du programme cognitif-comportemental. Des conditions informelles, par exemple le temps alloué aux éducateurs pour la préparation des activités ou encore les échanges et discussions sur le programme ainsi que le sentiment des éducateurs d'être soutenus et valorisés, y ont également contribué. Toutefois, certaines contraintes, comme la mobilité du personnel, le changement de chef de service, le manque de temps et de communication entre éducateurs et la résistance face au programme, ont créé un climat rendant l'implantation plus difficile. L'importance de poursuivre le programme de formation et de maintenir les postes d'éducatrices-formatrices pour consolider l'implantation fût donc recommandée pour pallier à ces contraintes.

La deuxième phase de la recherche était consacrée à l'assiduité de l'application du programme cognitif-comportemental dans les huit unités à l'étude (Chouinard, 2003). Elle visait plus spécifiquement à compléter la documentation de la démarche d'implantation du programme, à évaluer le dosage de l'application des outils cliniques individuels et des activités de groupe, ainsi qu'à présenter le climat et le contexte organisationnel des unités d'adolescentes du Centre jeunesse de Montréal, via une analyse des facteurs contextuels. Un rythme d'application régulier, continu et conforme à celui préconisé était attendu pour pouvoir poursuivre l'évaluation.

En 2003, Chouinard conclut à une fréquence d'application insuffisante pour l'ensemble des activités, à l'exception du système de renforcement (ou cotation), appliqué plus régulièrement. Ainsi, pour les outils individuels, les taux d'application demeuraient inférieurs à 25%. Quant aux activités de groupe, elles n'étaient pas toutes présentées dans les unités à l'étude et dans plusieurs cas, les séances n'étaient pas toutes réalisées. L'auteure a observé que le climat organisationnel mouvant a entraîné des difficultés pour l'implantation, de même que le fait qu'une seule formatrice a pu conserver son rôle. Le roulement du personnel, le manque de formation des nouveaux éducateurs, la réduction du temps alloué au programme et les changements d'unité des représentants de l'approche cognitive-comportementale ont également nuit à l'application des activités, en affectant la participation et la motivation de plusieurs éducateurs. Le soutien de l'administration et l'appui de la direction se sont également révélés plus difficiles et certaines décisions administratives ont fait obstacle à une meilleure implantation. L'auteure a donc recommandé le rétablissement d'un schéma de communication favorisant les échanges entre tous les acteurs et une révision des ressources disponibles pour assurer le maintien du programme.

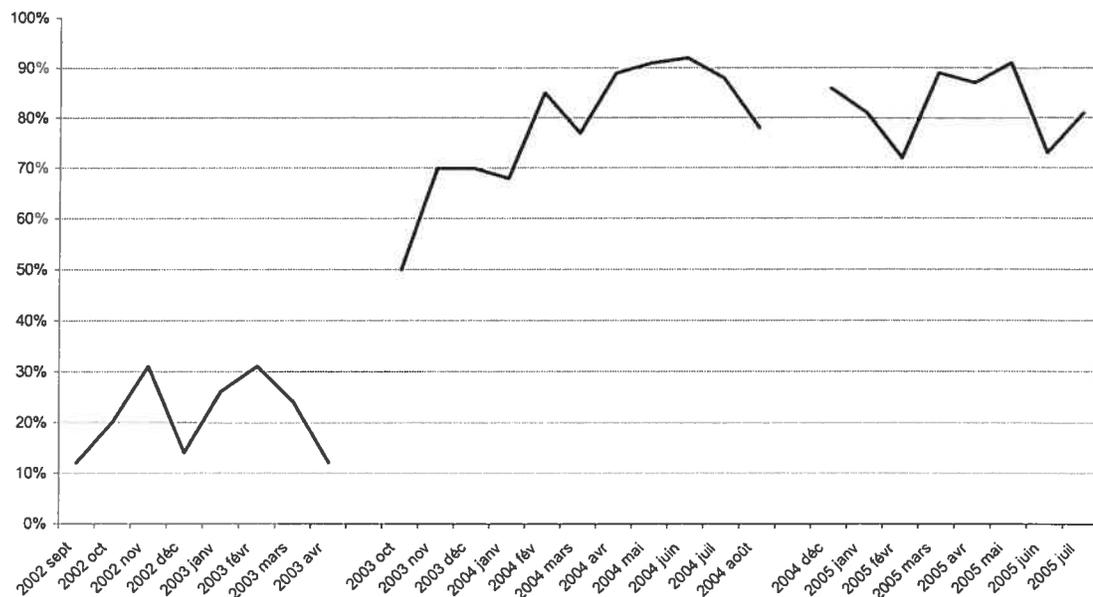
Après les deux premières phases de la recherche, des ajustements s'avéraient nécessaires pour assurer une fréquence et un rythme d'application acceptable. Un questionnaire fut donc mis sur pied pour poursuivre

l'évaluation du dosage du programme cognitif-comportemental dans les huit unités d'adolescentes à l'étude au CJM-IU. Les questionnaires, que chaque éducateur avait la charge de remplir, étaient compilés mensuellement et les résultats étaient transmis aux unités dans de courts rapports mensuels. Cette mesure procurait ainsi un certain contrôle permettant d'augmenter la fréquence et le rythme d'application des activités du programme. Cette assiduité minimale était requise pour la poursuite du processus d'évaluation. Lors de cette troisième phase, le contexte mouvant du Centre jeunesse de Montréal caractérisant la seconde phase de l'évaluation s'est davantage stabilisé, ce qui a favorisé une plus grande application des composantes du programme cognitif-comportemental dans les unités.

1.3.2 L'évolution du dosage

Depuis le début de l'évaluation du programme cognitif-comportemental, trois périodes de mesure du dosage ont eu lieu. Le premier temps de mesure s'est déroulé de septembre 2002 à avril 2003 (Lanctôt et Chouinard, 2003). La seconde période de mesure a été réalisée entre le mois d'octobre 2003 et le mois d'août 2004 et la troisième mesure de décembre 2004 à juillet 2005 (Lanctôt, 2005). La Figure 1 illustre bien l'évolution du dosage au cours de ces années. Les trois courbes représentent le pourcentage d'application de l'ensemble des activités de groupe dans les huit unités à l'étude pour les trois temps de mesure.

Figure 1 : Évolution du dosage des activités de groupe - 2002 à 2005



Lors du premier temps de mesure, la courbe du dosage pour l'ensemble des activités de groupe dépasse rarement 30% d'application, avec des creux plus marqués pour le mois de septembre et le mois de décembre.

L'activité d'Habilités de communication en particulier était alors plus fréquemment appliquée que les trois autres activités de groupe, tandis que l'activité de Résolution de problème était donnée dans seulement deux unités. Cependant, c'est surtout en fonction des unités que les résultats varient le plus pendant cette période. En effet, seulement deux unités donnent les quatre activités. Les activités sont par ailleurs données plus assidûment dans ces deux unités. Pour ce qui est des six autres unités à l'étude, l'une ne donne aucune des quatre activités de groupe et les cinq autres dispensent entre une et trois activités. Qui plus est, dans ces dernières, les séances données le sont de façon sporadique. Il arrive ainsi que plusieurs semaines séparent deux séances.

Une nette progression est toutefois remarquée au cours du deuxième temps de mesure. Comme la figure 1 l'illustre, la courbe du dosage pour l'ensemble des activités de groupe, qui se situait généralement en deçà de 30% lors de la première période, dépasse maintenant les 70% d'application des activités de groupe et va même jusqu'à dépasser 90%. Si les débuts sont plus lents en octobre 2003, l'application des activités progresse néanmoins et dépasse 80% dès février 2004. Elle se stabilise alors davantage à ce degré d'application plus élevé. L'activité d'Habilité de communication est toujours la plus fréquemment appliquée et celle de Résolution de problèmes obtient également les taux les plus faibles. Cependant, les différences sont moins prononcées entre les unités à ce stade. Toutes les unités donnent les quatre activités et les séances ont lieu de façon moins sporadique. Par ailleurs, quatre unités se montrent plus régulières dans la dispensation des activités de groupe.

La progression qui a marqué le passage du premier au deuxième temps de mesure s'est ensuite stabilisée pour produire un troisième temps semblable au précédent. L'application de l'ensemble des activités de groupe se maintient ainsi autour de 80%, descendant rarement en dessous de ce niveau et dépassant quelquefois 90%. Les différences d'application sont peu prononcées entre les activités et la plupart des unités sont généralement plus assidues quant au rythme d'application des séances, à l'exception de deux unités en particulier, qui obtiennent des résultats un peu plus faibles. Au terme de ce troisième temps de mesure, le degré adéquat de dosage des activités de groupe atteint en 2004 a donc perduré.

En définitive, après des débuts plus lents décrits dans une première phase de documentation de l'évaluation et dans une seconde phase d'évaluation du dosage des activités, des ajustements ont été réalisés. Cette troisième phase a ainsi permis de s'assurer du rythme et de la fréquence d'application suffisante des activités du programme. Il a dès lors été possible d'amorcer la quatrième phase du projet, soit une évaluation centrée sur la qualité d'implantation des activités de groupe, qui est l'objet de la présente étude. Au terme de cette phase, l'évaluation de l'efficacité du programme pourra alors envisagée.

2. Problématique

La recherche évaluative a progressé au cours des dernières décennies avec les préoccupations croissantes touchant les programmes existants au Québec. L'évaluation de programme, qui se veut en lien direct avec le milieu clinique, peut ainsi présenter des bénéfices importants tant pour la recherche que pour la pratique. Dans ce type de recherche, la collaboration entre l'évaluateur et l'équipe du programme est essentielle et chacun doit y trouver son compte pour assurer un certain équilibre. Les standards du chercheur doivent être respectés, de même que les besoins du milieu. Pour ce faire, des adaptations de part et d'autre sont parfois nécessaires.

À cet effet, l'utilisation de la théorie cognitive-comportementale telle que décrite par Le Blanc et al. (2002), comme guide de l'évaluation, permet de clarifier quelles sont les modifications acceptables compte tenu des bases théoriques du programme. En plus d'avoir un impact sur l'efficacité d'un programme, le modèle théorique d'intervention conçu par Le Blanc et al. (2002), qui est basé sur l'approche cognitive-comportementale, peut aussi faciliter l'identification des composantes clés du programme et permettre de déterminer les méthodes les plus appropriées pour l'évaluer. La théorie inhérente au programme et le modèle d'intervention en particulier s'avèrent donc d'une grande importance pour l'évaluation de l'implantation du programme.

La littérature sur le sujet démontre aussi que l'évaluation de l'implantation est essentielle pour s'assurer que le programme correspond à ce qui était prévu au départ et pour pouvoir le reproduire éventuellement. Compte tenu des nombreux obstacles qui peuvent se poser lors de l'implantation d'un programme, cette forme d'évaluation peut également permettre l'amélioration du programme en retournant l'information au milieu dans une visée formative. L'évaluation de l'implantation a aussi un impact majeur sur l'évaluation de l'efficacité, puisque pour s'assurer que les effets suivant un traitement sont bien attribuables à celui-ci, le programme doit être appliqué tel qu'il a été planifié. La qualité d'implantation apparaît plus spécifiquement comme un élément pouvant faire varier l'efficacité d'un programme.

C'est dans cette perspective qu'a été élaborée la recherche évaluative ayant présentement cours dans huit unités d'adolescentes du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire. Les résultats de la première phase, soit celle de la documentation des débuts du programme, ont mené à une évaluation du dosage de son application, qui a ensuite nécessité des ajustements. Les efforts des équipes impliquées dans l'implantation du programme se sont alors révélés fructueux, le dosage des activités de groupe atteignant un degré adéquat d'application après la période d'ajustement. La présente étude est la

quatrième phase de ce projet. Le but de cette phase est d'évaluer la qualité d'implantation, essentielle pour pouvoir éventuellement passer à l'évaluation de l'efficacité. Elle se distingue des phases précédentes par sa préoccupation de la façon dont sont conduites les activités de groupe du programme cognitif-comportemental, en évitant de se centrer uniquement sur leur fréquence et leur rythme d'application (dosage). L'adéquation du déroulement, de la structure et du contenu des activités de groupe avec les critères prévus d'application est ainsi déterminée principalement à l'aide d'observations, de questionnaires et de focus groups.

Pour ce faire, il est nécessaire que les principales composantes exposées précédemment soient présentes dans les activités. Ces composantes réfèrent autant à la structure et au déroulement des activités qu'à leur contenu, c'est-à-dire à la matière exposée lors de ces activités. Puisque le dosage des activités de l'approche demeure une part essentielle de l'évaluation de l'implantation, la collecte de données s'est poursuivie à ce niveau. Un suivi a donc été effectué pour s'assurer que les activités de groupe se donnent toujours à la fréquence d'application minimale exigée pour la poursuite réaliste de l'évaluation. Néanmoins, c'est la façon d'appliquer les activités qui est au centre du projet actuel et à laquelle il convient de s'attarder davantage. Les besoins et perceptions des éducateurs concernant le programme et ses bénéfiques, ainsi que le contexte entourant ce dernier, sont eux aussi pris en compte pour permettre une évaluation complète de la qualité d'implantation et assurer une meilleure compréhension des résultats obtenus. La présente étude tente donc de répondre aux questions spécifiques suivantes:

- *Est-ce que la structure et le déroulement des activités de groupe correspondent à ceux prévus à l'origine dans le plan d'implantation du programme cognitif-comportemental ?*
- *Est-ce que le contenu des activités de groupe correspond à celui qui est préconisé dans les bases théoriques du programme cognitif-comportemental?*
- *Quels sont les besoins et perceptions des éducateurs relatifs au programme cognitif-comportemental?*
- *Quel est le contexte organisationnel entourant les activités du programme cognitif-comportemental?*

3. Méthodologie

Les auteurs Tourigny et Dagenais (2002) soulignent que la combinaison des méthodologies quantitatives et qualitatives est de plus en plus utilisée en recherche évaluative. Dans le cadre du présent projet d'évaluation de l'implantation, la combinaison de ces deux méthodes fut privilégiée. Les forces de chacune d'entre elles permettent de compléter des limites de l'autre et d'avoir un portrait plus complet de l'implantation du programme cognitif-comportemental au Centre Jeunesse de Montréal – Institut universitaire [CJM-IU]. Le présent chapitre vise ainsi à présenter la démarche méthodologique utilisée pour ce projet en décrivant les sites d'évaluation choisis, les instruments de mesure employés pour la cueillette de données ainsi que les stratégies d'analyse privilégiées.

3.1. Les sites d'évaluation

Dans le cadre de la présente étude, une sélection de huit unités d'hébergement d'adolescentes a été effectuée au sein du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire. Ces unités, réparties dans deux pavillons du CJM-IU, ont toutes introduit le programme cognitif-comportemental au cours des dernières années. En effet, la Direction des services à l'enfance et aux adolescents du CJM-IU avait décidé d'implanter le programme cognitif-comportemental dans certaines unités d'adolescentes. Deux unités ont reçu ce mandat en janvier 1998, alors que pour six autres unités, ce fut en octobre 1999. Ce sont ainsi les huit premières unités d'adolescentes du CJM-IU à avoir implanté ce programme, d'autres unités ayant suivi par la suite. Ces huit unités à l'étude sont les mêmes qui ont été évaluées lors des premières phases de l'évaluation du programme, puisque c'est pour ces dernières que la Direction des services à l'enfance et aux adolescents du CJM-IU avait autorisé la recherche évaluative. C'est d'ailleurs cette particularité qui permet d'assurer un suivi de l'évolution de l'implantation dans chaque unité.

3.2 Les instruments de mesure

La recherche évaluative peut mettre à contribution une variété considérable d'instruments de mesure (King et al., 1988; Rossi & Freeman, 1993; Tourigny & Dagenais, 2000). Rossi et Freeman (1993) mentionnent notamment l'observation directe lors des activités du programme, l'utilisation de données déjà existantes telles que les dossiers des clients, de même que la collecte d'information auprès des intervenants ou des participants, à l'aide d'un journal de bord, de questionnaires ou d'entrevues semi-dirigées par exemple. La présente étude comporte elle-même une certaine variété d'instruments. D'abord, les activités de groupe du programme sont observées de façon systématique. Des fiches d'appoint sur le contenu des activités de groupe sont aussi distribuées. Parallèlement à la montée croissante de l'utilisation des focus groups en

recherche (Bohnsack, 2004; Morgan, 1997; Kitzinger et Barbour, 1999) et en raison de leur compatibilité avec l'évaluation de programme (Morgan, 1998; Barbour, 1999), ceux-ci sont également adoptés pour recueillir des informations plus contextuelles et pour connaître le point de vue des intervenants clés du programme cognitif-comportemental au CJM-IU. La tenue informelle et régulière d'un journal de bord par le chercheur permet aussi d'avoir accès à certains éléments du contexte organisationnel et de compléter les données obtenues.

Chacun des instruments employés dans cette étude est présenté ci-dessous, ainsi que les stratégies analytiques qui y sont associées pour traiter les données obtenues. Pour l'ensemble des objectifs spécifiques, des analyses de nature descriptive sont effectuées. Ce sont les activités de groupe qui constituent les unités d'analyse principales. Certaines comparaisons sont toutefois faites entre les unités lorsqu'il est possible de respecter la confidentialité des individus.

3.2.1 Les grilles d'observation pour les activités de groupe

Des observations ont été réalisées pour évaluer la qualité d'implantation des activités de groupe. Elles répondent aux objectifs spécifiques d'évaluer la structure et le déroulement des activités, de même que le contenu de ces dernières, pour vérifier s'ils correspondent bien à la démarche prévue à l'origine dans le plan d'implantation du programme cognitif-comportemental décrit par LeBlanc et al. (2002). Elles permettent ainsi à l'évaluateur externe de s'assurer avec davantage d'objectivité que les composantes prévues des activités de groupe sont bien présentes.

La forme d'observation employée est systématique. Ce type d'observation, décrit par Coutu, Provost et Bowen (2000) permet de collecter des données objectives sur des comportements, événements spécifiques ou autres éléments de la réalité observée. Il est vrai que l'observation n'est jamais totalement objective en raison du décodage et de l'interprétation inévitable de certains comportements et dialogues par le chercheur. Néanmoins, Coutu et al. (2000) précisent que l'utilisation d'une technique rigoureuse et systématique pour recueillir les données d'observation permet une moindre inférence du chercheur que les méthodes d'évaluation telles que l'entrevue ou le questionnaire. De plus, l'utilisation de l'observation permet la reconnaissance de la validité manifeste et de la contextualisation des données recueillies (Coutu et al., 2000).

Des observations informelles ont d'abord permis d'apporter des premières améliorations aux versions préliminaires des grilles d'observation. En allant sur le terrain, l'évaluateur était ainsi à même de s'apercevoir des éléments à observer pertinents oubliés dans les versions initiales des grilles. Ces premières observations assurent aussi les premiers contacts entre l'observateur et les groupes des différentes unités qui doivent être observés. La réactivité des personnes observées, qui est un facteur à considérer dans le cadre

d'observations, peut alors être atténuée par ces premières présences de l'observateur. Celui-ci devient moins un objet de curiosité au fil de ses venues. Les observations informelles peuvent donc permettre une certaine habitude des observés à la présence de l'évaluateur. Après les premières modifications faisant suite aux observations informelles, les quatre grilles d'observation ont été soumises à un comité d'experts de Boscoville afin d'en évaluer la validité de contenu.

Les instruments ont par la suite été testés par accord inter-juge dans 19 observations où deux observateurs se rendaient dans les mêmes activités pour les évaluer à partir d'une même grille. Cette procédure a cessé lorsqu'une suite suffisamment nombreuse de 5 observations a atteint un taux de concordance égal ou supérieur à 80% pour les grilles des deux observateurs. Cette « fidélité inter juges » est essentielle pour s'assurer que les données recueillies par un observateur peuvent être enregistrées de la même manière par un autre observateur (Coutu et al., 2000). Le test préalable de l'accord inter-juge permet ainsi de limiter les biais propres à l'évaluateur, qui a une conception de la réalité qui lui est propre et qui influence inévitablement sa façon d'observer.

Une fois validées, les grilles d'observation ont été utilisées pour la cueillette formelle de données. Ne pouvant pas réalistement assister à toutes les séances dans chaque activité, certaines d'entre elles ont dû être sélectionnées. Les observations d'activités de groupe sont donc réparties aléatoirement¹ dans les différentes unités et selon les diverses activités. Il est essentiel de varier les sites d'observation puisque comme le mentionnent Coutu et al. (2000), les contextes de cueillette de données peuvent être différents, surtout lorsque plusieurs intervenants sont impliqués, rendant ainsi nécessaire la diversification des lieux d'observation. Dans chaque unité, trois observations sont effectuées pour deux activités différentes. Par exemple, dans l'unité « X », l'observateur assiste à trois séances de l'activité d'Habilités de communication et à trois séances de l'activité de Gestion du stress, tandis que dans l'unité « Y », il assiste à trois séances de l'activité de Régulation de la colère et à trois séances de Résolution de problèmes. L'échantillon est donc composé de 42 observations au total, en tenant compte que deux des unités à l'étude se jumellent dans l'animation de leurs activités de groupe. Les observations sont réalisées à raison de trois pour chaque activité sélectionnée afin de s'assurer d'une certaine constance et saturation des données pour une activité au sein d'une même unité. Avant de réaliser ces observations, des formulaires de consentement ont été distribués aux observés pour la confidentialité de tout renseignement personnel et pour s'assurer de leur consentement libre et volontaire.

Pour ces observations, quatre versions de grilles d'observation ², comportant certaines différences selon le type d'activité (Habilités de communication, Régulation de la colère, Gestion du stress, Résolution de problèmes), ont été utilisées. Plusieurs composantes sont abordées dans ces grilles d'observation structurées.

¹ Le Tableau de répartition des observations pour la cueillette des données est présenté en annexe.

² Les quatre grilles d'observations sont présentées en annexe.

Ainsi, pour évaluer le déroulement et la structure des activités, des informations descriptives (ex. le lieu, la durée) sont récoltées, de même que des données sur la participation des adolescentes (ex. le respect mutuel, la participation active, l'écoute attentive) et le rôle des animateurs (ex. questionnement des adolescentes, utilisation de renforcements positifs, langage accessible). La structure des étapes des ateliers (modelage, jeu de rôle, rétroaction, généralisation), ainsi que le déroulement de chacune de ces étapes sont aussi observés à travers différents items spécifiés par Le Blanc et al. (2002). Le contenu des activités observées est également évalué via le type d'exemples amenés, ainsi que les éléments d'apprentissage, les thèmes et les habiletés présentés. Pour chacun des points abordés, l'observateur note si l'élément est un peu respecté, l'est assez, tout à fait ou pas du tout. La catégorie « non applicable » a également été ajoutée pour assurer un choix plus exhaustif et exclusif. Pour chaque section, un espace destiné à recueillir d'autres commentaires plus qualitatifs est ajouté. Par ailleurs, le reproche parfois adressé aux observations quant à la lourdeur du processus et au caractère restrictif de cette méthode, qui fait en sorte que les observateurs doivent choisir les éléments sur lesquels se centrer (Coutu et al., 2000) est limité ici. En effet, dans le cas de la présente étude, ces inconvénients sont moins pénalisants puisque les éléments à évaluer sont précisés dans l'ouvrage de Le Blanc et al. (2002) et les guides de référence pour les activités de groupe de Simard (2004a, 2004b, 2004c, 2004d), décrivant le programme cognitif-comportemental tel qu'il devrait être appliqué au CJM-IU.

L'analyse des résultats des observations requiert une comparaison méthodique des éléments de structure, de déroulement et de contenu du programme cognitif-comportemental tels qu'ils sont réellement appliqués au CJM-IU avec les éléments prévus selon Le Blanc et al. (2002) et les guides du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire (Simard, 2003a; 2004b; 2004c; 2004d, 2004e). C'est cette procédure qui permet de répondre aux objectifs spécifiques visant l'évaluation de l'adéquation du contenu, de la structure et du déroulement des activités de groupe avec ceux prévus à l'origine pour le programme cognitif-comportemental.

Dans le cas des résultats provenant des grilles d'observations, des statistiques sont obtenues avec le logiciel SPSS. Des fréquences qualifiant le respect de chaque critère sont relevées, de même que les médianes pour de nombreux éléments. Des analyses factorielles ont été réalisées afin de voir si certains éléments pouvaient être regroupés. Des éléments de la grille d'observation ont donc été regroupés en échelles, par exemple, les éléments « les adolescentes se respectent mutuellement », « les adolescentes sont réceptives aux commentaires de leur pairs » et « les adolescentes sont réceptives aux commentaires des animateurs » sont regroupés pour former le « Climat de confiance et de respect ». Ces éléments démontraient ainsi des liens significatifs permettant de réduire l'ensemble de départ en une seule variable. Des variables ont aussi été testées pour voir les possibilités de corrélation et tester leur influence possible les unes sur les autres. Lorsque c'est approprié, des tableaux synthèses et des figures illustrent les résultats obtenus pour en faciliter la lecture. Les commentaires qualitatifs viennent compléter l'analyse des résultats plus quantitatifs et l'ensemble des résultats est comparé aux critères prévus du programme pour voir s'il y a correspondance.

3.2.2 Les fiches d'appoint pour le contenu des activités de groupe

Les fiches d'appoint pour le contenu des activités de groupe³ permettent de répondre majoritairement à l'objectif spécifique qui vise à évaluer la correspondance du contenu réel des activités avec celui qui est prévu. Elles permettent aussi de compléter l'objectif visant à évaluer l'adéquation entre la structure et le déroulement réels des activités de groupe et les composantes du programme issues de l'ouvrage de LeBlanc et al. (2002) et des guides de référence du CJM-IU (Simard, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d). Les fiches d'appoint assurent ainsi un suivi continu des séances pour une même activité et vérifient que les habiletés et les thèmes prévus sont tous abordés, en précisant dans quel ordre ils le sont. Les fiches constituent un instrument d'appoint aux observations et contribuent à alléger les grilles d'observation. L'instrument est conçu de façon à ce que les éducateurs y répondent rapidement, sans s'encombrer de détails. Ces fiches ont été préalablement présentées aux chefs de service des unités à l'étude et exposées aux animateurs des activités pour s'assurer qu'ils en comprennent bien le fonctionnement. Elles ont été remplies par les animateurs entre décembre 2004 et août 2005.

Pour chaque activité (Habiletés de communication, Régulation de la colère, Gestion du stress et Résolution de problèmes), un cahier regroupant quinze fiches est présenté à chacune des huit unités à l'étude. Compte tenu qu'il y a huit unités et quatre types d'activité, 32 cahiers ont été distribués. Toutefois, puisque deux des unités donnent trois de leurs activités en commun, les données récoltées dans les cahiers de celles-ci ont été combinées, ce qui porte le nombre total de cahiers traités à 29. Les éducateurs remplissent les fiches hebdomadairement, après chaque activité qu'ils animent, pendant la durée du programme. Le nombre de fiches est fixé à 15 par cahier puisqu'il s'agit du nombre de séances prévues pour chaque activité du programme (Le Blanc et al., 2002). Malgré les mesures (rappels écrits et verbaux) mises en place pour limiter le taux de non-réponse, certaines fiches n'ont pas été remplies par les animateurs. Les 15 fiches ont effectivement été remplies dans 13 cahiers (45%) sur les 29. Entre 10 et 14 fiches ont été remplies dans 12 autres cahiers (41%) et entre 6 et 9 fiches pour les 4 (14%) cahiers restants.

Les activités n'abordant pas toutes les mêmes thèmes et habiletés dans leurs ateliers, quatre différentes versions de cahiers étaient nécessaires. Chacune des fiches est composée d'une seule page et certaines dimensions reviennent pour chaque activité. Le risque de distorsions ou d'influence du jugement des animateurs qui les remplissent est limité puisque les éléments compris dans ces fiches sont peu nombreux, descriptifs et factuels. Les fiches comportent une première partie descriptive situant chaque atelier (ex. : date, nombre d'animateurs, nombre d'adolescentes présentes). Les animateurs cochent ensuite les thèmes, étapes

³ Les quatre fiches d'appoint sont présentées en annexe.

et/ou habiletés qu'ils ont présentés. La catégorie « autre(s) » a été ajoutée afin d'avoir un portrait le plus près de la réalité que possible. L'ensemble de ces thèmes, étapes et habiletés est basé sur les composantes du programme, tel que décrit par LeBlanc et al. (2002) ainsi que dans les guides de référence du CJM-IU (Simard, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d). Des questions touchant la qualité de participation des adolescentes et la présence de liens avec les outils individuels sont ensuite posées, à titre indicatif.

Les analyses pour les fiches d'appoint se centrent plus particulièrement sur le contenu des activités (thèmes et habiletés présentés) et leur ordre séquentiel (l'ordre dans lequel les éléments sont présentés et le nombre d'éléments abordés par séance) plutôt que sur les données plus descriptives (le nombre d'animateurs et d'adolescentes par exemple) concernant la structure et le déroulement des activités. Celles-ci sont néanmoins prises en compte pour valider les données plus limitées en nombre obtenues avec les observations. Les objectifs spécifiques d'évaluer l'adéquation du contenu, de la structure et du déroulement des activités de groupe avec ceux prévus à l'origine, sont atteints par une comparaison méthodique de la situation actuelle dans les unités à l'étude avec la démarche prévue à l'origine par Le Blanc et al. (2002) et dans les guides de référence du Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire (Simard, 2004a; 2004b; 2004c; 2004d).

Les analyses effectuées sont de nature descriptives. Les données ont été analysées à partir du logiciel SPSS et les fréquences et les médianes ont été relevées pour illustrer les résultats. Pour les questions concernant le contenu et l'ordre séquentiel propre aux activités, des analyses ont porté sur la présence de tous les éléments prévus, le nombre d'éléments présentés par séance et l'ordre dans lequel ils sont dispensés. Les informations descriptives des activités (nombre de séances par activité, régularité des séances, nombre d'animateurs, nombre d'adolescentes par groupe, nombre de retraits) sont également analysées, mais elles ne sont détaillées que lorsqu'elles apportent des précisions ne se retrouvant dans aucun autre instrument.

3.2.3 Les focus groups

Au cours de la recherche, il est vite devenu évident que les animateurs, formateurs et autres intervenants clés du programme cognitif-comportemental du CJM-IU avaient beaucoup à dire sur l'application du programme. C'est dans cette optique que des focus groups ont été utilisés pour le présent projet au CJM-IU. Il convient d'abord de mentionner que le concept de focus group utilisé ici est celui employé par Morgan (1997), qui définit les focus groups comme « *a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher* » (p.6). Morgan (1997, 1998) précise que cette technique est fondamentalement une manière d'écouter les gens et d'apprendre d'eux. En plus de donner aux intervenants clés du programme l'opportunité d'exprimer leur point de vue et de répondre de ce fait même à l'objectif spécifique de connaître leurs besoins et leurs perceptions relatifs au programme, la réalisation de focus groups est aussi l'occasion de recueillir des informations sur le contexte entourant les activités de groupe. Ils répondent très bien en ce sens

à l'objectif spécifique de connaître le contexte organisationnel entourant les activités de groupe du programme cognitif-comportemental dans les unités à l'étude. En plus de mieux cibler les besoins des participants, ils permettent aussi d'avoir une meilleure vision des points forts et des difficultés rencontrées dans l'implantation du programme et donnent des indications supplémentaires sur la structure des activités. Les focus groups permettent donc de recueillir une quantité considérable de données sur le sujet de recherche choisi, la qualité d'implantation du programme cognitif-comportemental dans ce cas-ci, ce qui est l'une des forces de cette méthode selon Morgan (1997). De plus, ils donnent l'opportunité aux participants de connaître les expériences d'autres personnes relativement au programme à travers les échanges qui ont lieu.

C'est dans cette perspective que trois focus groups ont été mis sur pied au CJM-IU. Ceux-ci servent de source de données supplémentaire aux instruments quantitatifs. Chacun des groupes de discussion comporte entre 5 et 9 personnes, excluant le modérateur, qui assure un certain contrôle sur les échanges et pose les questions et relances aux autres participants, ainsi que l'observateur, qui prend des notes sur l'atmosphère, l'identification des auteurs des échanges et les éléments non verbaux concernant les participants. Les participants des focus groups comprennent les chefs de service des unités à l'étude, des animateurs et les représentants de l'approche cognitive-comportementale de chacune des unités, ainsi que les formatrices de l'approche cognitive-comportementale de ces mêmes unités. Chacun des focus groups dure entre une heure et demi et deux heures et demi. Ils sont tous enregistrés sur bande audio, comme il est conseillé pour faciliter un meilleur accès aux informations recueillies (Kitzinger et Barbour, 1999; Morgan, 1997). Avant de débiter les discussions, des formulaires de consentement ont été distribués à tous les intervenants clé présents afin de s'assurer de leur participation volontaire et de la confidentialité des résultats. Ainsi, aucun nom ou autre renseignement individuel permettant d'identifier les personnes présentes n'est mentionné dans les résultats et les bandes audio ne sont accessibles qu'au chercheur qui transcrit les discussions.

En ce qui concerne le contenu des focus groups, Kitzinger et Barbour (1999) indiquent qu'il peut être utile au début du focus group d'utiliser des exercices ou du matériel stimulant les participants. Dans le cas des focus groups réalisés au CJM-IU, les résultats quant à la fréquence d'application des activités du programme cognitif-comportemental étaient présentés aux participants à partir de graphiques indiquant une nette progression dans les unités à l'étude depuis les débuts de l'implantation du programme. Les participants étaient ainsi invités à commenter et à donner leurs points de vue et explications possibles sur cette évolution des résultats et à s'exprimer sur la qualité de l'implantation, maintenant que le dosage des activités a atteint un niveau adéquat.

Les focus groups devant être axés sur des sujets déterminés par les chercheurs (Morgan, 1997), une question initiale générale, requérant le point de vue des participants sur l'évolution de l'implantation du programme cognitif-comportemental dans les unités d'adolescentes du CJM-IU, était posée. Bien qu'il y ait des différences

de formulation selon les groupes, il n'en demeure pas moins que cette question de départ conservait le même sens dans les trois groupes. À moins que les participants n'abordent eux-mêmes ces sujets, le modérateur veillait aussi à poser des questions plus spécifiques sur la qualité d'application des activités de groupe, sur le respect des étapes principales de ces activités (modelage, jeux de rôles, rétroaction et généralisation), sur les problèmes et résistances rencontrés, sur les solutions et stratégies retenues, de même que sur la généralisation au sein de l'équipe. Cette standardisation minimale dans l'ensemble des focus groups est indispensable pour pouvoir assurer une certaine comparaison lorsque vient le temps d'analyser le matériel recueilli (Bohnsack, 2004). Outre ces questions plus spécifiques, les participants étaient libres de discuter de tout autre thème significatif pour eux et les interventions du modérateur visaient alors à relancer leurs propos. L'ingérence des chercheurs se veut ainsi plus limitée. Par ailleurs, le modérateur termine chaque focus group en demandant aux participants leurs suggestions et commentaires finaux. Il s'assure ainsi que tous peuvent compléter leurs points et apporter ceux qu'ils n'ont pu inclure dans la discussion, comme le suggère Morgan (1997).

Pour répondre à l'objectif spécifique qui vise à connaître le contexte organisationnel des unités à l'étude, l'analyse qualitative des focus groups est essentielle. Il convient d'abord de noter que les focus groups ont été transcrits intégralement, y compris avec les remarques concernant l'atmosphère et l'ensemble des éléments non verbaux observés, qui doivent être compris dans l'analyse. Les variations et similitudes, tant entre les groupes qu'entre les individus, peuvent être examinées (Kitzinger & Barbour, 1999). Frankland et Bloor (1999) et Morgan (1998) s'entendent pour dire qu'il est important de faire une analyse minutieuse et systématique des focus groups. D'abord, chaque participant du groupe est désigné par une formule de référence qui cache son identité.

Après s'être familiarisé avec le contenu transcrit des focus groups et les avoir lu à plusieurs reprises, chaque partie du matériel transcrit se voit octroyer un code non exclusif. Les documents écrits sont ainsi annotés et les segments significatifs du texte se voient tous attribués des codes et des mots clés qui représentent bien chaque information ressortant des focus groups. Pour ce faire, une grille d'analyse est utilisée et il devient dès lors plus facile de comparer les données. Différentes catégories sont alors associées aux principales rubriques. Par exemple, les catégories « formation », « soutien de l'organisation » et « supervision du personnel » entrent sous la rubrique « Support organisationnel ». Un exemple plus précis de segment approprié pour la catégorie formation est par exemple : « *On a eu beaucoup d'éducateurs qui ont presque pas eu de formation à part ce que notre représentante ou ce que notre formatrice donnait à l'unité* ». Le type de codification utilisé est mixte, au sens où l'entend Van der Maren (1996). Des codes sont ainsi attribués en fonction d'une liste pré-établie, mais de nouveaux codes sont aussi attribués à chaque nouvelle information identifiée dans le matériel. Pour s'assurer de la validité et de la fidélité de l'instrument, un contre-codage initial a été effectué par un étudiant de maîtrise, attestant que les codes choisis et les segments codés sont

appropriés. Étant donné la faible quantité de focus groups (3), l'analyse est effectuée manuellement et avec l'aide du logiciel Word. Des analyses verticales et une analyse transversale sont réalisées pour les trois groupes. Ces analyses permettent ainsi de ressortir l'essentiel du matériel obtenu.

3.2.4 Le journal de bord

Tout au long de cette recherche, la tenue régulière d'un journal de bord du chercheur a eu lieu, parallèlement aux observations et à la cueillette des fiches d'appoint. La tenue du journal de bord permet de recueillir des informations complémentaires en ce qui a trait surtout aux perceptions des éducateurs et au contexte organisationnel du CJM-IU. Par des discussions informelles et des observations non structurées, il est ainsi possible de mieux comprendre le contexte entourant les activités de groupe en tant que tel et les autres éléments tant positifs que négatifs de l'application du programme cognitif-comportemental dans les unités à l'étude. Le journal de bord est donc un instrument additionnel qui répond surtout aux objectifs spécifiques de connaître les besoins et perceptions des éducateurs relatifs au programme et de connaître le contexte organisationnel entourant les activités de groupe du programme dans les unités à l'étude. Il apporte aussi des éléments complémentaires sur le contenu, le déroulement et la structure des activités de groupe.

Le milieu où se déroule l'évaluation comporte son lot d'inconvénients à prendre en considération. Ainsi, dans les unités du CJM-IU, les décisions administratives, ayant des conséquences telles que des changements au niveau du budget ou une grande mobilité du personnel travaillant dans les unités à l'étude, peuvent affecter le déroulement de l'évaluation en cours. Rossi et Freeman (1993) mentionnent à cet effet la «double contrainte» de l'évaluateur, soit la nécessité d'évaluer le programme de la façon la plus rigoureuse et scientifique possible tout en aidant à la prise de décision et en affrontant les contraintes d'ordre politique, budgétaire ou temporel par exemple. La tenue informelle et régulière d'un journal de bord permet ainsi de faciliter la prise en considération de ces facteurs, en incitant notamment le chercheur à demeurer vigilant face au climat dans le milieu.

Tout comme pour les focus groups, l'analyse de cet instrument est de nature qualitative. Le journal de bord est annoté et des codes et mots clés sont attribués à chaque section du journal pour favoriser une catégorisation adéquate. Toutefois, là où l'analyse des focus groups s'avère plus complexe et systématique, celle du journal de bord demeure davantage superficielle et s'opère selon une codification fermée, dans laquelle le matériel résiduel n'est pas traité. Seuls les codes correspondant à la liste pré-établie sont retenus. Ainsi, pour le journal de bord, chaque segment signifiant est regroupé dans la catégorie à laquelle il appartient. L'essentiel du propos de chaque catégorie est ensuite tiré et vient compléter l'analyse plus exhaustive des focus groups.

En somme, les quatre instruments de mesure utilisés permettent de dresser un portrait assez complet de l'application des activités de groupe du programme cognitif-comportemental au CJM-IU, en les situant bien dans le contexte propre au milieu et en tenant compte des besoins et perceptions des éducateurs vis-à-vis ce programme.

4. La structure et déroulement des activités

Ce premier chapitre portant principalement sur les résultats des observations permet de mesurer la conformité de la structure et du déroulement des activités avec la démarche prévue dans le modèle théorique d'intervention de Le Blanc et al. (2002). Dans ce chapitre, des informations descriptives sur les séances observées sont d'abord rapportées, puis la qualité de participation des adolescentes et le climat du groupe sont évalués, de même que les attitudes professionnelles des animateurs et leur préparation et organisation des activités. Les résultats concernant l'application des composantes de chaque étape des activités sont ensuite exposés pour la mise en train de la séance, le modelage et l'enseignement de notions, l'application des habiletés et notions apprises, la rétroaction, la généralisation et la fin de la séance. La division du temps pour chacune de ces étapes est aussi rapportée pour estimer leur importance relative dans les activités.

4.1. Les informations descriptives sur les séances

D'après Le Blanc et al. (2002), plusieurs composantes sont nécessaires pour implanter le programme cognitif-comportemental de façon optimale. Ces éléments forment les conditions nécessaires au bon fonctionnement des activités de groupe prévues par le programme. Il est donc question de vérifier si le programme décrit par LeBlanc et al. (2002) est appliqué avec intégrité dans le contexte pratique de huit unités d'adolescentes du CJM-IU. À cet effet, les informations descriptives générales des séances observées, telles que le nombre d'animateurs, la taille des groupes, le nombre d'adolescentes retirées des activités, les stimuli extérieurs dérangeants lors des séances, de même que le lieu et la durée de celles-ci, sont toutes prises en compte. Le tableau I rapporte les informations descriptives récoltées lors des observations réalisées au sein des unités à l'étude.

Il importe de préciser que certaines unités présentent un contexte d'animation particulier qui peut avoir une incidence sur les résultats rapportés. D'abord, l'unité 1 a comme caractéristique spécifique de regrouper toutes les adolescentes présentes dans l'unité au moment de l'activité alors que pour les autres unités, un sous-groupe d'adolescentes est sélectionné pour chacune des activités. Contrairement aux autres unités, chaque adolescente de l'unité 1 participe donc aux quatre activités de groupe prévues au programme pendant une même session. Il en va de même pour l'activité de Gestion du stress à l'unité 3, à laquelle toutes les adolescentes présentes dans l'unité participent. Par ailleurs, les unités 5 et 6 ont la particularité d'animer leurs activités de groupe en commun, à l'exception d'Habiletés de communication. Les groupes de Régulation de la colère, Gestion du stress et Résolution de problèmes sont donc co-animés par un animateur de l'unité 5 et un animateur de l'unité 6.

Tableau I : Portrait des informations descriptives sur la séance

Unité	Nombre d'animateurs	Nombre d'adolescentes	Départs de l'activité	Stimuli extérieurs	Durée totale (min)
Habiletés de communication					
Unité 1	2	7	0	3	50
	2	6	0	3	40
	2	10	2	4	30
Unité 2	1	2	0	0	30
	1	2	0	0	40
	1	3	0	1	45
Unité 4	1	6	0	6	60
	1	6	0	0	70
	1	4	1	5	65
Unité 7	1	3	0	0	40
	1	3	0	1	50
	1	3	0	4	65
Médiane	1	3,5	0	2	47,5
Régulation de la colère					
Unité 2	1	3	1	6	65
	1	3	0	1	50
	1	5	0	1	65
Unité 3	1	4	0	2	65
	1	5	0	2	60
	1	4	0	0	40
Unité 7	1	3	0	2	40
	1	4	0	0	50
	1	4	0	3	50
Unité 8	1	6	0	0	35
	1	6	0	0	40
	1	5	1	1	40
Médiane	1	4	0	1	50
Gestion du stress					
Unité 3	3	11	0	2	40
	3	10	0	2	50
	2	11	3	9	55
Unité 5/6	2	7	1	1	75
	2	7	0	3	60
	2	6	0	0	60
Unité 8	1	5	0	5	60
	1	3	0	1	60
	1	3	0	2	45
Médiane	2	7	0	2	60
Résolution de problèmes					
Unité 1	3	11	1	12	65
	2	10	0	7	90
	1	8	0	4	65
Unité 5/6	2	3	0	0	45
	2	5	0	0	65
	2	5	0	0	55
Unité 4	1	3	0	2	55
	1	3	1	1	55
	1	4	0	2	60
Médiane	2	5	0	2	60
Méd. totale	1	5	0	2	55

4.1.1 Le nombre d'animateurs

Selon les critères théoriques, chaque activité de groupe devrait être co-animée par deux éducateurs. Des rôles précis sont attribués à chaque éducateur. L'un s'occupe de l'animation, présente le contenu aux adolescentes, et aide les acteurs pour les jeux de rôles. L'autre a davantage le rôle d'observateur. Il peut ainsi inciter les adolescentes à observer les jeux de rôles et donner lui-même son point de vue suite à ces derniers (Le Blanc et al., 2002; Goldstein, 1988).

Les résultats démontrent que dans 15 séances sur les 42 observées (36%), le nombre réel d'animateurs correspond au nombre théoriquement prévu. La médiane totale (1) pour les quatre activités indique toutefois qu'au moins la moitié des séances observées ont seulement un animateur. Les activités de Gestion du stress et de Résolution de problèmes ont chacune 6 séances sur 9 qui ont plus d'un animateur, mais les activités d'Habilité de communication (3/12) et de Régulation de la colère (0/12) font particulièrement défaut au nombre d'animateurs requis. Malgré cette constatation, les résultats suggèrent que le nombre d'animateurs dans les activités varie surtout en fonction des unités. Les groupes dans lesquels il y a habituellement plus d'un animateur sont ceux des unités 1 et 5/6. Puisque toutes les adolescentes de l'unité 1 sont inscrites à l'activité, les éducateurs présents ne sont pas forcés de se séparer pour s'occuper de groupes distincts au cours de la période de l'activité. Il y a donc moins de difficultés à ce que plus d'un éducateur s'occupe de l'activité, alors que dans les autres unités, il faut des éducateurs pour animer les activités, mais il en faut aussi pour s'occuper des autres adolescentes dans l'unité. Ce rationnel s'applique également à l'activité de Gestion du stress de l'unité 3 qui comprend plus d'un animateur. C'est la seule activité de cette unité à laquelle toutes les adolescentes présentes sont invitées à participer. Tout comme pour l'unité 1, il semble donc plus facile d'y déléguer plus d'un animateur. Comme il a été mentionné précédemment, pour les unités 5 et 6, des adolescentes des deux unités sont intégrées dans un même groupe. Il devient alors possible de dégager un seul animateur de chaque unité tout en s'assurant que les séances soient animées par deux éducateurs.

4.1.2 La taille du groupe

En ce qui concerne le nombre prescrit d'adolescentes assistant aux activités de groupe, il varie en fonction des activités. Pour Habiletés de communication, Régulation de la colère et Gestion du stress, qui présentent des habiletés, il devrait se situer entre 5 à 7 (LeBlanc et al., 2002). Ce nombre vise à faciliter le déroulement des jeux de rôles et s'assurer que chaque adolescente participe tout en garantissant une certaine diversité des jeux de rôles. Pour l'activité de Résolution de problèmes, par contre, la taille du groupe d'adolescentes devrait plutôt être de 6 à 12 participantes afin de favoriser l'échange d'idées (LeBlanc et al., 2002 ; Goldstein, 1988). Goldstein (1988) précise toutefois que le nombre de participants pour de telles activités de groupe n'est pas nécessairement fixe. Puisque dans les guides de référence du CJM-IU (Simard, 2004), la taille de groupe

recommandée pour toutes les activités est de 5 à 8 adolescentes, c'est ce dernier nombre, adapté au milieu étudié, qui sera retenu.

Les informations recueillies permettent d'établir que dans 15 séances sur 42 (36%), le nombre d'adolescentes est conforme au nombre prescrit par les guides de référence du CJM-IU. Ainsi, pour l'activité Habiletés de communication (médiane = 3,5), deux unités (unités 1 et 4) se rapprochent du standard préconisé avec deux séances chacune qui comportent un nombre adéquat d'adolescentes. En Régulation de la colère (médiane = 4), seule l'unité 8 répond entièrement aux exigences. Pour ce qui est de Gestion du stress (médiane = 7), le groupe des unités 5 et 6 est le seul qui respecte vraiment le nombre requis d'adolescentes. Quant à l'activité de Résolution de problèmes (médiane = 4,5), le groupe des unités 5 et 6 est encore une fois celui qui se rapproche le plus du standard suggéré, avec deux séances sur trois qui comportent cinq adolescentes.

Dans 20 cas sur 42 (48%), le nombre d'adolescentes est en deçà du nombre prescrit. En effet, les unités comportant généralement entre 10 et 13 adolescentes au total, les possibilités de créer des sous-groupes pour les activités sont plus limitées. De plus, l'inscription d'une adolescente à une activité se fait en premier lieu en fonction de ses besoins plutôt que du nombre idéal de participantes par groupe. Si l'intervenant juge que l'adolescente n'a pas besoin de telle activité dans l'immédiat, il l'inscrit plutôt à une autre activité plus adéquate pour elle. Par ailleurs, le standard du nombre d'adolescentes est encore plus difficilement atteignable pour l'activité de Résolution de problèmes. En effet, selon LeBlanc et al. (2002), les adolescentes devraient avoir appris au préalable les habiletés des trois autres activités de groupe pour pouvoir les intégrer à la résolution des problèmes, ce qui réduit le nombre de participantes potentielles à cette activité. Dans certaines unités, il arrive également que les adolescentes ne soient pas inscrites à certaines activités qui entrent en conflit d'horaire avec leur emploi. Qui plus est, bon nombre d'observations ont été réalisées durant la période estivale. Pendant cette période, les adolescentes ont souvent d'autres occupations (par exemple un travail pour la période estivale ou un séjour en camp de vacances) qui justifient qu'elles ne se retrouvent pas inscrites en aussi grand nombre aux activités que pendant l'année scolaire. Il est donc possible de présumer que durant l'année scolaire, les groupes comportent plus d'adolescentes et respectent davantage le nombre requis.

D'un autre côté, 6 séances sur 42 (14%) excèdent le nombre d'adolescentes recommandé par les guides de référence du CJM-IU (Simard, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d). Cette situation est imputable aux activités où sont inscrites toutes les adolescentes de l'unité, soit les activités de l'unité 1 et l'activité de Gestion du stress de l'unité 3. Si les deux premières séances de l'activité Habiletés de communication à l'unité 1 correspondent au critère, il est probable que ce soit parce que cette unité était soumise à la même baisse d'adolescentes que les autres unités pendant le congé scolaire estival. Pour l'activité Résolution de problème, le nombre

d'adolescentes à l'unité 1 correspond au nombre prescrit par LeBlanc et al (2002), bien qu'il dépasse celui préconisé par les guides de référence du CJM-IU (Simard, 2004).

4.1.3 Les départs de l'activité

LeBlanc et al. (2002) mentionnent que les animateurs doivent éviter dans la mesure du possible de retirer des adolescentes du groupe lorsqu'elles ont une attitude ou des comportements inadéquats. Ces situations devraient au contraire être intégrées au contenu des activités et examinées en groupe à l'aide des habiletés et des concepts appris.

Les observations réalisées dans les huit unités conduisent au constat que ce critère du programme cognitif-comportemental est bien respecté pendant les activités. Sur les 42 séances observées, 11 départs avant la fin de la séance sont relevés. Sur ces départs, 6 sont dus à d'autres raisons que des retraits. Ils résultent plutôt de différents motifs, comme un rendez-vous médical, un téléphone important, pour éviter un retard à l'emploi ou encore en raison de permissions spéciales accordées par les éducateurs.

Pour ce qui est des retraits, qui demeurent peu nombreux (5) lors des séances observées, il y en a un pour Habiletés de communication, deux pour Régulation de la colère, deux en Gestion du stress et aucun en Résolution de problème. Ces retraits sont essentiellement dus à l'attitude négative de certaines adolescentes qui perturbent le groupe, quelquefois depuis plusieurs séances. D'autres interventions visant à mieux intégrer ces adolescentes au groupe sont habituellement tentées au préalable par les animateurs. Les observations démontrent ainsi que les animateurs vont présenter des exemples qui touchent davantage l'adolescente, ou faire des interventions disciplinaires pour recentrer son attention avant de la retirer de l'activité. Les retraits observés se veulent par ailleurs de courte durée pour la plupart, les animateurs demandant aux adolescentes de s'éloigner pour une période variant de 5 à 20 minutes. Les animateurs retirent le plus souvent les adolescentes dans la pièce attenante afin qu'elles demeurent en contact avec les notions enseignées. De plus, lorsque les adolescentes retirées réintègrent l'activité, l'animateur fait généralement un retour sur leur attitude et leur impact sur le groupe.

4.1.4 Les stimuli extérieurs et le lieu des séances

Afin de favoriser une participation adéquate et un bon apprentissage des adolescentes, Le Blanc et al. (2002) affirment également que les stimuli extérieurs, tels que les bruits ou les va-et-vient, sont à proscrire. Le lieu des séances, qui a un impact considérable sur la présence de stimuli extérieurs, doit également être adapté

aux besoins des adolescentes pendant les activités. De plus, les séances devraient toujours se dérouler au même endroit pour s'assurer que les adolescentes prennent l'activité au sérieux (Le Blanc et al., 2002).

Il ressort des séances observées dans les quatre activités de groupe que 12 séances sur 42 (29%) répondent au critère voulant que les stimuli extérieurs soient absents. Quant à la médiane (2) pour les quatre activités, elle indique qu'au moins la moitié des séances ont deux stimulus ou moins, ce qui peut être qualifié de très adéquat. Les séances totalement exemptes de stimuli sont rares dans les quatre activités, mais les séances où ils se retrouvent en nombre excessif le sont tout autant. Il semble que la présence ou l'absence de stimuli soit déterminée en grande partie par les circonstances entourant les activités

Les dérangements résultent notamment de bruits dans l'unité ou à l'extérieur (comme la sonnerie du téléphone, un radio dans la pièce attenante, les autres adolescentes dans l'unité qui dérangent ou des bruits de construction à l'extérieur), mais également des va-et-vient des adolescentes à l'intérieur du groupe qui sortent de la pièce, pour se rendre aux toilettes par exemple. Néanmoins, lors de ces dérangements, les animateurs insistent le plus souvent pour que les adolescentes ne sortent pas de la pièce, à moins d'une urgence. Ils s'organisent aussi pour réduire les bruits lorsqu'ils se font entendre (en fermant la fenêtre, en éteignant la radio, en éloignant le téléphone par exemple). Dans certains cas, les stimuli sont difficiles à contrôler, comme lorsqu'un éducateur vient chercher une adolescente pendant un groupe pour une raison urgente, malgré l'insistance de l'animateur pour qu'elle reste.

Toutefois, en d'autres occasions, les dérangements sont une conséquence du contexte dans lequel se déroule l'activité. Ainsi, pour l'unité 1 et l'activité de Gestion du stress de l'unité 3, dont le contexte particulier a été décrit plus tôt et qui comportent le plus de stimuli, les éducateurs qui sont souvent tous à l'activité sont amenés à répondre au téléphone et à ouvrir la porte aux personnes qui veulent entrer dans l'unité, ce qui cause nombre de dérangements. Il est important de préciser également que les séances qui ont connu des retraits et des départs avant la fin de l'activité ont inévitablement plus de dérangements dus aux va-et-vient des adolescentes qui circulent pour ces raisons.

Les dérangements survenant lors des séances peuvent également être liés au lieu où se déroulent les activités. Les séances qui se déroulent dans une pièce commune de l'unité, tels que le salon ou la salle à manger, sont ainsi sujettes à subir des dérangements puisqu'elles ont souvent des pièces voisines où d'autres adolescentes de l'unité sont susceptibles de circuler et où les bruits peuvent être nombreux. Dans plus de la moitié des séances observées, ce lieu est le salon de l'unité, propice aux stimuli. Le deuxième lieu où le plus de séances se déroulent est la salle d'activité. Ce lieu présente les avantages supplémentaires d'être invariablement fermé par une porte et de comporter un tableau noir qui peut aider à l'apprentissage en tant

que support visuel. Les séances qui se déroulent dans des salles d'activité fermées ont tendance à être moins perturbées par de tels stimuli, qui sont alors plus facilement contrôlables.

Pour Gestion du stress particulièrement, les salles d'activité semblent toutefois présenter davantage d'inconvénients et de limites. Ainsi, dans une unité, la salle d'activité était trop petite pour que toutes les adolescentes présentes puissent y être confortables. L'activité a donc changé de lieu pour assurer un meilleur confort aux adolescentes, étant transférée dans la salle à manger plus vaste pour les séances ultérieures. Dans un autre groupe, la salle ne disposait pas des installations physiques (absence de tapis d'exercices ou matelas et de stéréo) facilitant les périodes de relaxation. Les animateurs ont toutefois remédié en partie au problème en demandant à une adolescente d'apporter son appareil stéréo lors des séances suivantes. En définitive, l'absence totale de stimuli perturbateurs semble difficilement atteignable, mais les observations démontrent tout de même des résultats acceptables compte tenu du contexte propre au milieu.

4.1.5 La durée des séances

Si la durée des séances de l'activité doit être d'environ 90 minutes selon LeBlanc et al. (2002), les guides de référence conçus par Simard (2004a, 2004b, 2004c, 2004d) indiquent plutôt qu'elles doivent durer environ 60 minutes. C'est cette dernière proposition qui sera retenue puisqu'elle semble mieux adaptée au contexte particulier du milieu, qui comporte une programmation très serrée.

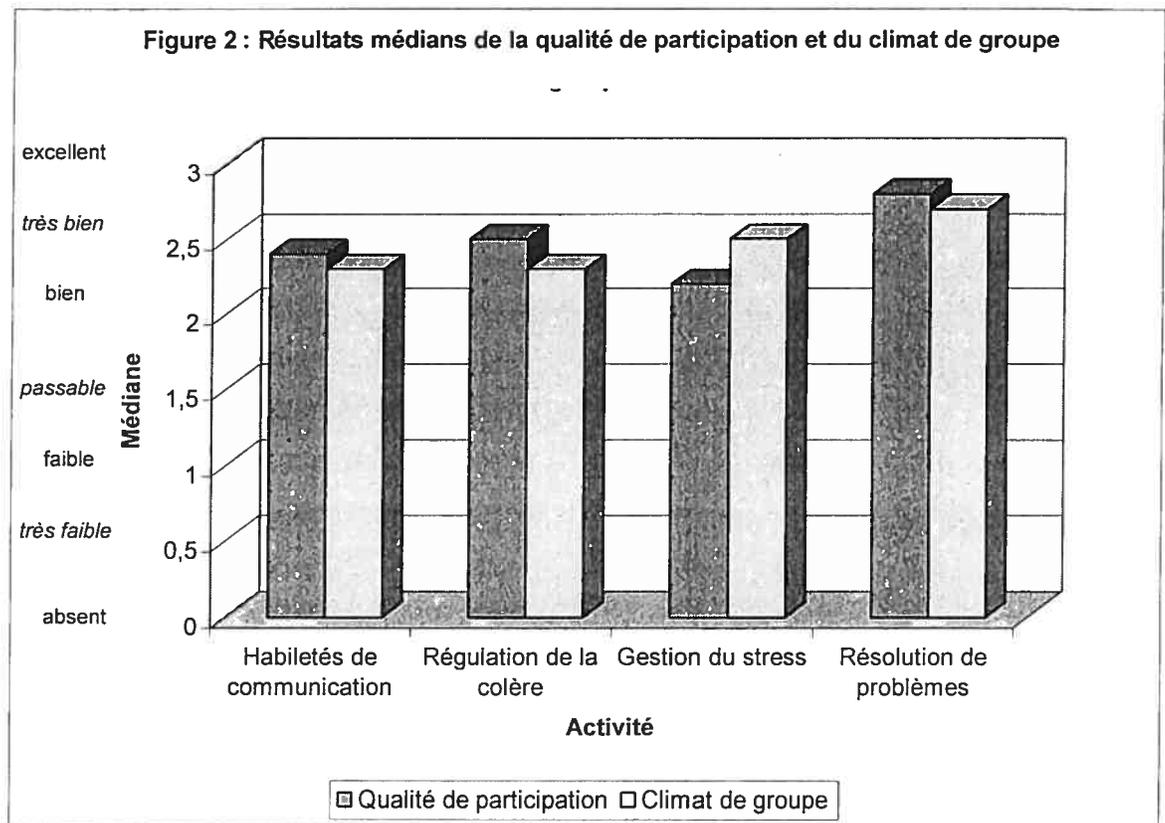
Les observations démontrent que la durée des séances est adéquate dans la majorité des activités, bien qu'elle ne respecte pas toujours la durée prescrite. Ainsi, la médiane pour les quatre activités indique qu'au moins la moitié des séances durent 55 minutes ou plus, ce qui équivaut sensiblement à la durée proposée. D'un autre côté, 11 séances sur 42 (26%) durent moins de 45 minutes. Les activités d'Habilités de communication (médiane = 47,5) et de Régulation de la colère (médiane = 50) sont celles qui présentent les résultats les moins optimaux. Les activités de Gestion du stress (médiane = 60) et de Résolution de problèmes (médiane = 57,5) correspondent quant à elles davantage au standard prescrit. Les séances observées pour ces activités sont rarement en dessous de la durée prévue.

Les résultats demeurent positifs règle générale, malgré quelques exceptions. Ces difficultés s'expliquent d'ailleurs en grande partie par les contraintes d'horaire propres au milieu du CJM-IU. Ainsi, l'horaire de la journée est établi selon une programmation qui ne peut pas toujours être respectée, compte tenu d'imprévus de toutes sortes. Certains points de la programmation, tel que l'heure du souper, ne peuvent être retardés trop longtemps. Lorsque les séances débutent en retard, elles doivent donc souvent être écourtées pour que l'activité suivante de l'unité puisse avoir lieu à l'heure prévue. Néanmoins, bien qu'il y ait certaines variations de la durée des séances, celle-ci se rapproche habituellement de la durée prescrite.

4.2 Qualité de participation et du climat de groupe

Outre les informations plus descriptives servant de cadre aux activités de groupe, il convient aussi de ne pas négliger les aspects concernant les participantes. Ainsi, certains éléments sont mis en place pour favoriser leur participation et leur apprentissage et briser leurs résistances. Le Blanc et al. (2002) signalent notamment l'importance d'établir un climat de confiance et de respect au sein des activités de groupe, de même que de procurer un bon encadrement à l'activité afin que les adolescentes prennent cet apprentissage au sérieux.

En tant qu'indices de la qualité de participation, plusieurs éléments ont été pris en compte pendant les observations. Il s'agit de noter si les adolescentes ont des propos en lien avec le contenu de l'atelier, si elles formulent des commentaires pertinents, si elles participent activement et écoutent attentivement les animateurs et si elles manifestent de l'intérêt envers la matière. Pour s'assurer que le climat de confiance et de respect est bien établi dans les activités, il est essentiel de vérifier si les adolescentes se respectent mutuellement dans leur façon d'interagir et si elles sont réceptives aux commentaires de leurs pairs et des animateurs. La figure 2 illustre les résultats se rapportant à la participation des adolescentes et au climat de groupe.



Les observations démontrent que les adolescentes participent très bien aux activités, la médiane de l'ensemble des quatre activités se situant à 2,4 sur un maximum possible de 3. Dans 29 séances sur 42 (69%), la qualité de participation est très bonne ou excellente. Dans 10 cas (24%), elle est bonne et dans seulement trois cas (7%) elle est passable (inférieure à 2). La qualité de participation varie relativement peu et demeure à un niveau appréciable dans les quatre activités. C'est donc dire que les adolescentes ont tendance à émettre des propos pertinents et en lien avec le contenu enseigné, à participer activement en parlant, en posant des questions et en prenant part aux jeux de rôles et aux discussions. Elles écoutent attentivement les animateurs et démontrent de l'intérêt pour le contenu des activités.

Concernant les différentes activités, elles obtiennent toutes des scores plutôt forts en ce qui a trait à la qualité de participation des adolescentes. En Habiletés de communication, la médiane de 2,4 situe au moins la moitié des séances comme ayant une bonne qualité de participation, tout comme Régulation de la colère, avec une médiane de 2,5. Si les résultats de Gestion du stress apparaissent comme les plus faibles pour les activités de groupe, il n'en demeure pas moins que la médiane (2,2) place au moins la moitié des séances comme ayant une très bonne participation des adolescentes. D'un autre côté, l'activité de Résolution de problèmes affiche la meilleure qualité de participation avec une médiane de 2,8, se rapprochant encore plus d'une excellente participation.

Il est important de noter qu'il y a également une forte corrélation positive ($r = .54$) entre la qualité de participation des adolescentes et le climat de respect et de confiance qui règne dans les activités. Ce résultat suggère qu'un climat où le respect et la confiance règnent favorise une meilleure participation des adolescentes. Ainsi, les séances observées où les adolescentes participent le mieux sont souvent celles qui font partie de groupes où les adolescentes se respectent, sont réceptives aux commentaires de leurs pairs et des animateurs et où elles se mettent d'accord pour garder entre elles ce qui se dit lors de l'activité.

La médiane (2,3) obtenue pour l'ensemble des observations en ce qui concerne le climat de respect et de confiance est donc similaire à celle de la participation, ce qui signifie que dans au moins la moitié des cas, le climat préconisé est très bien respecté. Dans 11 cas observés sur 42 (26%), le climat de respect et de confiance est excellent. Il est très bon lors de 18 (43%) séances et bon pour 7 (17%) autres séances. Le climat peut être qualifié de passable dans seulement 6 cas (14%). Les médianes de chaque activité dénotent que pour chacune d'entre elles, le climat est adéquat. Ainsi Habiletés de communication et Gestion du stress ont une médiane de 2,3, ce qui dénote un bon climat. Les activités de Régulation de la colère (médiane = 2,5) et Résolution de problèmes (médiane = 2,7) ont quant à elles des médianes légèrement plus élevées. Dans l'ensemble, il n'en demeure pas moins que les adolescentes ont tendance à se respecter entre elles, et à être réceptives aux commentaires de leurs pairs et des animateurs.

Des variations peuvent toutefois être repérées selon les unités pour certaines activités, tant pour la qualité de participation que pour le climat du groupe. Ces variations peuvent être attribuées en grande partie aux circonstances et au contexte entourant les activités. Il apparaît pertinent de concevoir que l'attitude initiale des adolescentes, notamment, a un impact considérable sur la participation et le climat du groupe. Des conflits ont parfois lieu entre des adolescentes d'un groupe. Par exemple, en Régulation de la colère, dans l'une des unités, les adolescentes disaient vivre beaucoup de colère personnelle vis-à-vis de situations à l'unité dans deux des séances observées. L'animateur confirmait d'ailleurs que l'unité traversait à ce moment une période de conflits qui rendait le groupe plus fébrile. Lors d'une autre séance de Régulation de la colère, où le climat peut être qualifié de passable, certaines des adolescentes du groupe étaient en colère et vivaient des dissensions avant même que la séance ne commence.

D'autres facteurs peuvent également expliquer les différences de résultats susmentionnées. C'est le cas notamment de la taille du groupe, qui constitue un facteur contribuant à la différence de participation et de qualité du climat entre les unités, comme l'illustre le tableau II.

Tableau II : Corrélations entre le nombre d'adolescentes, la qualité de participation et le climat de respect et de confiance (Pearson)

	Nombre d'adolescentes
Qualité de participation des adolescentes	-.358
Climat de respect et de confiance	-.472

En ce qui concerne la qualité de la participation, le tableau II rapporte une corrélation négative de force modérée ($r = -.36$) entre le nombre d'adolescentes et la qualité de participation des adolescentes. Ainsi, plus les adolescentes sont nombreuses, moins la qualité de participation est bonne. Pour ce qui est du climat de respect et de confiance, le tableau II apporte des résultats semblables à la qualité de participation. En effet, la corrélation négative relativement forte ($r = -.47$) indique que l'augmentation du nombre de participantes est liée à une diminution de la qualité du climat de respect et de confiance des activités. Pour les activités où toutes les adolescentes présentes dans l'unité participent, les résultats un peu plus faibles peuvent être attribués en partie à la taille des groupes. Leur grand nombre peut conduire les adolescentes à adopter une conduite et une attitude moins réceptives. Il convient donc de porter une attention particulière à ces activités où toutes les adolescentes sont présentes, puisque cette spécificité peut avoir des effets sur le déroulement des activités.

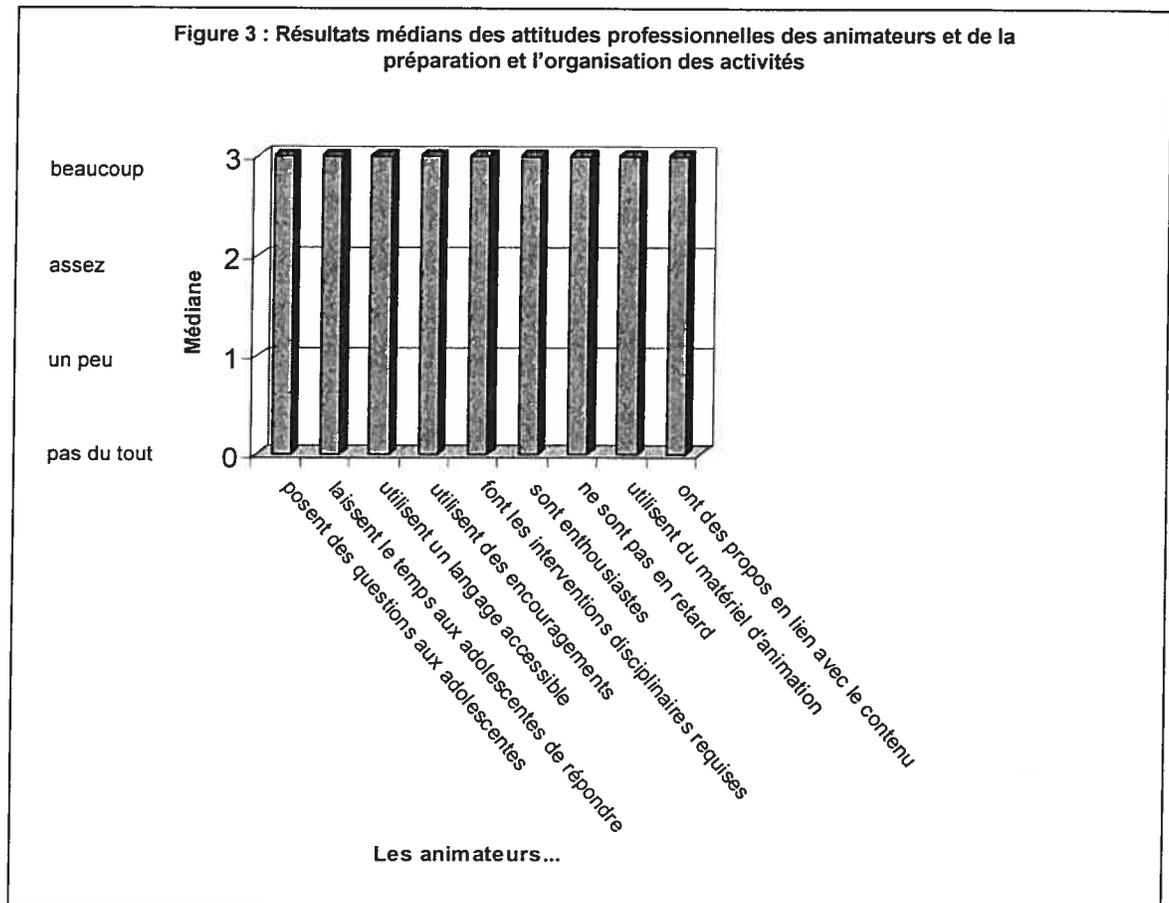
Lors des observations, des vérifications portaient aussi sur la propension des adolescentes à arriver à l'heure en tant qu'indice du sérieux qu'elles accordent aux activités. Pour l'ensemble des activités, les retards des adolescentes demeurent très rares. Il arrive que l'activité débute plus tard que l'heure prévue à l'horaire, mais

dans tous les cas, ce sont les animateurs qui vont chercher les adolescentes et les accompagnent à l'activité et il n'y a généralement pas de retardataires qui arrivent après que la séance soit commencée. Qui plus est, les retards observés sont essentiellement dus à des causes difficiles à contrôler. Dans une des unités, par exemple, trois adolescentes sont arrivées en retard parce qu'elles terminaient une autre activité, tandis que dans une autre, il s'agissait d'une adolescente arrivant d'un rendez-vous médical.

Bref, il ressort de l'ensemble des résultats que les critères pour les adolescentes sont très bien respectés. Elles ont généralement une bonne qualité de participation aux activités et le climat de groupe se révèle très bon dans l'ensemble. Les adolescentes ont également tendance à arriver à l'heure aux séances, ce qui contribue à la conclusion que les activités du programme cognitif-comportemental sont prises au sérieux.

4.3 Les animateurs

Pour ce qui est des animateurs, plusieurs critères sont également à prendre en considération dans l'évaluation de la qualité d'implantation des activités de groupe. Ainsi les attitudes professionnelles sont prises en compte, de même que la préparation et l'organisation des ateliers par les animateurs. La figure 3 représente les résultats obtenus pour chacun des critères retenus pour les attitudes professionnelles des animateurs, la préparation et l'organisation des activités.



4.3.1 Les attitudes professionnelles

Selon LeBlanc et al. (2002), les animateurs doivent donner des explications claires et adaptées aux adolescentes, respecter leur rythme et s'assurer de leur participation ou tenter de déterminer les causes de leur résistance si elles ne participent pas. Dans cette optique, la propension des animateurs à poser des questions aux adolescentes et à leur laisser le temps d'y répondre, de même que l'accessibilité du langage utilisé, font partie des éléments observés. Il en va de même pour l'utilisation d'encouragements et d'interventions disciplinaires lorsque requis par la situation. L'enthousiasme des animateurs est également

observé puisque « l'insuffisance de l'animation » peut selon LeBlanc et al. (2002) être une cause de résistance chez les adolescentes.

Pour l'ensemble des éléments mentionnés ci haut, les résultats sont très positifs dans chaque activité et les médianes se chiffrent toutes à 3, ce qui représente le maximum possible. Les résultats démontrent entre autres que les animateurs accordent une très grande importance au rythme et au niveau d'apprentissage des adolescentes puisqu'ils prennent la peine de leur poser des questions pour les inciter à participer, ils leur laissent le temps d'y répondre et utilisent un langage qu'elles peuvent facilement comprendre. Seulement trois des séances observées n'avaient pas le score maximal pour ce qui est des questions posées par les animateurs. Dans une séance en particulier, l'animateur posait très peu de questions parce que les adolescentes participaient toutes d'elles-mêmes. Il devait plutôt les restreindre pour que toutes puissent s'exprimer. D'un autre côté, toutes les séances observées démontrent que les animateurs laissent aux adolescentes le temps de répondre et utilisent un langage qui leur est accessible. Il arrive parfois également qu'une adolescente dise qu'elle préfère moins participer lors d'une séance donnée et les animateurs acceptent généralement ce type de requête pour respecter le rythme des adolescentes. Par exemple, lorsqu'une adolescente vit une situation difficile et demande aux animateurs si elle peut s'abstenir de participer activement pendant l'activité, les animateurs vont accepter sa requête en lui demandant de participer davantage lors d'une prochaine séance.

Les animateurs encouragent également beaucoup les adolescentes, comme le démontrent les médianes pour les quatre activités, qui atteignent toutes le maximum possible (3). En fait, dans 15 séances sur 42 (36%), les animateurs utilisaient « assez » d'encouragements, tandis qu'ils en utilisaient beaucoup dans les 27 (64%) autres séances observées. C'est donc dire que les animateurs ont l'habitude de sourire, d'encourager verbalement, d'acquiescer silencieusement aux commentaires des adolescentes et de manifester ainsi de différentes façons leur approbation et leurs encouragements aux participantes dans les activités. Les animateurs utilisent également des interventions disciplinaires lorsque c'est requis (médiane = 3). Les observations suggèrent que les animateurs utilisent des interventions disciplinaires bien avant de songer à retirer une adolescente. Ils vont par exemple lui demander de cesser d'interrompre ses comparses, de mieux écouter, de déposer son cartable ou de cesser d'asticoter une autre adolescente. Ils utilisent d'ailleurs souvent l'humour pour mieux faire passer le message.

Par ailleurs les observations démontrent que les animateurs ont tendance à être assez (12 séances sur 42 ou 29%) ou tout à fait (30 séances sur 42 ou 71%) enthousiastes et que par conséquent leur attitude ne devrait pas interférer avec les résistances occasionnelles des adolescentes. Ils s'efforcent ainsi de maintenir une bonne attitude et de garder les adolescentes motivées afin de garantir leur bonne intégration aux activités. De plus, lorsque les adolescentes présentent des résistances, les animateurs s'enquière généralement de ce

qui provoque leur attitude, en discutant des impacts pour le groupe, ce qui correspond tout à fait à l'attitude suggérée par LeBlanc et al. (2002).

4.3.2 La préparation et l'organisation des activités

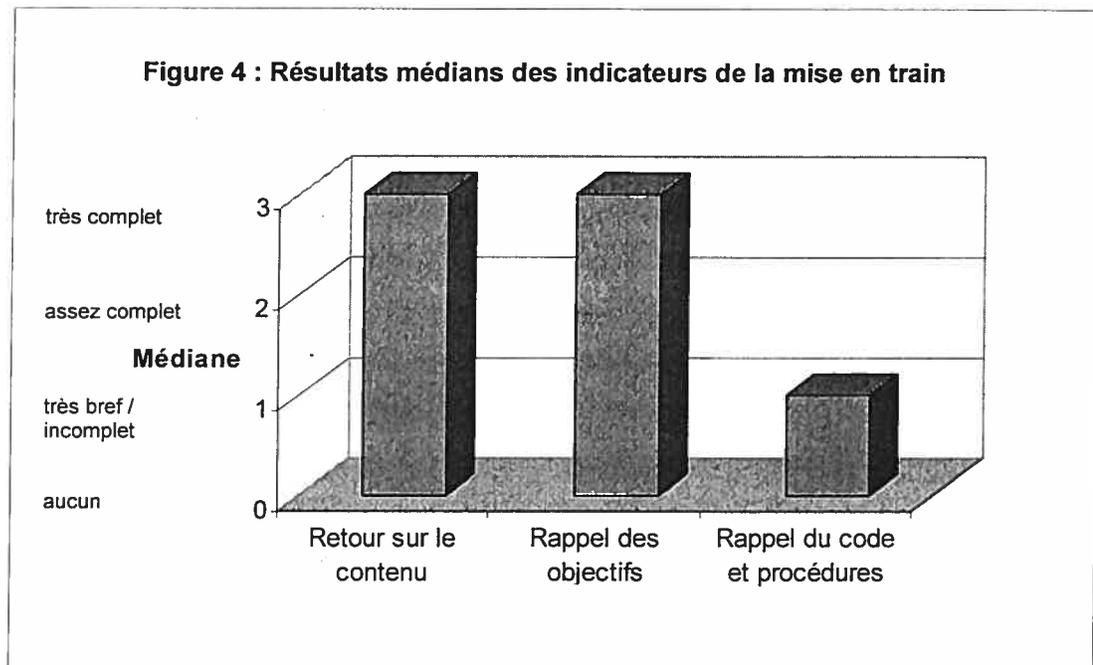
Tout comme les adolescentes, il est important que les animateurs ne soient pas en retard à l'activité, pour donner l'exemple et accorder toute l'importance et le sérieux voulus à l'activité. Il est également recommandé que les animateurs préparent d'avance et utilisent du matériel d'animation pour faciliter l'enseignement des notions propres à chaque activité. Il est aussi essentiel que les propos des animateurs soient centrés sur le contenu des activités. Ces éléments sont nécessaires pour contribuer à une bonne préparation et organisation des activités. Les observations comprennent donc un critère vérifiant que les animateurs arrivent bien tous à l'heure à l'activité, un autre vérifiant s'ils utilisent du matériel d'animation comme il est recommandé par Le Blanc et al. (2002) et un troisième pour s'assurer que leurs propos demeurent en lien avec le contenu des activités.

Tout comme les adolescentes, qu'ils accompagnent en fait à l'activité, les animateurs n'arrivent pas en retard, même si l'activité débute parfois plus tard que prévu à l'horaire. Toutes les séances observées sans exception contribuent à cette conclusion. Ainsi les animateurs arrivent en même temps et non après que les adolescentes soient arrivées, ce qui pourrait avoir pour effet de diminuer l'importance qu'elles accordent à l'activité. Les animateurs utilisent également régulièrement du matériel d'animation pour s'aider dans leur tâche. Seule deux séances n'atteignent pas le score maximal pour ce qui est de l'utilisation de matériel d'animation. Dans les deux séances en question, les animateurs avaient décidé de laisser de côté le matériel d'animation qui distrayait trop les adolescentes des propos échangés.

En ce qui concerne les propos des animateurs, la médiane (3) pour les quatre activités indique encore une fois que dans au moins la moitié des cas, l'animateur principal de l'atelier a des propos en lien avec le contenu de l'atelier. Les trois séances qui s'écartent du score maximal sont néanmoins à un niveau acceptable. Les résultats un peu plus faibles pour ces trois séances, qui se déroulent dans la même unité, s'expliquent par le fait que l'activité est jumelée à la rencontre de groupe de l'unité. Par conséquent, une partie des propos des animateurs porte sur les messages aux adolescentes et les points apportés par celles-ci sur le fonctionnement dans l'unité plutôt que sur le contenu de l'activité cognitive-comportementale. Il est finalement possible de conclure que l'ensemble des composantes et des variables observées pour les animateurs est particulièrement respecté au sein des activités qui ont été observées.

4.4 La mise en train

En début de chaque activité, des éléments sont mis en place pour assurer une implantation optimale du programme cognitif-comportemental. Chaque séance devrait commencer avec un retour sur le contenu des séances précédentes ainsi qu'un rappel des objectifs et, au besoin, un rappel du code et des procédures régissant les activités (Le Blanc et al., 2002 ; Goldstein, 1988). La figure 4 illustre les médianes de l'ensemble des activités pour les éléments de la mise en train observés.



D'abord, Le Blanc et al. (2002) indiquent qu'en début de séance, un retour sur le contenu de l'activité précédente devrait être réalisé. Ce retour sur la séance précédente rappelle la matière aux adolescentes afin qu'elles l'intègrent davantage. Il permet aussi de vérifier ce qu'elles en ont retenu. Les résultats sont globalement positifs, comme l'indique la médiane pour l'ensemble des activités, qui correspond au niveau maximal possible. Il convient de mentionner également que lors de deux des 42 séances observées, le retour sur le contenu de la séance précédente ne s'applique pas puisqu'il s'agit de premières séances d'un nouveau groupe d'adolescentes dans les deux cas. Il n'y avait donc pas de séances qui les précédaient. Au total, 25 séances (63%), sur les 40 pour lesquelles le retour sur la séance précédente s'applique, obtiennent le score le plus élevé et une autre obtient un bon score pour un retour un peu moins complet sur la séance précédente. C'est donc dire que dans la majorité des cas, le retour sur la séance précédente est effectué de façon assez ou très complète. Cependant, dans 9 cas (23%), le contenu de la semaine précédente n'est que brièvement mentionné et aucun retour n'a été fait lors de 5 séances (13%) où il aurait pu être réalisé.

Les résultats plus détaillés révèlent que pour Habiletés de communication et Gestion du stress, les médianes correspondent au score le plus élevé, mais les résultats pour les deux autres activités sont plus faibles. En Résolution de problèmes, la médiane est de 2 et en Régulation de la colère elle est de 1, situant ainsi au moins la moitié des séances comme ayant peu ou pas abordé le retour sur la séance précédente. Pour l'activité Résolution de problème, il est possible de supposer que la formule même de cette activité, qui diffère des trois autres quant à la procédure globale, a une certaine influence sur la médiane obtenue. En effet, pendant cette activité, les adolescentes n'apprennent pas de nouvelles habiletés ou de nouveaux thèmes comme dans les autres activités. Elles tentent plutôt de résoudre des problèmes selon une démarche composée de cinq étapes. Ainsi, dans cette activité, 4 séances ont un score de 0 ou 1 pour cet élément et 4 autres séances ont le score maximal de 3. Le score élevé atteint pour trois d'entre elles peut s'expliquer par le fait que le même problème est vu pendant plusieurs séances, alors qu'habituellement un problème est résolu en une séance. Le rappel de la séance précédente devient dès lors inévitable. Par ailleurs, lorsqu'un problème est vu au cours d'une seule séance, il peut sembler moins pertinent d'en faire le rappel lors de la séance qui suit. Pour ce qui est de l'activité de Régulation de la colère, qui comporte aussi des résultats plus faibles, des pistes d'explications sont apportées plus loin.

Le Blanc et al. (2002) indiquent aussi qu'à chaque séance, les animateurs doivent faire un rappel des principales directives pour l'activité et de l'importance du respect du groupe. Ils insistent pour qu'aucun jugement ou moquerie ne transparaisse dans les commentaires et que tout ce qui est dit demeure confidentiel. Ils rappellent la réglementation des activités déterminé dans un code de vie établi à cette fin et font un rappel des procédures élémentaires de l'activité (par exemple, lever la main pour faire entendre son opinion). Ces éléments sont particulièrement importants à préciser lors de la première séance, où ils devraient être présentés de façon plus détaillée. Goldstein (1988) précise ainsi que le code de vie et les procédures devraient être présentés en détails lors de la première séance sans qu'il soit nécessaire de les rappeler à chaque séance par la suite.

Pour ce qui est du rappel des objectifs, cet élément est très bien respecté dans 22 séances sur 42 (52%) et assez bien respecté dans 8 cas sur 42 (19%). Le bilan pour le rappel des objectifs est donc plutôt positif bien qu'il y ait également 11 (26%) séances observées qui ne le rappellent qu'un peu et une séance pas du tout. Les activités de Gestion du stress (médiane = 3) et Résolution de problèmes (médiane = 3) obtiennent les meilleurs résultats pour le rappel des objectifs. Les deux autres activités ont néanmoins des médianes assez fortes, avec 2,5 pour Habiletés de communication et 2 pour Régulation de la colère.

En ce qui concerne le rappel des codes et procédures, des résultats plus faibles sont observés. Le rappel a été assez ou très complet dans 7 séances (17%) sur 42. D'un autre côté, ce rappel a été un peu effectué dans 16 cas (38%) et pas du tout dans 19 cas (45%). Pour l'activité d'Habilité de communication, la médiane est de

0, indiquant ainsi que dans au moins la moitié des cas, ce rappel des codes et procédures n'a pas été effectué. La médiane des trois autres activités est quant à elle de 1, indiquant qu'au moins la moitié des séances n'ont eu qu'une brève mention des codes et procédures régissant les activités.

Bien que ces résultats soient plutôt faibles, il semble que le rappel des objectifs ainsi que celui du code et des procédures soient particulièrement clairs lorsqu'il s'agit de la première séance d'un nouveau groupe ou lorsque des adolescentes se joignent à un groupe déjà formé. C'est ce que tendent à démontrer certaines séances observées en Résolution de problèmes et en Habiletés de communication. Les objectifs, code de vie et procédures étaient alors plus détaillés. Il en va de même pour une autre séance de Résolution de problème, où un nouvel animateur secondaire s'est joint à l'activité. Le groupe lui a alors rappelé en détail les objectifs et les manières de procéder pour leur activité. Il semble donc que le code de vie et les procédures soient rappelées seulement quand la situation le requiert dans la plupart des séances observées. Ainsi, si les adolescentes s'interrompent, les animateurs vont avoir tendance à leur rappeler qu'elles doivent lever la main, tel qu'ils l'avaient mentionné au départ. Il arrive souvent aussi que les adolescentes elles-mêmes rappellent les règles. Par exemple, dans trois séances observées, lorsque des adolescentes voulaient faire part d'une situation très personnelle, elles s'assuraient auprès des autres que la règle de confidentialité serait bien respectée. Par ailleurs, lors des séances où le rappel verbal des objectifs, du code de vie et des procédures n'est pas fait, des moyens alternatifs sont parfois utilisés. Des affiches du code de vie sont notamment exposées et des feuilles à cet effet sont parfois insérées dans le cahier des adolescentes. Ces dernières peuvent aussi être amenées à s'auto-évaluer en regard du code et des procédures dans certaines activités.

Pour expliquer le peu de rappels du code et des procédures effectués, il convient de se pencher également sur les similarités des activités. Ainsi le code de vie varie peu d'une activité à l'autre et les procédures sont également semblables. Les adolescentes assistent généralement aux mêmes activités à plusieurs reprises au cours de leur placement en centre jeunesse. Elles connaissent donc habituellement déjà les codes et procédures sans qu'il soit nécessaire de leur rappeler à chaque séance. Toutes les pistes d'explications précédentes tendent à démontrer qu'un tel retour est fait davantage lorsque le contexte le requiert plutôt qu'effectué systématiquement. Malgré les résultats plutôt faibles, il est néanmoins possible de conclure que cet élément est bien respecté lorsque la situation le requiert et que l'objectif visé par les auteurs (LeBlanc et al., 2002 ; Goldstein, 1988) est essentiellement atteint.

Qu'il s'agisse du retour sur le contenu précédemment mentionné ou du rappel des objectifs, du code et des procédures, d'autres facteurs contextuels entrent également en ligne de compte. Les différences entre les animateurs sont un point important à considérer. Il convient de noter ici que si certains éléments sont prescrits par Le Blanc et al. (2002), les guides de références du CJM-IU (Simard, 2004) recommandent quant à eux aux éducateurs d'apporter leurs couleurs personnelles à l'animation des activités. Les observations démontrent

ainsi des variations de résultats coïncidant avec des changements d'animateurs dans les activités. De plus, les animateurs introduisent parfois différemment leurs activités, en faisant lire une fable sur l'agressivité en Régulation de la colère, ou en présentant une habileté à partir de citations par exemple. Des rappels à l'ordre sont aussi parfois nécessaires lorsqu'un groupe est dissipé ou qu'une adolescente dérange tout le groupe. Plusieurs animateurs de Régulation de la colère font également des tours de table pour cerner l'état initial des participantes. Ces innovations demeurent en lien avec les activités et permettent souvent d'introduire les notions à apprendre.

Il est permis de se questionner également sur l'impact du temps alloué aux activités, puisque certaines des séances ayant obtenues des résultats faibles sont quelquefois aussi celles qui ont dû être écourtées. À titre d'exemple, dans une unité où une séance avait dû être écourtée puisqu'elle avait débuté en retard et qu'elle devait se terminer avant le souper, les rappels des objectifs et des codes et procédures faisaient défaut. L'animateur s'était plutôt concentré exclusivement sur les éléments de l'habileté à enseigner et les jeux de rôles plutôt que les éléments de mise en train de la séance.

En définitive, les éléments pour la mise en train des activités sont plutôt bien respectés tant pour le retour sur le contenu que les rappels des objectifs, du code de vie et des procédures. Même si les résultats sont plus faibles en ce qui concerne le rappel du code et des procédures régissant les activités, il n'en demeure pas moins que ceux-ci sont bien effectués dans les séances où ils sont réellement importants. Les activités s'adaptent donc au contexte du CJM-IU sans déroger pour autant aux critères prévus du programme cognitif-comportemental.

4.5 Le modelage et l'enseignement des notions

Le modelage est l'une des quatre grandes étapes des activités de groupe du programme cognitif-comportemental. Il s'agit de l'étape où sont présentées les habiletés et les notions qui seront apprises au cours de la séance. Celles-ci doivent être exposées clairement afin que les adolescentes comprennent pleinement les habiletés qu'elles devront ensuite mettre en pratique. Il y a toutefois des particularités dont il faut tenir compte selon les activités. Si l'activité Habiletés de communication est composée essentiellement d'habiletés à enseigner pour faciliter le fonctionnement des relations interpersonnelles, il n'en va pas de même pour les trois autres activités. En Régulation de la colère, seul un volet de l'activité comprend l'enseignement d'habiletés précises. Un autre volet vise à apprendre aux adolescentes à reconnaître les éléments cognitifs et affectifs se rattachant aux situations de colère et un troisième volet vise à renforcer les acquis en pratiquant la séquence de la colère dans des jeux de rôles. En Gestion du stress, un premier volet vise à ce que les adolescentes reconnaissent les éléments cognitifs et affectifs sous-tendant les situations de stress, alors qu'un second volet se concentre sur les habiletés leur permettant de faire face adéquatement au stress. Quant à l'activité de Résolution de problèmes, elle ne vise pas à apprendre des habiletés aux adolescentes, mais bien à résoudre des problèmes à l'aide d'une démarche de cinq étapes qui se répète d'une séance à l'autre.

En tout, il y a donc 22 des 42 séances observées où des habiletés sont enseignées. Il y a plus précisément 12 séances d'Habiletés de communication, 6 séances de Régulation de la colère, ainsi que 4 séances de Gestion du stress dans lesquelles les adolescentes apprennent des habiletés. Des notions en lien avec la séquence de la colère peuvent être appliquées aux 12 séances de Régulation de la colère et les notions qui se rapportent aux étapes pour résoudre un problème s'appliquent aux 9 séances de Résolution de problèmes observées. Les observations permettent de vérifier la manière dont sont enseignées les habiletés et autres notions propres aux activités de groupe, ainsi que le type d'exemples employés et les moyens audio-visuels utilisés pour faciliter la compréhension des adolescentes.

4.5.1 La présentation des habiletés et des éléments d'apprentissage

Il est important que lors du modelage, l'habileté et les éléments d'apprentissage qui la composent soient présentés clairement (Le Blanc et al., 2002). Par exemple, en Habiletés de communication, la première habileté se nomme « Écouter » et est divisée en quatre éléments d'apprentissage (« regardez la personne qui parle », « soyez attentifs à ce qui est dit », « attendez votre tour pour parler », « dites ce que vous avez à dire ») qui doivent tous être abordés. Pour chacune de ces étapes, des instructions supplémentaires peuvent être données aux adolescentes afin d'améliorer leur compréhension. Par exemple, pour le premier élément d'apprentissage de l'habileté « Écouter » (« regardez la personne qui parle »), des instructions précisent aux

adolescentes qu'elles doivent faire face à leur interlocuteur et établir un contact visuel. Il en va de même pour chacun des éléments.

Dans les 22 séances où elle s'applique, la présentation des habiletés et des éléments d'apprentissage est très bien respectée. Pour chacune de ces séances, les éléments d'apprentissage sont présentés et expliqués en totalité. Par exemple, pour l'habileté « Écouter », les quatre éléments d'apprentissage qui la composent sont mentionnés et les animateurs s'assurent que les adolescentes les comprennent bien. Ils élaborent aussi sur les étapes et les notions que les adolescentes ont plus de difficulté à saisir. Par ailleurs, les animateurs demandent généralement aux adolescentes de lire elles-mêmes les éléments d'apprentissage des habiletés et de les expliquer dans leur propres mots, clarifiant par la suite les notions qui posent plus de difficulté. Les outils dont disposent les animateurs et les adolescentes, tels que les affiches et les cahiers dans lesquels les éléments d'apprentissage sont exposés, contribuent probablement aux résultats élevés obtenus.

Sans que ce soit mentionné comme obligatoire dans le programme prévu (LeBlanc et al., 2002), les animateurs s'attardent souvent à mieux définir l'habileté en tant que telle en allant au-delà des éléments d'apprentissage. Ils donnent alors des définitions plus élaborées des concepts et davantage d'exemples pour clarifier ceux-ci. Ils incitent également les adolescentes à participer à la définition de l'habileté, ce qu'elles font régulièrement dans les séances observées. En somme, les animateurs prennent généralement le temps de bien présenter les habiletés et de questionner les adolescentes sur leur perception de celles-ci. Ils vérifient ainsi leur compréhension des habiletés tout en complétant leurs réponses. Certains animateurs ajoutent aussi leurs couleurs, en amenant des définitions issues du réseau Internet ou en amenant des textes ou des citations permettant de clarifier les habiletés.

4.5.2 L'enseignement des notions de Régulation de la colère

En ce qui concerne plus particulièrement l'activité de Régulation de la colère, des notions propres à la séquence de la colère peuvent s'appliquer lors des séances. Il importe donc que cette séquence soit définie dès le premier volet théorique de l'activité afin que les adolescentes soient ensuite à même d'identifier ses composantes. Elles doivent plus précisément identifier des situations où de la colère est vécue, ainsi que les pensées, émotions, sensations, comportements et conséquences qui y sont liées.

Dans 4 des 12 séances (33%) de Régulation de la colère observées, les animateurs définissent assez ou très bien la séquence de la colère. Ils prennent alors le temps de bien présenter cette séquence, qui peut être négative ou positive selon qu'elle mène à une conduite antisociale où à une expression adéquate et socialement acceptable de la colère. Ils s'attardent également aux étapes qui la composent. Chacune de ces composantes doit être bien comprise par les adolescentes puisqu'elles doivent par la suite être en mesure de

les identifier dans des mises en situation et autres exemples donnés. Toutefois, les animateurs définissent peu la séquence de la colère dans une séance (8%) et pas du tout dans 7 séances (58%). Les résultats pour les adolescentes sont un peu plus faibles, celles-ci participant assez ou beaucoup à la définition de la séquence de la colère dans 3 séances (25%) et un peu dans 2 séances (17%). Elles ne participent pas du tout à la définition dans les mêmes 7 séances (58%) pour lesquelles les animateurs n'en font pas mention.

En ce qui a trait à la définition de la séquence de la colère, elle n'est exigée que lors de quelques séances bien spécifiques. En effet, elle doit nécessairement être présentée aux adolescentes au cours d'au moins une séance du premier volet théorique et elle devra ensuite être pratiquée dans des jeux de rôles lors du troisième volet de l'activité. Seulement une observation a été réalisée au cours du troisième volet. La séquence de la colère avait alors été bien exposée. Il y a également deux observations qui ont permis de vérifier que la séquence de la colère était bien définie lors du premier volet de l'activité. Les observations étant toutefois limitées en terme de nombre, il n'a pas été possible d'observer chaque activité de la première à la dernière séance. Il est donc impossible de déterminer si la séquence est bien définie dans toutes les activités. Les résultats pour le contenu des activités, qui seront présentés plus loin, permettent davantage de vérifier si la séquence de la colère est présentée systématiquement lors du premier volet des activités de Régulation de la colère. Les observations réalisées tendent tout de même à démontrer que la séquence de la colère est définie lorsque la situation l'exige, que ce soit dans certaines séances du premier volet théorique, où elle doit être présentée aux adolescentes, ou lors du troisième volet dans lequel les adolescentes appliquent les étapes de cette séquence dans des jeux de rôles.

4.5.3 L'enseignement des notions de Résolution de problèmes

La démarche propre à l'activité Résolution de problèmes est différente de celle des autres activités. Comme il a été mentionné, les adolescentes doivent résoudre des problèmes selon une démarche en cinq étapes. Elles doivent donc bien comprendre ces étapes, qui sont l'identification d'un problème et d'un objectif à atteindre, la proposition des solutions possibles, l'évaluation de ces solutions, le choix de celle qui est la plus réaliste, avantageuse et prosociale, ainsi que la mise en application de cette dernière. Il est important que les adolescentes sachent en quoi consiste exactement chaque étape. Par exemple, à l'étape d'évaluation des solutions, elles doivent identifier les avantages et les inconvénients à court et à long terme pour chacune des solutions qu'elles ont nommé. Ce processus doit donc être bien défini et compris pour que les adolescentes l'utilisent adéquatement.

Les résultats concernant la définition des étapes de résolution de problème pour les 9 séances de l'activité Résolution de problèmes observées sont relativement faibles. Il est plutôt rare que les animateurs et les adolescentes s'attardent à définir les étapes. En effet, les animateurs définissent assez ou très bien ces

étapes dans deux cas (22%). Ils les définissent peu dans six cas (67%) et pas du tout dans une séance (11%). Les adolescentes participent quant à elles assez à la définition dans un cas (11%) et un peu dans trois cas (33%). Elles ne participent pas du tout à définir les étapes dans 5 séances (56%). Lors des séances où les étapes sont peu définies, les animateurs et les adolescentes mentionnent la majorité des étapes sans tenter de les définir en profondeur ou en expliquant brièvement quelques unes d'entre elles, mais sans y aller en détails. Ils les définissent assez lorsqu'ils prennent le temps d'expliquer davantage plusieurs des étapes et tout à fait lorsque toutes les étapes de la démarche de résolution de problème sont bien définies. Lorsque les étapes ne sont pas définies du tout, les adolescentes et les animateurs disposent tout de même d'outils (cahiers, feuilles avec les étapes à compléter), où les étapes pour résoudre un problème sont exposées.

Les séances qui obtiennent les meilleurs résultats sont celles où la définition des étapes s'avère essentielle parce que de nouvelles adolescentes ou de nouveaux animateurs se joignent au groupe, ou encore parce que de nouveaux groupes sont formés. Une définition plus complète des étapes de la résolution de problème et du fonctionnement de l'activité est alors effectuée. Par ailleurs, il est acceptable que ces étapes ne soient pas définies à toutes les séances, puisque ce sont les mêmes qui sont utilisées à toutes les séances par les adolescentes pour résoudre des problèmes différents. Définir ces étapes à chaque séance alourdirait considérablement la démarche dans cette activité. Dans le contexte du CJM-IU, où il est très important pour les animateurs de conserver l'attention des adolescentes pendant toute l'activité, il apparaît donc adéquat que le groupe s'attarde à les définir seulement lorsque la situation le requiert. C'est d'ailleurs ce sur quoi mettent l'accent Le Blanc et al. (2002) ainsi que Goldstein (1988). Cet élément semble donc bien respecté dans les unités observées.

4.5.4 Les types d'exemples employés

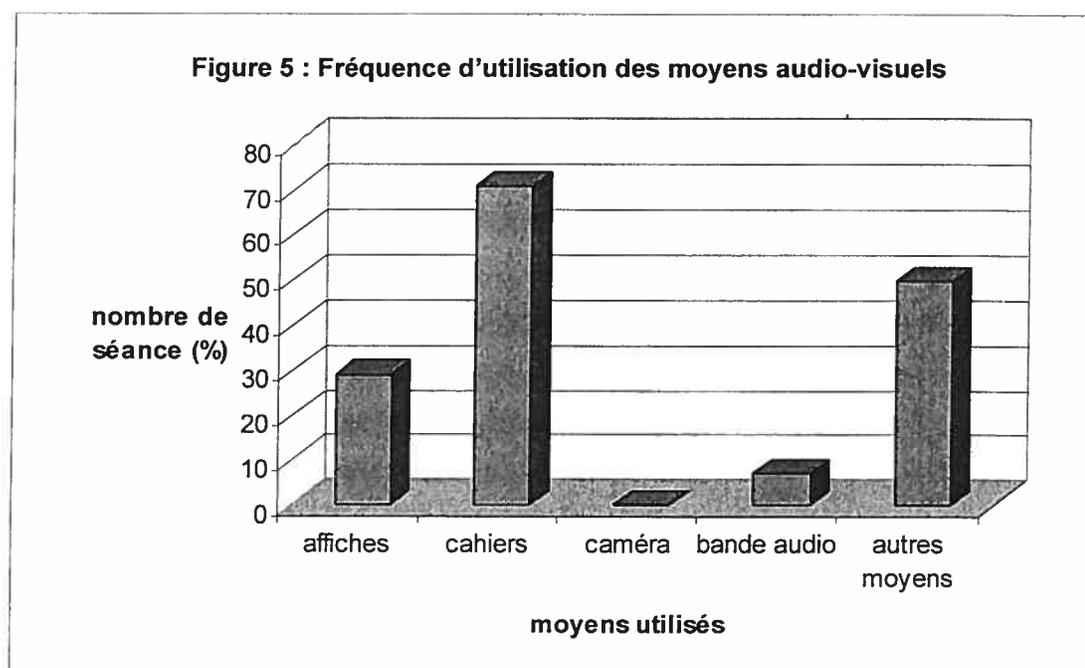
Le Blanc et al. (2002) précisent également que les animateurs doivent se soucier de présenter des exemples qui sont significatifs pour les participantes et liés à leur quotidien. Celles-ci peuvent alors mieux intégrer les notions enseignées et les appliquer plus facilement par la suite. Que ce soit pour les habiletés ou les autres notions présentées dans les quatre activités, les exemples apportés doivent concerner la réalité des adolescentes. Cet élément s'applique donc à la totalité des observations réalisées.

Les résultats concernant le type d'exemples apportés par les animateurs sont très positifs. En effet, toutes les séances observées atteignent un score élevé pour cet élément. C'est donc dire que pour la totalité des séances, les exemples présentés lorsque les animateurs enseignent les habiletés ou autres notions sont majoritairement significatifs et liés au quotidien des adolescentes. Les résultats très positifs démontrent que les animateurs se concentrent davantage sur des problèmes et des situations proches des adolescentes et donc plus susceptibles de les intéresser. Certains utilisent les exemples suggérés dans leurs documents

lorsqu'ils sont pertinents compte tenu de la réalité des adolescentes, mais présentent généralement aussi des exemples supplémentaires davantage liés au quotidien des adolescentes. Ils apportent ainsi souvent des exemples de situations qui se produisent dans l'unité et dont ils ont été témoins.

4.5.5 Les moyens audio-visuels utilisés

Le Blanc et al. (2002) notent aussi que la présentation des notions enseignées peut se faire de façon verbale mais aussi à l'aide de moyens audio-visuels. Ces moyens sont recommandés car ils aident à la mémorisation des éléments d'apprentissage. Ils sont d'autant plus importants qu'ils facilitent les autres étapes de l'activité. La présence d'affiches des habiletés sur les murs permet notamment aux adolescentes d'être en contact avec le contenu des activités même en dehors des séances et conduit de ce fait à une meilleure généralisation. Les auteurs recommandent aussi l'utilisation de matériel pour enregistrer les jeux de rôles et favoriser une rétroaction rapide et immédiate qui facilite l'apprentissage des éléments non verbaux des habiletés (Le Blanc et al., 2002). La figure 5 illustre dans quelles proportions sont utilisés les moyens audio-visuels lors des activités observées.



Dans toutes les séances observées, il y a du matériel audio-visuel destiné à aider les adolescentes dans leur apprentissage. Dans certaines séances, un seul moyen est utilisé tandis que dans d'autres, plusieurs moyens sont combinés. Le moyen le plus utilisé est le cahier, qui est remis aux adolescentes dans 30 séances sur 42 (71%) afin qu'elles puissent suivre plus facilement le contenu enseigné et le consulter en dehors des activités. Ces cahiers comportent généralement les notions à apprendre dans les activités, comme les éléments

d'apprentissage des habiletés, les étapes de résolution de problème, des annexes telles que la pyramide de la colère, les indices corporels et différentes définitions de concepts importants. Dans certains cas, le code de vie adopté dans les activités y est également incorporé, de même que des feuilles d'auto-évaluation à remplir par les adolescentes. Dans plusieurs activités, les animateurs ajoutent aussi du matériel qu'ils ont eux-mêmes trouvé dans des livres, sur Internet ou ailleurs. Ils ajoutent par exemple des textes sur le stress et sur la colère, des petits tests, des contrats d'engagement dans l'activité et bien d'autres documents.

Les séances où des cahiers sont mis à la disposition des adolescentes se répartissent à travers toutes les activités. Ils sont assez ou beaucoup utilisés dans la majeure partie des cas (83%). Lorsqu'ils le sont moins, c'est souvent parce que les animateurs veulent recentrer l'attention des adolescentes sur le contenu de l'activité plutôt que sur le matériel. Dans certaines unités, les cahiers ne sont pas utilisés et les affiches demeurent l'outil central aidant au support visuel. Ces dernières sont utilisées dans 12 séances (29%) sur les 42 observées. Elles sont d'ailleurs beaucoup utilisées dans la plupart de ces séances (9 sur 12 ou 75%). Par ailleurs, les affiches utilisées représentent les éléments d'apprentissage des habiletés et sont donc essentiellement utilisées pendant les séances où des habiletés sont enseignées. Les affiches considérées ici sont seulement celles qui ont été aperçues dans le cadre des séances observées. Il est important de noter qu'il peut y avoir d'autres affiches sur les murs des unités sans que ce soit mentionné dans les observations, qui se limitaient aux activités de groupe.

Bien que Le Blanc et al. (2002) conseillent d'enregistrer les jeux de rôles afin de favoriser la rétroaction, aucune des séances observées ne disposait pas de ce type de matériel. Ce constat n'est guère surprenant compte tenu des coûts élevés qui s'ensuivraient pour équiper chaque unité d'une caméra vidéo. Par contre, les bandes audio ont été utilisées lors de trois des séances observées dont deux en Gestion du stress et une en Régulation de la colère. Dans les trois cas, il s'agit de périodes de relaxation à la fin des séances, où des musiques calmantes et des techniques de relaxation sont utilisées par les animateurs pour favoriser la détente des adolescentes. Ce moyen audio-visuel semble donc surtout lié à l'activité Gestion du stress, dans laquelle se retrouvent le plus de périodes de relaxation, bien qu'elles demeurent peu nombreuses à avoir été observées.

Dans 21 séances (50%) sur 42, d'autres moyens visuels sont également utilisés, ceux-ci étant répartis parmi les quatre activités. Il s'agit dans la plupart des cas de tableaux noirs ou de tableaux mobiles. Outre ces outils, d'autres moyens audio-visuels sont parfois utilisés dans les séances. Les animateurs utilisent notamment des feuilles avec des citations connues sur le thème de la séance, des feuilles mobiles avec les étapes de résolution de problème, des films sur le thème de la séance, des fables ou des histoires pour faire réfléchir les adolescentes sur la thématique abordée ou autre moyen de leur cru.

Il est possible de conclure que les éléments observés pour le modelage sont bien respectés dans l'ensemble. Ils correspondent bien aux critères prescrits par Le Blanc et al. (2002). Les habiletés et leurs éléments d'apprentissage sont bien présentés, les exemples utilisés sont adéquats et des moyens audio-visuels variés sont utilisés pendant les séances pour faciliter l'apprentissage.

4.6 L'application des habiletés et notions apprises

L'application des habiletés et des autres notions enseignées dans le cadre des activités de groupe est fondamentale dans le programme cognitif-comportemental. Il est essentiel que les adolescentes puissent appliquer les différentes notions apprises afin de mieux les intégrer et de favoriser leur généralisation. Les habiletés enseignées dans les activités d'Habiletés de communication, de Régulation de la colère et de Gestion du stress doivent ainsi être pratiquées par les adolescentes dans des jeux de rôles. En Régulation de la colère, les adolescentes doivent aussi être en mesure d'identifier les composantes de la séquence de la colère et elles doivent mettre celles-ci en application dans des jeux de rôles lors du troisième volet de l'activité. Quant à l'activité Résolution de problèmes, les adolescentes doivent y appliquer la démarche préconisée pour résoudre des problèmes à chaque séance.

4.6.1 Les jeux de rôles

Tout comme le modelage, les jeux de rôles constituent une partie centrale des séances dans lesquelles des habiletés sont enseignées. Après avoir pris connaissance des éléments d'apprentissage des habiletés, il est nécessaire que les adolescentes les pratiquent dans des jeux de rôles afin de mieux les intégrer. Les jeux de rôles sont aussi de mise dans le troisième volet de l'activité de Régulation de la colère où les adolescentes doivent mettre en application leurs apprentissages sur la séquence de la colère. Parmi les 22 séances pour lesquelles des jeux de rôles étaient attendus, étant donné que des habiletés précises y étaient enseignées, 18 séances (82%) en comportent effectivement. Quatre autres séances (18%) n'en comportent toutefois aucun, soit parce que les séances sont davantage axées sur la discussion (2 séances sur 4), soit parce que l'enseignement de l'habileté doit se poursuivre lors d'une séance ultérieure (2 séances sur 4). Seulement l'une des séances de Régulation de la colère observée comporte des jeux de rôles pour que les adolescentes puissent pratiquer des séquences de la colère. Des jeux de rôles ont donc eu lieu dans 19 des 42 séances observées. Pour ces séances, les critères énoncés par LeBlanc et al. (2002) ont fait l'objet d'évaluation. Le choix des jeux de rôles et des actrices, de même que le fonctionnement des jeux de rôles, ont été relevés.

4.6.1.1 Le choix des jeux de rôles et des actrices

Les observations permettent d'abord de vérifier si les animateurs proposent des jeux de rôles, si les adolescentes en proposent également et si les jeux de rôles choisis sont significatifs et reliés au quotidien des adolescentes, ce qui est avantageux selon LeBlanc et al. (2002). En effet, l'intégration des habiletés et des notions apprises se fera plus facilement si les adolescentes fournissent des exemples proches de leur réalité.

De plus, les observations vérifient comment s'opère le choix des actrices. Toutes les adolescentes du groupe devraient normalement figurer en tant qu'actrices dans des jeux de rôles afin de pratiquer l'habileté enseignée.

Parmi les 19 séances observées comprenant des jeux de rôles, les animateurs en proposent eux-mêmes dans 15 séances (79%) et les adolescentes font de même dans 9 séances (47%). Il arrive que lors de certaines séances, les deux parties avancent des mises en situation pour les jeux de rôles. Néanmoins, dans la majorité des séances, ce sont les animateurs qui en proposent le plus. Dans plusieurs cas, les animateurs demandent d'abord aux adolescentes de donner leurs idées pour les jeux de rôles et en émettent eux-mêmes seulement lorsqu'elles n'en donnent pas. Dans d'autres cas, les animateurs préparent d'avance des jeux de rôles selon les problématiques vécues par les adolescentes ou en prenant les exemples suggérés par Le Blanc et al. (2002). Dans une unité en particulier, l'animateur improvise des jeux de rôles avec certaines adolescentes, simulant diverses formes de discussions avec elles et demandant aux autres d'identifier les éléments d'apprentissage des habiletés. Dans plus de la moitié des séances (10 sur 19 ou 53%), il n'y a qu'un seul jeu de rôles. Il y en a toutefois entre 2 et 4 dans les 9 autres séances (47%).

Qu'elles soient proposées par les animateurs ou les adolescentes, les mises en situations choisies pour les jeux de rôles ont tendance à être significatives et liées au quotidien des adolescentes. Dans la plupart des cas, les exemples portent sur les amis, la famille ou d'autres situations extérieures à l'unité. Des exemples concernant le milieu de vie comme l'unité ou l'école sont parfois amenés également, surtout par les animateurs. Toutes ces situations demeurent en lien avec la réalité des adolescentes. Il serait néanmoins intéressant que les adolescentes proposent elles-mêmes davantage de mises en situation afin que les jeux de rôles soient encore plus significatifs pour elles.

Concernant le nombre d'actrices participant aux jeux de rôles, elles constituent la moitié ou plus du groupe dans la plupart des cas (13 séances sur 19 ou 68%). D'un autre côté, 6 séances (32%) ont moins de la moitié des adolescentes du groupe qui figurent en tant qu'actrices dans des jeux de rôles. Les seuls groupes où toutes les adolescentes participent aux jeux de rôles en tant qu'actrices sont ceux dans lesquels il n'y a que deux ou trois adolescentes au total. Les adolescentes alternent alors entre les rôles d'actrices principales et secondaires dans différents jeux de rôles. Quant aux séances où moins de la moitié du groupe figure dans des jeux de rôles, le nombre d'adolescentes moins élevé est attribuable en partie au fait que l'animateur effectue des jeux de rôles avec seulement quelques adolescentes par séance, en improvisant des discussions avec une adolescente à la fois et en alternant d'une séance à l'autre. Cette tendance à alterner les adolescentes qui participent aux jeux de rôles est d'ailleurs répandue dans la plupart des unités observées. En effet, les observations tendent à indiquer que les animateurs choisissent des actrices principales et secondaires différentes à chaque séance lorsque ce n'est pas la totalité des adolescentes qui participent aux jeux de rôles. Elles finissent donc toutes par participer, mais n'ont pas nécessairement toutes l'occasion de pratiquer chaque

habileté pendant les séances. Il arrive que les animateurs participent eux aussi aux jeux de rôles lorsqu'il n'y a pas assez d'adolescentes qui sont prêtes à le faire dans les groupes plus restreints.

Pour ce qui est de la sélection des actrices, les animateurs incitent habituellement les adolescentes à se proposer elles-mêmes, tout en respectant le choix des adolescentes qui ne veulent pas participer lors de certaines séances. Ainsi, lors de 10 séances (53%), la majorité des adolescentes du groupe se propose et elles sont moins de la moitié à le faire dans 4 séances (21%). D'un autre côté, aucune ne se propose dans 5 séances (26%). Bien que les adolescentes aient tendance à demander à participer elles-mêmes, il arrive qu'aucune ou très peu d'entre elles le font. Les animateurs se chargent alors de les inciter davantage, quitte à choisir celles qui joueront dans les jeux de rôles. Ils s'assurent alors que ce ne sont pas les mêmes adolescentes qui participent à chaque séance. Parfois, les adolescentes ne s'accordent pas non plus sur les rôles qu'elles veulent tenir. Ce sont alors les animateurs qui tranchent pour choisir l'actrice principale, qui pratiquera directement l'habileté, et les actrices secondaires, qui contribuent à contextualiser cette habileté dans une mise en situation. En somme, le choix des jeux de rôles et des actrices est généralement effectué adéquatement dans les observations réalisées.

4.6.1.2 Le fonctionnement des jeux de rôles

Les jeux de rôles doivent s'opérer selon des critères précisés par Le Blanc et al. (2002). Les animateurs donnent des consignes claires et précises aux actrices et celles-ci vont à l'écart pour préparer les jeux de rôles. Les animateurs doivent aussi fournir des pistes lorsque les actrices s'écartent des éléments d'apprentissage et arrêter les jeux de rôles quand le matériel est suffisant. Il est également important que les actrices ne soient pas dérangées lorsqu'elles effectuent les jeux de rôles.

Les résultats indiquent que dans 11 séances sur 19 (58%), les animateurs donnent suffisamment (score de 2 ou 3 sur un maximum possible de 3) de consignes précises aux actrices afin qu'elles puissent pratiquer les jeux de rôles adéquatement. Toutefois, ils en donnent seulement un peu dans deux séances (11%) et pas du tout dans six séances (32%). Comme il est prévu, les adolescentes ont également tendance à s'écarter du reste du groupe pour planifier les jeux de rôles. Néanmoins, cet élément n'est pas nécessaire dans les groupes plus petits de 2 ou 3 adolescentes, où toutes font partie des mêmes jeux de rôles. Ainsi, dans quatre séances où toutes les adolescentes présentes participent aux mêmes jeux de rôles, elles demeurent en place puisque la situation n'exige pas qu'elles s'éloignent. Dans la majorité (10 ou 67%) des 15 séances restantes, les adolescentes s'écartent bel et bien du groupe pour préparer les jeux de rôles. Les actrices demeurent néanmoins en place sans se regrouper à l'extérieur du groupe pour se préparer dans les 5 autres séances (33%).

Les résultats plus faibles obtenus pour les consignes et la préparation à l'écart du groupe peuvent être attribués à la formule parfois différente des activités d'une unité à l'autre. Ainsi, dans l'activité où l'animateur improvise des jeux de rôles avec les adolescentes du groupe, il ne laisse pas de temps de planification, ne donne pas de consignes précises et les adolescentes ne s'écartent pas pour préparer les jeux de rôles. Cette particularité peut convenir pour certaines habiletés de communication qui peuvent plus facilement être pratiquées dans des conversations simples, mais des difficultés peuvent se poser pour d'autres habiletés qui ont avantage à être contextualisées dans des mises en situation plus élaborées. Dans une autre unité, l'animateur planifie parfois, avant même le début des séances, des jeux de rôles à l'insu de certaines adolescentes du groupe et de connivence avec d'autres. Lors des observations, il devenait donc impossible de savoir si l'animateur avait donné des consignes précises aux actrices. Il est aisé de conclure que la réalisation de tels jeux de rôles nécessite néanmoins une certaine préparation, bien qu'elle ne puisse être observée pendant l'activité. Ce type de jeux de rôles semble d'ailleurs atteindre l'objectif visé en permettant aux adolescentes d'appliquer l'habileté dans une situation qui leur semble très réelle.

Il est aussi recommandé que les animateurs fournissent des pistes aux actrices lorsqu'elles s'écartent du sujet et des éléments planifiés pendant les jeux de rôles. Dans 5 cas observés, les adolescentes ne se sont pas écartées de ce qu'elles devaient faire pendant le jeu de rôles, les animateurs n'ont donc pas eu à fournir de pistes. Les résultats pour les 14 autres séances démontrent que les animateurs fournissent assez ou beaucoup de pistes aux actrices dans 9 cas (64%). D'un autre côté, ils en fournissent peu ou aucune dans 5 cas (36%). Ces derniers résultats peuvent être attribués en grande partie au fait que dans deux unités plus particulièrement, les animateurs laissent aller les jeux de rôles sans intervenir pendant ces derniers et reviennent seulement par la suite avec les actrices et le reste du groupe sur ce qu'elles auraient pu faire pour les améliorer. Même si un retour est effectué à la fin du jeu de rôles, il pourrait être bénéfique aux actrices de connaître tout de suite les écarts afin de les corriger rapidement pour pouvoir pratiquer adéquatement l'habileté.

Pour ce qui est de l'arrêt des jeux de rôles lorsque le matériel qu'il contient est suffisant, c'est un élément qui est très bien respecté dans les 10 séances où il s'applique. Dans les 9 autres séances, cet élément n'est pas nécessaire puisque les jeux s'arrêtent d'eux-mêmes à la fin des situations qui y sont jouées. Il n'est alors pas pertinent d'arrêter ces jeux de rôles de courte durée. Comme il importe également que les actrices ne soient pas dérangées pendant les jeux de rôles, cet élément a aussi été observé. C'est un élément bien respecté dans toutes les unités. Seule une séance n'atteint pas le score maximum possible parmi celles qui ont été observées. Dans cette séance, les autres adolescentes du groupe émettaient des commentaires pendant la performance des actrices et malgré les rappels à l'ordre de l'animateur. En somme, parmi les 19 séances dans lesquelles des jeux de rôles ont lieu, le fonctionnement varie, mais les résultats pour l'ensemble des éléments pris en compte demeurent positifs. Les résultats illustrent aussi que la procédure des jeux de rôles

est généralement bien mise en application dans les unités à l'étude, à l'exception des jeux de rôles improvisés dont la préparation est moindre et qui limitent davantage le nombre d'adolescentes pouvant pratiquer chacune des habiletés.

4.6.2 L'application des notions de Régulation de la colère

Dans l'activité de Régulation de la colère, les adolescentes doivent être en mesure d'identifier les différentes composantes de la séquence de la colère qui sont définies lors du premier volet de l'activité. Elles doivent ainsi être capables d'identifier des situations où elles sont en colère, les pensées, émotions et sensations qui y sont associées, de même que les comportements qu'elles adoptent et les conséquences qui en découlent. Les adolescentes doivent pouvoir apporter des exemples pour chacun de ces éléments et les identifier dans des mises en situation.

Les résultats médians concernant l'identification des étapes de la séquence de la colère sont élevés tant pour les adolescentes que pour les animateurs. C'est donc dire que les adolescentes identifient généralement bien les pensées, émotions, sensations, comportements et conséquences qui composent la séquence de la colère dans les mises en situations et les exemples discutés. Les animateurs apportent eux aussi des exemples supplémentaires pour ces éléments, complétant ainsi les réponses des adolescentes. Dans 10 séances sur 12 (83%), l'ensemble des adolescentes présentes au moment des activités fait des interventions pour identifier des étapes de la séquence de la colère. Des résultats plus détaillés démontrent que les adolescentes n'ont pas de difficulté à identifier les situations où de la colère est vécue (se faire insulter, être retirée dans sa chambre par exemple), les émotions (frustration, colère, confusion, stress, etc.) qui y sont liées, de même que les comportements (insulter à son tour, frapper la personne, etc.) qui y sont associés. Les animateurs donnent eux aussi beaucoup d'exemples pour ces éléments. Des résultats assez forts (médianes = 2) sont également obtenus pour l'identification des pensées (c'est injuste, elle pense que je suis nulle, je vais lui prouver que ce n'est pas le cas, etc.) qui accompagnent les situations de colère et l'identification des conséquences qui en résultent (retirée pour une période plus longue, faire des excuses, etc.). Des résultats médians plus faibles sont toutefois obtenus pour l'identification des sensations (dents qui grincent, sensations de chaleurs, cœur qui bat plus rapidement, etc.) vécues lors de situations de colère, et ce tant pour les animateurs (médiane = 1) que pour les adolescentes (médiane = 1,5).

En somme les résultats des observations concernant l'application des notions de la séquence de la colère dans l'activité Régulation de la colère sont positifs. Ces résultats démontrent que les éléments composant la séquence de la colère sont souvent mentionnés lors des séances, même lorsque la séquence en tant que telle n'est pas définie spécifiquement dans ces mêmes séances. Des liens peuvent ainsi être faits entre les éléments de la séquence et le reste du contenu abordé dans l'activité de Régulation de la colère.

L'identification des sensations liées à la colère demeure toutefois plus rare, les activités se concentrant habituellement davantage sur les autres éléments de la séquence de la colère.

4.6.3 L'application des étapes de Résolution de problèmes

L'application des notions est différente dans l'activité de Résolution de problèmes, puisque la structure de celle-ci ne ressemble pas à celle des autres activités de groupe du programme cognitif-comportemental. À chaque séance, les adolescentes doivent s'efforcer de résoudre un problème selon cinq étapes préétablies. Elles doivent ainsi identifier un problème, un objectif à atteindre ainsi que des solutions pour résoudre le problème. Elles doivent ensuite évaluer ces solutions en identifiant des avantages et des inconvénients pour chacune d'entre elles, puis retenir une solution réaliste et prosociale. Il ne leur reste plus alors qu'à expliquer la solution retenue et la mettre en application (Le Blanc et al., 2002).

En ce qui a trait à la démarche de résolution des problèmes, il convient de noter tout d'abord que dans toutes les séances observées, l'ensemble des adolescentes y participe. La qualité de participation des adolescentes dans cette activité est d'ailleurs globalement excellente, comme il a été démontré précédemment. Les problèmes choisis étant souvent vécus par des adolescentes du groupe, il est possible également que ce soit un élément motivateur suscitant la participation de chacune.

Les résultats concernant plus spécifiquement l'identification de chaque étape de la démarche de résolution de problèmes sont également très positifs. Les adolescentes identifient particulièrement bien les problèmes, l'objectif à atteindre et les solutions au problème retenu (médianes = 3). Cependant, un même problème est parfois examiné sur plusieurs séances. Il arrive donc que seules les premières étapes soient présentes lorsque le problème examiné doit être vu en continuité la séance suivante. Il se peut également que les premières étapes soient manquantes lorsqu'il s'agit de la suite d'une séance précédente qui débute avec l'évaluation des solutions déjà trouvées par exemple. Dans le cas où les solutions sont bel et bien évaluées, les adolescentes identifient aisément les avantages et inconvénients à court terme (médianes = 3) et assez bien ceux à long terme (médianes = 2), bien qu'elles semblent avoir un peu plus de difficulté pour ces derniers. Finalement, elles n'ont aucun problème non plus à choisir une solution réaliste et prosociale et à l'expliquer (médianes = 3).

Ces résultats très élevés pour l'ensemble des étapes peuvent s'expliquer par le fait que pour cette activité, les étapes à suivre sont expliquées clairement dans le matériel distribué (LeBlanc et al., 2002 ; Simard, 2004d). Les animateurs et les adolescentes bénéficient d'outils où ces étapes sont exposées, ce qui facilite l'intégration de ces notions. Il semble donc que pour ce qui est des étapes de la résolution des problèmes, les adolescentes respectent très bien la démarche proposée par Le Blanc et al. (2002) et Goldstein (1988).

4.7 La rétroaction

Après les jeux de rôles, LeBlanc et al. (2002) indiquent qu'il faut faire une rétroaction sur ceux-ci afin de favoriser la généralisation. La rétroaction est une étape essentielle du processus d'apprentissage et d'intégration des habiletés, au même titre que le modelage et les jeux de rôles. C'est l'étape où des commentaires sont émis sur les jeux de rôles afin que les adolescentes sachent quels points elles ont respectés et lesquels elles doivent améliorer pour parvenir à utiliser adéquatement les habiletés enseignées. Sans que les auteurs (Le Blanc et al., 2002 ; Goldstein, 1988) les mentionnent comme obligatoires, des rétroactions peuvent également faire suite aux exercices de Régulation de la colère et de Résolution de problèmes, de même qu'aux séances de relaxation. Les observations en tiennent donc compte.

4.7.1 La rétroaction sur les jeux de rôles

La rétroaction qui fait suite aux jeux de rôles est essentielle pour permettre un meilleur apprentissage de l'habileté pratiquée. Lors de cette étape, les actrices, les autres adolescentes et les animateurs donnent leurs appréciations sur la conformité des jeux de rôles aux éléments d'apprentissage des habiletés enseignées. Tous doivent être en mesure d'identifier les moments des jeux de rôles qui correspondent aux éléments d'apprentissage et déterminer s'ils y sont conformes ou s'ils doivent être améliorés. Afin que les actrices intègrent bien l'habileté qu'elles ont pratiqué, elles sont les premières à donner leurs commentaires, les autres adolescentes donnant les leurs par la suite et les animateurs complétant la rétroaction. Les activités sont axées sur des principes de respect et de renforcement positif. Les commentaires émis doivent donc demeurer centrés sur les éléments d'apprentissage plutôt que sur la performance générale des actrices. Les animateurs doivent également insister sur les éléments à améliorer plutôt que sur les erreurs commises.

Comme la rétroaction fait suite aux jeux de rôles, elle a pu être observée dans les mêmes 19 séances qui comportent ces derniers. Les actrices donnent plusieurs commentaires sur la conformité des jeux de rôles avec les éléments d'apprentissage dans la majorité des cas (13 séances sur 19 ou 68%). D'un autre côté, elles n'émettent aucun ou très peu de commentaires dans 6 cas sur 19 (32%). Dans quatre séances, toutes les adolescentes participent aux jeux de rôles en même temps et parlent donc toutes en tant qu'actrices seulement. Dans les 15 autres séances, les autres adolescentes obtiennent des résultats un peu plus faibles que les actrices. En effet, elles formulent au moins assez de commentaires dans 7 cas sur 15 (47%), mais elles en donnent peu ou pas dans 8 cas (53%). Les résultats obtenus démontrent donc que les actrices émettent davantage de commentaires que les autres adolescentes. Il est possible que les actrices qui pratiquent les jeux de rôles se rendent plus facilement compte des étapes qu'elles ont omis de faire et de celles qu'elles ont appliqué, puisque le but des jeux de rôles est justement d'en faciliter l'intégration par une

application plus concrète. Elles auront donc davantage intégré les habiletés en les pratiquant, ce qui leur permet de juger plus facilement de leur performance. Pour ce qui est des animateurs, ils donnent systématiquement leurs commentaires concernant la conformité des jeux de rôles aux éléments d'apprentissage dans la quasi-totalité des séances, soit 18 sur 19 (95%). Dans cinq séances en particulier, les animateurs donnent des commentaires, sans en demander aux actrices et aux autres adolescentes. Les actrices et les adolescentes donnent leurs commentaires avant les animateurs dans 13 séances sur 19 (68%), mais ce ne sont pas toujours les actrices qui s'expriment en premier, comme le suggèrent les auteurs (LeBlanc et al., 2002). En effet, dans l'une des unités observées, les animateurs des activités demandaient spécifiquement aux autres adolescentes, qui avaient observé les jeux de rôles, de faire part de leurs commentaires en priorité. Les autres adolescentes sont donc parfois amenées à faire part de leurs commentaires avant les actrices alors que les auteurs prévoient l'inverse.

Par ailleurs, dans les séances où des résultats plus faibles sont obtenus pour les commentaires des actrices, des autres adolescentes et des animateurs, la durée des séances est généralement plus problématique aussi, se situant entre 35 et 40 minutes. En effet, les animateurs se concentrent avant tout sur la présentation de l'habileté et laissent les adolescentes pratiquer cette dernière dans des jeux de rôles, plutôt que de s'attarder plus longtemps sur la rétroaction. Donc, les résultats tendent à démontrer que lorsque le temps manque, c'est une étape qui est parfois négligée lors des séances observées. Il n'en demeure pas moins que les animateurs donnent leurs commentaires dans presque tous les cas et qu'ils incitent généralement les actrices et les autres adolescentes à faire de même après les jeux de rôles, lorsqu'ils ont suffisamment de temps. Ce devrait toutefois être une procédure systématique.

Dans tous les cas où les actrices et les autres adolescentes émettent leurs commentaires pour les jeux de rôles, ils demeurent très centrés sur les éléments d'apprentissage plutôt que sur la performance générale des actrices. Les animateurs respectent toujours très bien ce critère également dans les séances observées. Lorsque les adolescentes dévient des éléments d'apprentissage ou que l'une donne des commentaires moins constructifs, les animateurs font automatiquement des rappels sur l'importance du respect des autres et les incitent à demeurer centrées sur le contenu. Pour l'ensemble des séances observées, les animateurs insistent d'ailleurs sur les éléments à améliorer plutôt que sur les erreurs commises lors des jeux de rôles. Les commentaires demeurent donc très positifs et respectueux dans toutes les séances observées et en conformité aux exigences du programme (LeBlanc et al., 2002).

4.7.2 La rétroaction sur les exercices

Pour les séances qui ne comportent pas de jeux de rôles, mais qui se concentrent plutôt sur d'autres formes d'exercices, des rétroactions peuvent aussi s'avérer bénéfiques. A l'instar des rétroactions faisant suite aux

jeux de rôles, elles permettent de s'assurer que les notions enseignées sont bien comprises et retenues par les adolescentes. Ainsi, en Régulation de la colère, lorsque la séquence de la colère est enseignée lors d'une séance, les adolescentes devraient être en mesure d'identifier la conformité des mises en situation discutées avec les composantes de la séquence. Dans le même ordre d'idées, lors de l'activité de Résolution de problèmes, les adolescentes doivent être capables de voir si elles s'écartent de la démarche de résolution des problèmes ou si elles s'y conforment bien.

Il arrive que pour l'activité de Régulation de la colère, les animateurs et les adolescentes émettent des commentaires concernant la conformité des éléments discutés avec les étapes de la séquence de la colère. Les résultats des observations démontrent que les adolescentes font plusieurs commentaires dans 4 (33%) séances sur les 12 observées en Régulation de la colère. Les animateurs donnent quant à eux leurs appréciations et commentaires dans 6 séances sur 12 (50%). Pour l'ensemble de ces séances, les animateurs insistent sur les éléments à améliorer plutôt que sur les erreurs, comme le requiert l'approche cognitive-comportementale. Par ailleurs, ces séances sont celles pour lesquelles une attention particulière est donnée à la séquence de la colère, que ce soit parce qu'elle est abordée au cours du premier volet théorique ou représentée à l'aide de jeux de rôles lors du troisième volet de l'activité.

Bien que ce ne soit pas relevé comme un critère obligatoire par les auteurs (Le Blanc et al., 2002 ; Goldstein, 1988), il arrive également qu'une rétroaction soit faite lors des séances de Résolution de problèmes pour établir la conformité des éléments du problème discuté avec les étapes de la démarche de résolution des problèmes. Les animateurs vont souligner aux adolescentes lorsqu'elles s'écartent des étapes en leur indiquant par exemple que l'élément dont elles discutent n'est qu'un avantage d'une solution plutôt qu'une solution en tant que telle. Les animateurs donnent ainsi leurs appréciations et commentaires dans 8 séances sur 9 (89%) et les adolescentes font de même dans 3 séances sur 9 (33%). Les séances pour lesquelles les adolescentes participent à la rétroaction sont celles dont le problème est vu sur plusieurs séances. En ayant plusieurs séances pour résoudre un même problème, davantage de temps peut être alloué à une étape comme la rétroaction, qui n'est pas prioritaire pour cette activité. Les animateurs donnent toutefois plus systématiquement leur appréciation de la conformité des étapes et fournissent des suggestions et des pistes lorsque les adolescentes s'écartent de la démarche à suivre. Ils s'attardent également aux éléments à améliorer plutôt qu'aux erreurs des adolescentes dans l'ensemble de ces séances.

Dans certaines séances de Gestion du stress et de Régulation de la colère, une partie de la séance est réservée à une période de relaxation. Bien que cette période termine habituellement la séance sans qu'il y ait nécessairement de rétroaction, les animateurs en font tout de même une à l'occasion. Ainsi, sur les six séances observées qui comportent une période de relaxation, les animateurs font une courte rétroaction dans

4 séances (67%). Ils donnent ainsi une certaine appréciation de la conformité du déroulement de la séance avec les éléments d'apprentissage que les adolescentes ont vu auparavant.

Dans l'ensemble, la rétroaction est une étape qui est plutôt bien respectée dans les unités à l'étude. Même si les résultats ne sont pas toujours optimaux, il n'en reste pas moins que les animateurs prennent généralement le temps de faire une courte rétroaction pour faciliter l'apprentissage des adolescentes. Qui plus est, ils respectent particulièrement bien le critère qui veut qu'ils se concentrent davantage sur les éléments à améliorer que sur les erreurs commises dans les séances observées. Ils ont même tendance à faire de courtes rétroactions en Régulation de la colère, en Gestion du stress et en Résolution de problème lorsque le programme ne le nécessite pas. Les résultats sont donc positifs pour cette étape importante des activités.

4.8 La généralisation

La généralisation est une étape cruciale qui doit être respectée dans les quatre activités. Il s'agit de la mise en application des notions et habiletés apprises pendant l'activité à l'extérieur de celle-ci. Au cours de la séance même, des exemples d'applications possibles des habiletés et autres notions enseignées permettent aux adolescentes d'avoir une meilleure idée de l'utilisation qu'elles peuvent en faire. Un retour doit également être fait au début de chaque séance suivante sur l'application que les adolescentes ont fait des notions apprises au cours de la semaine. Des devoirs doivent aussi être demandés dans chaque activité afin de s'assurer que les adolescentes s'exercent à appliquer les notions au cours de la semaine qui suit. Les auteurs (Le Blanc et al., 2002 ; Goldstein, 1988) insistent sur l'importance du surapprentissage, qui nécessite selon eux plusieurs exercices et un modelage répété.

4.8.1 Les exemples d'application en cours de séance

Afin de faciliter l'utilisation des habiletés, il peut être bénéfique pour les adolescentes d'identifier au cours de la séance des exemples hypothétiques de situations où les habiletés peuvent être appliquées. Ainsi, les adolescentes auront une meilleure idée des diverses applications qu'elles peuvent faire des habiletés apprises. Les exemples doivent être diversifiés et s'appliquer tant à l'unité qu'au milieu de vie extérieur des adolescentes pour favoriser une plus grande généralisation des apprentissages. Il est donc essentiel que des situations concernant l'école, la famille, les amis et autres milieux importants dans la vie des adolescentes soient pris en exemple. D'autre part, ces exemples sont souvent intégrés au reste de l'activité et ne viennent pas nécessairement uniquement en fin de séance. Les adolescentes peuvent ainsi nommer des exemples d'application tout au long de la séance.

Dans les 36 séances pour lesquelles il est possible de suggérer de tels exemples, les adolescentes proposent assez ou beaucoup de situations relatives à l'extérieur de l'unité (famille, école, amis) dans 23 séances (64%) et dans 20 séances (56%) pour ce qui est des exemples touchant l'unité. En ce qui concerne plus directement les animateurs, ceux-ci suggèrent assez ou beaucoup d'applications possibles des notions dans un contexte extérieur à l'unité dans 22 séances sur 36 (61%) et des exemples propres à l'unité dans 19 séances sur 36 (53%). Les séances où la généralisation est quasiment absente demeurent peu nombreuses (4 séances ou 11%). Les résultats pour les animateurs sont un peu plus faibles que pour les adolescentes, ce qui cadre avec la priorité donnée à la parole des adolescentes dans les activités de groupe. Les animateurs ont surtout tendance à compléter par d'autres exemples lorsque les adolescentes en proposent moins. Par ailleurs, pour certaines séances observées, les résultats plus faibles obtenus pour les exemples touchant les milieux de vie extérieurs à l'unité s'expliquent par l'interdiction qu'il y a dans certaines unités d'aborder certaines informations

de la vie personnelle extérieure au CJM-IU. Ainsi, les adolescentes ayant l'interdiction de parler entre elles de situations impliquant l'identité de personnes extérieures dans certaines unités à encadrement intensif, elles ne peuvent pas toujours inclure des exemples directement liés à leur vécu personnel et les animateurs évitent de le faire aussi. Elles doivent ainsi employer des exemples plus généraux, qu'elles semblent moins portées à relever que des exemples les touchant plus directement.

Les résultats varient aussi selon les activités. En Habiletés de communication, les situations où les adolescentes peuvent mettre les habiletés à l'épreuve sont nombreuses et variées. Ainsi, les adolescentes identifient assez ou beaucoup d'exemples d'application dans une proportion de 75% pour le milieu extérieur et de 43% pour les exemples portant sur l'unité. Ces résultats démontrent que les adolescentes ont davantage tendance à trouver des exemples dans leur milieu extérieur pour l'activité d'Habilité de communication, ce qui est somme toute favorable à la généralisation. L'inverse est toutefois vrai pour l'activité de Régulation de la colère. En effet, les adolescentes identifient plus d'exemples dans l'unité que dans leur milieu extérieur à l'unité. Elles identifient assez ou beaucoup d'exemples dans l'unité dans 91% des cas et dans 64% pour ce qui est du milieu extérieur. Ces résultats peuvent être attribués au fait que les adolescentes vivent de la colère au quotidien. Puisque l'unité est leur milieu de vie immédiat, le milieu où elles passent le plus de temps, il est logique qu'elles aient davantage d'exemples à donner en lien avec ce lieu. Elles ont souvent des exemples plus récents que ceux utilisés dans le cadre de l'activité d'Habilités de communication. Les animateurs étant parfois témoins de telles situations dans l'unité également, ils semblent avoir eux aussi tendance à prendre davantage ces événements en exemple.

D'un autre côté, l'activité de Résolution de problèmes comporte des résultats plus faibles à la fois pour les exemples touchant l'unité et les milieux de vie extérieur. Les adolescentes identifient ainsi assez ou beaucoup d'exemples touchant le milieu extérieur dans 33% des cas et dans 44% des cas pour les exemples liés à leur unité. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fonctionnement particulier de cette activité. En effet, puisque c'est toujours la même démarche qui est employée, les adolescentes et les animateurs se concentrent directement sur le problème à résoudre lors de la séance et tentent rarement de trouver des exemples similaires pour lesquels les éléments dont ils discutent pourraient aussi s'appliquer. Dans l'activité de Gestion du stress il arrive aussi que les animateurs demandent aux adolescentes d'identifier des situations où elles peuvent appliquer les méthodes de relaxation apprises au cours des séances. Bien que n'étant pas un critère obligatoire (Le Blanc et al., 2002), cette situation favorise la généralisation des acquis et permet aux adolescentes de prendre davantage conscience des moyens et outils à leur disposition pour gérer les situations de stress, que ce soit à l'unité où à l'extérieur de celle-ci.

4.8.2 Le retour sur la séance précédente

Pour ce qui est plus précisément du retour sur la séance précédente, les adolescentes doivent être en mesure d'identifier des situations où elles ont appliqué l'habileté vue la séance précédente ou les étapes de résolution de problème le cas échéant. Les résultats pour l'ensemble des activités révèlent quelques faiblesses pour l'identification de telles situations. En effet, les adolescentes relèvent assez ou beaucoup de telles situations dans 12 séances (46%) sur les 26 pour lesquelles des habiletés ou les étapes de résolution de problèmes sont vues, mais aucune ne relève de telles situations ou très peu d'entre elles en mentionnent dans 14 séances sur 26 (54%). Les animateurs soulèvent quant à eux assez ou beaucoup de telles situations dans 4 séances sur 26 (15%) et très peu ou pas du tout dans 22 séances sur 26 (85%).

En réalité, les résultats varient surtout selon les activités. Ainsi, l'activité d'Habiletés de communication (médiane = 3) comporte des résultats plus élevés que les autres activités. D'un autre côté, des résultats plus faibles sont observés dans une unité où le groupe est très nombreux. Dans cette dernière unité, les animateurs ne demandent pas aux adolescentes de relever de telles situations. En Régulation de la colère et en Gestion du stress, ce critère s'applique à peu de séances puisque plusieurs ne comportent pas l'enseignement d'une habileté. Dans les séances observées pour ces activités, les animateurs demandent aux adolescentes de relever des exemples d'application personnels seulement de façon occasionnelle, lors d'un récapitulatif complet à la fin d'une activité par exemple. Dans les séances de Résolution de problèmes observées, il se trouve habituellement au moins une ou plusieurs adolescentes pour apporter des exemples, même si ce n'est jamais la totalité du groupe. D'un autre côté, les animateurs n'apportent pas d'exemples d'application, à l'exception d'une des séances observées.

4.8.3 Les exercices

Pour permettre une généralisation des apprentissages réalisés au cours des activités, des exercices et devoirs sont nécessaires. Ainsi, Le Blanc et al. (2002) affirment que des auto-observations doivent être remplies pour les quatre activités de groupe. Pour l'activité d'Habileté de communication, les adolescentes doivent pratiquer l'habileté vue au cours de la séance dans la semaine qui suit et faire une auto-observation en lien avec cette habileté. En Régulation de la colère et en Gestion du stress, les auteurs affirment que les adolescentes doivent faire des auto-observations quotidiennes concernant des situations qui leur occasionnent de la colère ou du stress, selon l'activité. Toutefois, les guides de références (Simard, 2004) suggèrent d'exiger une auto-observation hebdomadaire en lien avec l'activité. En Résolution de problèmes, les adolescentes doivent aussi mettre en application la solution retenue au cours de la semaine qui suit et remplir une auto-observation sur une résolution de problème.

Les résultats obtenus démontrent que les animateurs demandent aux adolescentes de faire des exercices individuels en lien avec l'habileté ou les autres notions enseignées dans la majorité des séances. Dans deux cas (un en Régulation de la colère et un en Gestion du stress), les animateurs n'avaient pas à demander de devoir aux adolescentes puisqu'il s'agissait de la dernière séance de l'activité. En ce qui a trait plus particulièrement au type d'activité, des exercices sont demandés aux adolescentes dans 9 séances sur 12 (75%) en Habiletés de communication. En Régulation de la colère, les animateurs ont donné des exercices à faire dans 7 séances sur les 11 (58%) où cet item est de mise, tandis qu'en Gestion du stress, ils l'ont fait dans 6 séances sur les 8 (75%) pour lesquelles cet item s'applique. L'activité de Résolution de problèmes obtient quant à elle des résultats beaucoup plus faibles puisque des devoirs ont été demandés aux adolescentes dans seulement 3 séances (33%) sur les 9 observées pour cette activité.

Dans une unité en particulier, aucun exercice individuel n'est demandé en lien avec les activités de groupe. Ceux-ci sont pourtant essentiels pour favoriser la généralisation des acquis. En ce qui concerne les autres séances où aucun exercice n'a été demandé aux adolescentes, il convient de préciser que dans deux unités observées, les animateurs ne demandent pas verbalement aux adolescentes de faire des devoirs, mais ceux-ci font parti d'un système d'émulation et les adolescentes savent qu'elles doivent faire un devoir par rapport à l'activité à chaque semaine sans qu'il soit nécessaire de leur rappeler. Dans ces séances, les observations ne permettent pas de dire que l'animateur demande des exercices aux adolescentes puisqu'ils vérifient ces derniers seulement en dehors des séances. Des rappels ne sont alors faits que lorsque les adolescentes ne font pas leurs devoirs où lorsqu'un nouveau groupe est formé. Des rappels verbaux pourraient toutefois démontrer aux adolescentes le sérieux de la démarche et le lien concret avec les apprentissages réalisés en cours de séance. Les résultats plus faibles sont parfois attribuables à d'autres situations également. En Régulation de la colère et en Gestion du stress, il arrive que dans certaines unités, des auto-observations ne sont demandées qu'à partir du moment où des habiletés sont vues pendant l'activité. En Résolution de problèmes, dans les unités où des problèmes s'étendent sur plusieurs séances, des devoirs ne sont habituellement demandés aux adolescentes que lorsque le problème discuté est résolu. Il y a donc certaines séances exemptes d'exercices, lorsque le problème discuté se poursuit sur plus d'une séance.

Par ailleurs, les exercices demandés aux adolescentes prennent plusieurs formes. Dans la majorité des cas, il s'agit d'auto-observations, tel que prévu par les auteurs (Le Blanc et al., 2002), et dans certains cas, il s'agit également d'appliquer l'habileté ou la solution trouvée au problème, comme le recommandent aussi les auteurs. Dans d'autres unités, il peut aussi y avoir d'autres types de devoir, comme la création de pancartes personnalisées des notions vues pendant l'activité ou encore un dessin représentant la notion enseignée dans une unité en particulier.

Les observations témoignent que les adolescentes font les exercices quand les animateurs en demandent lors des activités de groupe. Ainsi, dans les 25 séances observées où un devoir individuel avait été demandé aux adolescentes lors de la séance précédente, la majorité ou la totalité des adolescentes l'ont complété et remis aux animateurs lors de 21 séances (84%). D'un autre côté, moins de la moitié du groupe a fait l'exercice lors de 4 séances (16%). Dans deux de ces dernières séances, les animateurs ont toutefois demandé aux adolescentes qui n'avaient pas fait leur devoir de le faire oralement, en début d'activité. Il n'en demeure pas moins que les résultats sont très élevés dans l'ensemble, ce qui tend à conclure que lorsqu'un exercice individuel leur est demandé, la majorité des adolescentes s'exécute. Ces résultats concordent d'ailleurs très bien avec le haut niveau de participation des adolescentes qui a été constaté dans les activités observées.

Le Blanc et al (2002) mentionnent qu'en début de séance, les animateurs doivent aussi faire un retour sur les exercices de la séance précédente. Les résultats démontrent que ces derniers font un retour assez ou très complet lors de 11 (44%) séances sur les 25 où un exercice avait été demandé lors de la dernière séance. Ils demandent alors aux adolescentes de parler des exercices qu'elles ont réalisés et de leur application des notions apprises lors de la précédente séance. D'un autre côté, dans 9 séances (36%), les animateurs font seulement un léger retour sur les exercices. Ils demandent alors aux adolescentes si elles ont fait l'exercice et rappellent ce dont il était question, mais ne s'attardent pas davantage sur les applications individuelles effectuées. De plus, dans les cinq autres séances (20%), aucun retour sur les exercices n'est réalisé. Il faut toutefois préciser que dans l'une des activités observées, l'animateur fait des retours occasionnels sur les auto-observations des adolescentes, à défaut d'en faire une à chaque séance. Ces retours se veulent un récapitulatif de toutes leurs auto-observations en lien avec l'activité réalisées sur une certaine période de temps. Les adolescentes sont ainsi à même de repérer leurs « patterns » dans des situations similaires. Bien qu'il ne soit pas systématique, ce type de retour sur les exercices semble tout de même atteindre le but visé.

Il est possible de conclure qu'une bonne part des critères nécessaires à une généralisation réussie est respectée dans la majorité des séances observées. Toutefois, il y a place à l'amélioration. En effet, il pourrait être bénéfique d'utiliser plus systématiquement des exemples d'application des notions enseignées et ce tant pour des exemples touchant le milieu extérieur des adolescentes que l'unité. Il est essentiel que les adolescentes puissent généraliser leurs acquis partout. Il est également important de donner automatiquement des exercices à faire dans toutes les unités pour toutes les activités et d'effectuer les retours prévus sur le contenu et les exercices, puisque la généralisation est une étape fondamentale des activités de groupe du programme cognitif-comportemental.

4.9 La fin de séance

La fin de séance, au même titre que la mise en train, est une étape qui s'applique à toutes les activités de groupe du programme cognitif-comportemental. Les guides de référence (Simard, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d) précisent qu'à la fin de chaque séance, il est avantageux qu'un bilan des apprentissages soit réalisé. Bien que ce ne soit pas un critère obligatoire, les observations tiennent également compte de l'appréciation des animateurs et des adolescentes vis-à-vis les attitudes et la participation du groupe au cours de la séance.

En ce qui a trait au bilan des ateliers, il est rarement effectué dans les séances observées. Aucun retour n'est fait dans 30 séances sur 42 (71%) et un survol très sommaire est fait dans 5 séances (12%). Seulement 7 séances (17%) comportent un bilan assez ou très complet. Il semble que les animateurs réservent le temps qui leur est imparti aux étapes principales de l'activité plutôt que de l'investir dans un retour sur la matière enseignée et les apprentissages réalisés en cours de séance. Toutefois, ce bilan peut être d'une bonne aide pour la généralisation des acquis. Si davantage de temps peut être investi dans les séances, il serait bénéfique d'inclure le bilan en fin de séance tel que recommandé.

D'un autre côté, davantage d'importance est accordée à l'appréciation des attitudes et de la participation des adolescentes participant à l'activité. Les animateurs s'attardent assez ou beaucoup sur celles-ci dans 17 séances sur 42 (40%) pour ce qui est de la participation et dans 26 séances sur 42 (62%) pour les attitudes. Ils prennent ainsi le temps de qualifier la participation et les attitudes qu'ils ont observé pendant la séance. D'un autre côté, ils donnent un peu leur appréciation de la participation dans 10 séances (24%) et des attitudes dans 8 séances (19%). Ils ne font alors qu'un court commentaire sur la participation, tel qu'un remerciement aux adolescentes pour leur bonne participation, ou bien ils soulignent l'attitude de certaines adolescentes qui se démarquent davantage, que ce soit de façon positive ou négative. Il leur arrive également de n'émettre qu'une courte mention générale sur l'attitude du groupe. Il n'en demeure pas moins que globalement, beaucoup d'animateurs donnent leurs appréciations au terme de la séance, surtout en ce qui concerne les attitudes. C'est d'ailleurs souvent dans une visée de renforcement positif, les animateurs félicitant les adolescentes lorsqu'elles ont bien participé et se sont montrées enthousiastes et attentives.

Quelquefois, les animateurs demandent également aux adolescentes de qualifier leur propre participation et leurs attitudes. Toutefois ce n'est pas une procédure systématique dans les séances observées. De plus, dans deux des unités à l'étude, les animateurs demandent aussi aux adolescentes de s'auto-évaluer dans leur cahier d'activité en regard de leur participation. Ce critère n'est nullement une exigence du programme cognitif-comportemental, mais seulement un point positif qui est intégré à certaines séances.

4.10 La division des étapes

La durée des activités est un facteur qui semble souvent entrer en ligne de compte lorsque vient le temps pour les animateurs de décider sur quelle partie de leur activité s'attarder. Certaines étapes sont ainsi privilégiées au détriment de d'autres, jugées moins essentielles. En comparant les durées médianes des étapes pour chaque activité, il apparaît clairement que certaines étapes ont plus d'importance que d'autres, chacune étant associée à un certain pourcentage de la durée totale de l'activité. Le tableau III illustre les résultats obtenus :

Tableau III : Pourcentage médian attribué à chaque étape des activités de groupe par rapport à la durée totale des séances

	Habiletés de communication	Régulation de la colère	Gestion du stress	Résolution de problèmes	Médiane totale
Mise en train	18,35%	14%	17%	9,1%	16,05%
Modelage	25%	21,5%	18%	9%	21%
Notions de Régulation de la colère	N.A.	29%	N.A.	N.A.	29%
Notions de Résolution de problèmes	N.A.	N.A.	N.A.	64%	64%
Jeux de rôles	17%	18%	17%	N.A.	17%
Rétroaction sur les jeux de rôles	16,5%	13%	17%	N.A.	16%
Rétroaction sur les exercices et la relaxation	N.A.	6,5%	2%	8%	5%
Généralisation	9,5%	10%	13%	8%	9%
Fin de la séance	6,5%	6%	7%	4%	5%

Comme les résultats médians du tableau III le démontrent, certaines étapes durent nettement plus longtemps que d'autres. À titre d'exemple, la mise en train de l'activité compte pour un pourcentage médian de 16,05% de l'activité, alors que la fin de la séance à une durée médiane équivalente à 5% de la durée totale. Ces résultats signifient que dans une activité d'une durée d'une heure, la mise en train prendrait 10 minutes de la séance, alors que la fin de la séance ne prendrait que 3 minutes. Le pourcentage de la durée totale associé à la mise en train n'est guère surprenant compte tenu du fait que les animateurs respectent en général assez bien le critère de faire un retour sur le contenu de la séance précédente, contrairement à la fin de la séance,

qui contient rarement un bilan tel que prévu. Des étapes non prescrites telles que la rétroaction sur les exercices et sur les périodes de relaxation (médiane = 5%) prennent elles aussi moins de place puisqu'elles ne sont pas nécessaires au bon fonctionnement de l'activité.

D'un autre côté, les étapes plus importantes comme les jeux de rôles (médiane = 17%) et la rétroaction sur ces derniers (médiane = 16%) prennent une plus grande proportion de temps que les étapes susmentionnées. Les deux dernières étapes ont par ailleurs des proportions similaires, ce qui signifie qu'autant de temps est consacré à la rétroaction sur les jeux de rôles qu'aux jeux de rôles eux-mêmes, attestant ainsi de l'importance accordée à cette étape.

Une autre étape qui prend beaucoup de temps de la durée des séances est le modelage, avec une médiane de 21% de la durée totale pour l'ensemble des activités. Cette étape prend une place particulièrement grande dans l'activité d'Habilités de communication, et à un moindre niveau dans les activités de Régulation de la colère et de Gestion du stress. Ce constat n'est guère surprenant puisque ces activités comportent beaucoup d'habiletés à apprendre. Celles-ci doivent être définies adéquatement et les éléments d'apprentissage doivent être bien exposés, puisqu'il est primordial que les adolescentes comprennent bien de quoi il retourne. En Régulation de la colère et en Gestion du stress, il y a aussi d'importantes notions à expliquer aux adolescentes en plus des habiletés à définir, ce qui fait que le modelage demeure une part essentielle de ces activités.

La proportion médiane (9%) attribuée à la généralisation, qui est une étape fondamentale, est toutefois beaucoup plus réduite que le modelage. Pour une durée normale de 60 minutes, cette étape ne prendrait que 5 minutes de la séance. Les tâches à effectuer et les explications à donner lors du modelage requièrent davantage de temps, mais une plus grande importance devrait tout de même être accordée à la généralisation, qui est essentielle dans le programme cognitif-comportemental.

L'activité de Résolution de problèmes, avec sa structure et son déroulement particuliers, connaît des différences importantes pour ce qui est des proportions de l'activité consacrées aux étapes, qui prennent généralement plus de place dans les trois autres activités. Ainsi, c'est l'étape d'application des notions de Résolution de problèmes (médiane = 64%) qui prend la majeure partie de la durée totale des séances pour cette activité. Les notions de régulation de la colère prennent également une place importante (médiane = 29%) dans l'activité de Régulation de la colère, mais moins que celles de résolution de problème, qui sont au centre de la démarche propre à cette activité. Ainsi, en Résolution de problèmes, les autres étapes sont davantage mises à l'écart puisqu'elles sont moins essentielles au fonctionnement de l'activité. Par exemple, le modelage s'avère beaucoup moins utile pour cette activité puisque la même démarche se répète à toutes les séances sans qu'il y ait besoin de la rappeler. Qui plus est, il n'y a eu aucun jeu de rôles dans les séances

observées pour cette activité, ni de rétroaction sur ceux-ci, ce qui laisse déjà beaucoup plus de place aux notions de résolution des problèmes. En fait, même les autres étapes qui prennent une part davantage importante pour les autres activités sont ici réduites au minimum. Ainsi, la mise en train (médiane = 9,1%), la généralisation (médiane = 8%) et la fin de la séance (médiane = 4%) obtiennent toutes trois des médianes inférieures à celles des autres activités.

Globalement, les critères du programme cognitif-comportemental tel que décrit par Le Blanc et al. (2002) sont bien respectés, mais le temps plus limité des activités que celui prévu au départ est souvent un élément qui joue en leur défaveur. Les animateurs ont tendance à choisir leurs priorités et à privilégier les étapes plus centrales des activités, comme le modelage, l'application des habiletés et des autres notions et la rétroaction sur les jeux de rôles. La généralisation, qui devrait aussi être considérée comme une étape centrale et essentielle devrait toutefois avoir davantage de temps qui lui est consacré. De plus, les autres étapes, bien que moins importantes, ne sont pas négligeables pour autant. Il est compréhensible et même souhaitable que faute de temps, les animateurs se centrent sur l'essentiel, mais il n'en demeure pas moins que certains points bénéfiques sont inévitablement mis de côté. Il serait avantageux d'attribuer plus de temps aux activités, mais compte tenu du contexte particulier au milieu du CJM-IU, où les horaires sont déjà très chargés, c'est une solution qui requiert un investissement considérable de ressources. A tout le moins, si le temps prévu d'une heure par séance est systématiquement respecté dans toutes les unités, les étapes prévues de l'activité devraient toutes pouvoir être plus facilement abordées.

5. Le contenu des activités

Outre les observations réalisées, les fiches d'appoint remplies hebdomadairement par les animateurs ont permis de recueillir de nombreuses informations sur les activités de groupe du programme cognitif-comportemental. Elles se centrent sur le contenu et en partie sur la structure des activités de groupe. Pour chaque activité, elles permettent de relever les thèmes et habiletés présentés, en précisant dans quel ordre ils le sont et le nombre d'éléments abordés par séance. Le présent chapitre vise donc à présenter les résultats concernant le contenu des activités de groupe, qui a été obtenu principalement à l'aide de ces fiches d'appoint. C'est dans cette optique que le contenu des activités d'Habiletés de communication, de Régulation de la colère, de Gestion du stress et de Résolution de problèmes est détaillé ci-dessous.

Pour chacune des activités de groupe, un tableau illustre le contenu pour en faciliter la compréhension. Tous les thèmes et habiletés prévus sont énumérés afin qu'il soit possible de voir s'ils ont tous été abordés pendant l'activité dans chacune des unités à l'étude. Pour les activités d'Habiletés de communication, de Régulation de la colère et de Gestion du stress, les semaines pour lesquelles les thèmes et habiletés sont présentés sont indiqués dans les cases. Il est ainsi possible de savoir l'ordre de présentation de chacun d'entre eux et de voir si plus d'un thème ou habileté a été vu lors d'une même séance. Pour l'activité de Résolution de problèmes toutefois, c'est la fréquence d'application de chaque étape qui est indiquée dans les cases puisque la procédure est la même lors de chaque séance.

Par ailleurs, il importe de préciser que dans les 29 cahiers de fiches distribués dans les unités à l'étude, 13 (45%) d'entre eux comportent des activités notées au complet. C'est donc dire que dans ces dernières, les questionnaires sont remplis pour toutes les séances de l'activité. Pour les 16 autres cahiers, certaines fiches ne sont pas remplies. Il y a donc quelques données manquantes, surtout pour les premières ou les dernières séances des activités.

5.1 Le contenu d'Habiletés de communication

Dans l'activité d'Habileté de communication, les séances doivent porter sur 15 habiletés qui permettent aux adolescentes d'avoir un bon fonctionnement interpersonnel dans le respect de leurs besoins et de ceux de leur entourage. Les habiletés doivent être enseignées à raison d'une par séance de façon à ce que les adolescentes les intègrent mieux, pour une durée de 15 séances au total. Les habiletés doivent également être enseignées dans un ordre précis puisqu'il s'agit d'une suite logique où chaque habileté est nécessaire à l'apprentissage de la suivante. Les adolescentes doivent donc commencer par apprendre à « Écouter », puis à « Entamer une conversation », « Entretenir une conversation », « Demander de l'aide », « Prendre part à une

activité ou se joindre à un groupe », « Donner des instructions », « Se conformer à des instructions », « S'excuser », « Prendre conscience de ses sentiments », « Exprimer ses sentiments », « Comprendre les sentiments des autres », « Faire face à la peur », « Exprimer de l'affection », « Aider autrui » et « Partager avec autrui » (Le Blanc et al., 2002). Le tableau IV fait la synthèse des résultats obtenus pour l'enseignement des habiletés. Il convient de préciser que les résultats de l'unité 6 sont scindés en deux puisque les cahiers de fiches d'appoint n'avaient pas encore été distribués au moment où l'activité a débuté dans cette unité. Les fiches remplies par les animateurs portent donc sur la dernière partie d'une activité et la première de celle qui la suit dans la même unité.

Tableau IV : Semaines pour lesquelles des habiletés sont enseignées dans l'activité Habiletés de communication

Habiletés de communication	Écouter	Entamer une conversation	Entretenir une conversation	Demander de l'aide	Prendre part à une activité ou se joindre à un groupe	Donner des instructions	Se conformer à des instructions	S'excuser	Prendre conscience de ses sentiments	Exprimer ses sentiments	Comprendre les sentiments des autres	Faire face à la peur	Exprimer de l'affection	Aider autrui	Partager avec autrui
Unité 1	1	2	3-4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	.
Unité 2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	.
Unité 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	11	12	13	.	.	.
Unité 4	1	2	2	3	4	∅	∅	5	6	7	8	9	10	11	11
Unité 5	1	2	3	4	5	6	7	8-9	10-11	12	13-14	.	.	.	.
Unité 6a	.	.	.	.	.	.	.	1	2	3	4	5	6	7	8
Unité 6b	1	2	3	4	5	6	7	.	.	.	.	.	.	.	.
Unité 7	1-2	∅	3-4	4-5	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Unité 8	1	2	2	3	3	4	5	6	7	7-8	8-9	9	10	11	∅

* Les chiffres dans les cases représentent la ou les semaines pendant lesquelles les habiletés sont enseignées.

* « ∅ » signifie que le thème ou l'habileté n'a pas été présenté dans l'activité.

* « . » signifie que la valeur est manquante.

Malgré les valeurs manquantes, les résultats tendent à démontrer que règle générale, les habiletés sont enseignées tel que prévu dans les activités d'Habiletés de communication. Il y a seulement quatre exceptions qui figurent dans les fiches recueillies. Ainsi, dans une des activités, les habiletés « Donner des instructions » et « Se conformer à des instructions » n'ont pas été enseignées aux adolescentes. Les deux autres exceptions sont l'habileté « Entamer une conversation » qui ne se retrouve pas dans l'une des activités et « Partager avec autrui », la dernière habileté à être enseignée, qui manque dans une autre activité. Il est possible que cette dernière habileté soit manquante dans d'autres activités également puisque comme il a été souligné ci haut, les données sur les dernières séances ne sont pas disponibles pour toutes les activités. Les

dernières habiletés à devoir être enseignées risquent donc d'être mises de côté si les dernières séances n'ont pas lieu.

Dans l'ensemble de ces activités, l'ordre dans lequel sont enseignées les habiletés correspond à celui qui est prévu à l'origine. En effet dans les huit unités à l'étude, toutes les habiletés de communication notées dans les fiches sont vues dans l'ordre préconisé par Le Blanc et al. (2002). Elles respectent ainsi très bien le critère qui veut qu'elles suivent un ordre logique de présentation afin qu'elles soient mieux intégrées par les adolescentes.

Dans la majorité des cas, une seule habileté est vue par séance également. Néanmoins, dans quatre unités, il arrive que des habiletés soient étalées sur deux séances de suite lorsqu'une seule ne suffit pas pour l'apprentissage de l'habileté. Ce phénomène demeure toutefois plutôt rare (entre une et trois habiletés) dans ces unités. Bien que Le Blanc et al. (2002) recommandent qu'une seule habileté soit vue par séance pour faciliter l'apprentissage, le but visé est tout de même atteint dans ces séances puisqu'elles ne mélangent pas l'apprentissage d'une autre habileté. Elles ne font que s'attarder aux habiletés qui requièrent davantage de temps pour que l'apprentissage des adolescentes soit plus complet. D'un autre côté, dans trois des unités, il arrive que plus d'une habileté soient enseignées lors d'une même séance. Les habiletés « Entamer une conversation » et « Entretenir une conversation » sont notamment présentées ensemble dans deux activités. Ces habiletés sont très liées entre elles, comme c'est le cas des habiletés « Donner des instructions » et « Se conformer à des instructions », enseignées lors d'une même séance dans une autre unité. Il n'en demeure pas moins qu'à l'origine, le temps d'une séance complète est alloué pour chacune d'elles. Compte tenu que le temps des activités au centre jeunesse est moins étendu que celui prévu par Le Blanc et al. (2002), il est d'autant plus important d'accorder une séance par habileté. Règle générale, ce critère est tout de même bien respecté dans les huit unités à l'étude.

Outre ces exigences quant au contenu et aux modalités des activités, des ajouts sont parfois faits dans les unités à l'étude. Ceux-ci prennent généralement la forme d'une séance consacrée à l'introduction et la présentation de l'activité et une autre pour la conclure et en faire la synthèse. Cet aspect est d'ailleurs recommandé par Goldstein (1988) qui précise qu'une séance introduisant l'activité et les règles qui la régissent aux participants est de mise avant d'entamer le contenu de l'activité. Si du contenu est ajouté aux activités, il n'en demeure pas moins que celui qui est présenté et noté sur les fiches d'appoint a une très forte concordance avec les critères prévus selon Le Blanc et al. (2002).

5.2 Le contenu de Régulation de la colère

L'activité de Régulation de la colère est divisée en trois volets qui permettent aux adolescentes de gérer adéquatement leur colère et de l'exprimer d'une façon socialement acceptable. Le premier volet vise surtout l'identification des éléments cognitifs et affectifs qui interviennent dans les conduites agressives. Le Blanc et al. (2002) insistent sur l'importance que les adolescentes prennent conscience du rôle de leurs fausses perceptions également, mais le guide de référence du CJM-IU pour Régulation de la colère (Simard, 2004c) précise davantage les thèmes à aborder, qui vont des manifestations de la colère envers soi-même et les autres à la pyramide des impacts de la colère (agressivité, hostilité, colère, violence), en passant par les sources de la colère (perceptions erronées, situations à éviter), ses déclencheurs internes et externes, ses conséquences (pour soi-même et les autres), ses définitions, les indices corporels, les moyens d'auto-contrôle et la séquence de la colère (situation, pensées, émotions, sensations, comportements, conséquences). L'ensemble de ces thèmes doit ainsi être réparti lors des sept premières séances de l'activité. Ensuite, c'est les habiletés qui doivent être présentées dans le deuxième volet, qui sera détaillé plus loin. Les adolescentes doivent par la suite appliquer la séquence de la colère lors d'un troisième volet, exposé plus loin également. Le tableau V illustre les résultats obtenus pour les thèmes et habiletés enseignés dans les deux premiers volets de l'activité Régulation de la colère.

Tableau V : Semaines pour lesquelles des thèmes et habiletés sont enseignés dans l'activité Régulation de la colère

Thèmes et habiletés de régulation de la colère	Volet 1 (thèmes)													Volet 2 (habiletés)						
	Manifestations envers soi-même	Manifestations envers autrui	Perceptions déformées	Situations à éviter	Déclencheurs internes	Déclencheurs externes	Conséquences pour soi-même	Conséquences pour autrui	Définitions	Indices corporels	Moyens d'auto-contrôle	Séquence de la colère	Pyramide des impacts de la colère	Faire face à la colère d'autrui	Négocier	Défendre ses droits	Répondre à la taquinerie	Éviter les problèmes avec autrui	Éviter les conflits	Garder la maîtrise de soi
Unité 1	1	2	3	4	4	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	5	6	7	8	10	11	.
Unité 2	1-2	1-2	1-2	1-2	3	3	2	2	Ø	3	3-4	4	4	5	6	7	8	9	10	Ø
Unité 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2-8	3-4	10	3	4-5	6	7	8-9	10	11
Unité 4	Ø	Ø	1	Ø	3	3-5	4-5	5	1-3	4-5	5-6	Ø	6-7	7	8	9	10	11	12	12
Unité 5/6	Ø	4, 6	3-6	3	4-6	4-6	3, 5	3, 5	1-2	5-7	5-7	2	5-7	8	9	10	11	.	.	.
Unité 7	2-3	2-3	2-3	7	5-8	5-8	2-3	2-3	2-3	5-7	6, 9	5	14	6	8	9	10	11	12	15
Unité 8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4-5	2-3	2	2	6	6	7	7-8	8-9	9-10	11

* Les chiffres dans les cases représentent la ou les semaines pendant lesquelles les thèmes et habiletés sont enseignés.

* « Ø » signifie que le thème ou l'habileté n'a pas été présenté dans l'activité.

* « . » signifie que la valeur est manquante.

Bien qu'il y ait certaines valeurs manquantes, le tableau V illustre bien que dans la majorité des cas, les thèmes et habiletés prévus ont bien été présentés dans les unités à l'étude. Néanmoins, les résultats recueillis indiquent que des thèmes sont manquants dans 4 des activités. Dans deux d'entre elles, seulement un thème a été négligé, soit les manifestations de la colère envers soi-même dans un cas et les définitions de la colère dans un autre cas. Dans les deux autres activités, par contre, c'est entre 4 et 8 thèmes qui sont mis de côté. Parmi ceux-ci, l'un des thèmes absents est la séquence de la colère, essentielle dans l'activité de Régulation de la colère. L'impact pour le troisième volet de l'activité, qui se veut la mise en pratique de cette séquence, est alors inévitable. Les manifestations et les définitions de la colère figurent également parmi les thèmes manquants de ces deux activités, avec les situations à éviter, les déclencheurs externes de la colère, ses conséquences pour les adolescentes et pour les autres, les indices corporels, les moyens d'auto-contrôle et la pyramide des impacts de la colère. Il est important de noter aussi que des ajouts aux thèmes prévus sont faits dans différentes unités. Des thèmes tels que les erreurs de pensées et les aspects positifs de la colère viennent ainsi s'ajouter au contenu suggéré.

Bien que les thèmes ne doivent pas forcément être présentés dans un ordre précis, ils doivent tout de même être vus lors du premier volet. En général ce critère est plutôt bien respecté dans les activités de Régulation de la colère. Dans 5 activités, les thèmes sont tous vus lors du premier volet, pendant les premières séances de l'activité. Dans deux de ces activités, des thèmes sont toutefois rappelés au cours du deuxième volet. Il n'en demeure pas moins que le critère est respecté dans ces activités puisque les thèmes sont tout de même présentés lors du premier volet théorique. Cependant, dans les deux autres activités de Régulation de la colère, certains thèmes (situations à éviter, indices corporels de la colère, moyens d'auto-contrôle, pyramide des impacts de la colère) sont présentés seulement dans le deuxième volet, en même temps que les habiletés, sans être abordés au préalable lors du premier volet.

Outre ce premier volet davantage théorique, le deuxième volet de l'activité Régulation de la colère vise à apprendre aux adolescentes sept habiletés leur permettant d'exprimer adéquatement leur juste colère. Tout comme pour Habiletés de communication, les habiletés suivent un ordre logique et doivent être apprises à raison d'une par séance. Elles débutent avec « Faire face à la colère d'autrui » puis c'est « Négocier », « Défendre ses droits », « Répondre à la taquinerie », « Éviter les problèmes avec autrui », « Éviter les conflits » et « Garder la maîtrise de soi » (LeBlanc et al., 2002).

Concernant les habiletés de Régulation de la colère, il en manque une dans seulement une des activités. Il s'agit de la dernière habileté à être enseignée, soit « Garder la maîtrise de soi ». L'activité a alors cessé d'être dispensée après la 6^e habileté, sans qu'il y ait de séances ultérieures pour la présentation de la dernière habileté et les jeux de rôles pour pratiquer la séquence de la colère. Néanmoins, les résultats indiquent que

les habiletés prévues sont généralement toutes enseignées aux adolescentes dans la plupart des unités. De plus, dans l'ensemble des activités de Régulation de la colère, les habiletés sont enseignées dans l'ordre approprié. En effet, elles suivent toutes l'ordre de présentation suggéré par LeBlanc et al. (2002) et respectent donc très bien ce critère du programme. Les adolescentes apprennent ainsi à faire face à la colère d'autrui avant d'apprendre à négocier, à défendre leurs droits et ainsi de suite.

Le critère d'une habileté par séance est également respecté dans la plupart des cas, bien qu'il y ait des exceptions. En effet, dans 2 des 7 activités, des habiletés sont enseignées pour une durée de deux séances au lieu d'une seule. Elles atteignent tout de même le but visé, qui est de ne voir qu'une habileté à la fois afin d'en faciliter l'intégration. Dans 2 autres activités, il arrive toutefois que les animateurs enseignent plus d'une habileté au cours d'une même séance. Une habileté qui est vue sur plus d'une séance peut être mieux comprise par les adolescentes, mais l'enseignement de plusieurs habiletés par séance est questionnable puisqu'il peut être plus difficile pour les adolescentes d'intégrer toute cette matière dans un temps aussi limité. De plus, dans deux des activités, il y a parfois des séances exemptes d'habiletés qui séparent celles où des habiletés sont enseignées. C'est le cas de la 9^e semaine dans l'unité 1 et de la 7^e, la 13^e et la 14^e semaine dans l'unité 7. C'est souvent pour y inclure d'autres thèmes qui n'ont pas été abordés lors du premier volet où des activités spéciales, telles que la diffusion d'un film par exemple.

Le troisième volet de l'activité Régulation de la colère se veut la mise en pratique de la séquence de la colère pour renforcer les acquis des adolescentes. Une première séance devrait ainsi porter sur la simulation en jeu de rôles d'une séquence d'agression faisant suite à une situation où de la colère est vécue. Une deuxième séance devrait ensuite porter sur la simulation de la même situation, mais avec l'expression socialement acceptable de la colère plutôt que l'agression. Ce volet n'est toutefois pas noté comme obligatoire par LeBlanc et al (2002), bien qu'ils conseillent de le mettre en place afin que les adolescentes généralisent leurs acquis. Selon les données récoltées dans les questionnaires, ces séances sont rarement présentes dans les activités. En fait, une séance a été réservée dans seulement deux des activités pour que les adolescentes puissent pratiquer la séquence d'agression puis la séquence avec une expression adéquate de la juste colère. Les autres activités se terminent par l'enseignement des habiletés de Régulation de la colère. Mis à part le contenu prévu pour les séances de Régulation de la colère, des séances portant sur l'introduction et la présentation de l'activité, l'évaluation de celle-ci ou encore la consolidation et la synthèse des apprentissage à la fin de l'activité, sont souvent ajoutées aux activités.

5.3 Le contenu de Gestion du stress

Pour ce qui est de l'activité de Gestion du stress, elle est divisée en deux volets. Le premier volet cherche à apprendre aux adolescentes à reconnaître les éléments cognitifs et affectifs qui se rattachent aux situations de

stress, afin qu'elles puissent y faire face plus adéquatement (LeBlanc et al., 2002). Le guide de référence de l'activité Gestion de stress (Simard, 2004a) précise des thèmes et notions à aborder pendant les six premières séances de l'activité. Ceux-ci comprennent les définitions du stress, les sources du stress (perceptions erronées, situations et exigences de la vie), les déclencheurs du stress, tels que les stressseurs aigus (bouleversements, situations critiques) et chroniques (conditions répétitives), l'identification des situations stressantes, des indices sensitifs, émotifs, cognitifs et comportementaux, les conséquences pour soi-même et les autres ainsi que les moyens de régulation du stress, des techniques de relaxation et les 6 étapes pour gérer le stress sur-le-champ. Le deuxième volet, exposé plus loin, est réservé à la présentation des habiletés de gestion du stress. Le résumé des thèmes et habiletés de l'activité est illustré dans le tableau VI.

Tableau VI : Semaines pour lesquelles des thèmes et habiletés sont enseignés dans l'activité Gestion du stress

Thèmes et habiletés de gestion du stress	Volet 1 (thèmes)													Volet 2 (habiletés)										
	Définitions	Perceptions erronées	Situations et exigences de la vie	Stresseurs aigus	Stresseurs chroniques	Indices sensitifs (corporels)	Indices comportementaux	Indices émotifs	Indices cognitifs	Conséquences pour soi-même	Conséquences pour autrui	Moyens de régulation	Identification de situations stressantes	Étapes (6) pour gérer le stress sur-le-champ	Techniques et méthodes de relaxation	Formuler une plainte	Répondre à une plainte	Maîtriser une situation embarrassante	Faire face au rejet	Maîtriser une situation de persuasion	Réaction à l'échec	Faire face aux affirmations contradictoires	Faire face à une accusation	Se soustraire aux influences d'un groupe
Unité 1	1-2	1	1	3	3	3	3	3	8	3	3	7	4, 7	2-3	2, 4	4	5	5-6	7	8	9	10	11	.
Unité 2	1	1	1	1-2	1-2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	5	6	6	7	.	.	.
Unité 3	2	Ø	2	Ø	Ø	3	3	3	3	4	4	4	4	4	7	5	6	7	8	9	10	12	11	12
Unité 4	1	2	2	2-3	2-3	3-4	4	Ø	Ø	1	Ø	Ø	6	5	Ø	7	8	9	10	11	12	12	13	13
Unité 5/6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1-2	3-4	5	6	7-8	9	10	11	12	13
Unité 7	2-3	1-3	1-3	5	5	1-5	2, 4	1-2	1-2	Ø	Ø	5	1, 3	5	1-5	6	7	Ø	8	9	10	.	.	.
Unité 8	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	Ø	4-5	4	3-14	6	7	8	9	10	11	12	13	14

* Les chiffres dans les cases représentent la ou les semaines pendant lesquelles les thèmes et habiletés sont enseignés.

* « Ø » signifie que le thème ou l'habileté n'a pas été présenté dans l'activité.

* « . » signifie que la valeur est manquante.

Comme le tableau VI l'illustre bien, le contenu de l'activité de Gestion du stress est généralement bien couvert dans les unités à l'étude. Les données obtenues pour les activités de Gestion du stress démontrent tout de même que dans quatre d'entre elles, certains thèmes ne sont pas abordés. Dans l'une de ces activités, 5 thèmes sont manquants (les indices émotifs et cognitifs du stress, les conséquences pour les autres, les

moyens de régulation du stress et les méthodes de relaxation), et dans les trois autres activités, il y a de 1 à 3 thèmes qui ne sont pas présentés. Outre les thèmes déjà mentionnés, les stressseurs aigus et chroniques, de même que les perceptions erronées sont également absents de deux activités. Plusieurs de ces concepts manquants, notamment les perceptions et les indices émotifs et cognitifs, sont pourtant des apprentissages centraux dans ce premier volet de l'activité. L'activité donnée par les unités 5 et 6 comporte quant à elle plusieurs valeurs manquantes. Il est par conséquent plus difficile de savoir si tous les thèmes prévus sont abordés dans cette activité. En effet, dans ces unités, l'activité a débuté avant que les cahiers de fiches ne soient distribués, ce qui explique que les informations sur les premières séances ne soient pas disponibles. Les animateurs ayant rempli les fiches d'appoint ont toutefois inscrit que les thèmes prévus ont tous été abordés dans cette activité.

Par ailleurs, bien que les thèmes ne doivent pas nécessairement être présentés dans un ordre particulier, ils doivent tout de même être abordés lors du premier volet de l'activité. Dans les sept activités de Gestion du stress, le premier volet est bien réservé à la présentation des thèmes ayant trait au stress. Toutefois, dans deux unités, il arrive que certains thèmes soient abordés seulement lors du deuxième volet de l'activité, alors que les adolescentes en sont rendues à apprendre des habiletés de gestion du stress. C'est le cas des indices cognitifs et des moyens de régulation du stress dans l'unité 1, ainsi que des techniques et méthodes de relaxation dans l'unité 3. Ce dernier thème est parfois abordé lors du deuxième volet dans d'autres unités, certaines faisant régulièrement des périodes de relaxation à la fin des séances. Néanmoins, ces thèmes devraient être mentionnés dès le premier volet selon le guide de référence de l'activité (Simard, 2004a)

Le deuxième volet de l'activité Gestion du stress vise quant à lui à ce que les adolescentes développent des habiletés leur permettant de surmonter adéquatement le stress. Ces 9 habiletés sont enseignées à raison d'une par séance pour en faciliter l'intégration et elles suivent un ordre logique. Les adolescentes commencent ainsi par apprendre à « Formuler une plainte », puis à « Répondre à une plainte », « Maîtriser une situation embarrassante », « Faire face au rejet », « Maîtriser une situation de persuasion », « Réagir à l'échec », « Faire face aux affirmations contradictoires », « Faire face à une accusation » et finalement, « Se soustraire aux influences d'un groupe » (LeBlanc et al., 2002).

Dans les trois activités où les dernières séances sont manquantes, il est impossible de savoir si toutes les habiletés sont présentées. Toutefois, pour l'essentiel, il ne semble pas y avoir de problème en ce qui a trait à l'enseignement des habiletés. En fait, les données recueillies indiquent qu'une seule habileté (Maîtriser une situation embarrassante) a été négligée dans l'une des activités pour lesquelles ces informations sont disponibles. Ce critère est donc très bien respecté pour l'activité de Gestion du stress. Il arrive aussi que des séances sur la présentation de l'activité et des règles qui la régissent, de même que des séances sur la conclusion et le bilan de celles-ci s'ajoutent au contenu initialement prévu.

Pour ce qui est de l'ordre des habiletés, dans l'une des activités, l'habileté « Faire face à une accusation » est vue avant « Faire face à des affirmations contradictoires » alors que ce devrait être le contraire. Mis à part cette exception, l'ordre des habiletés est très bien respecté dans l'ensemble des activités. Il semble donc que pour ce type d'activité, comme pour les autres, une grande attention est portée à la présentation des habiletés selon l'ordre prévu pour le programme cognitif-comportemental.

Concernant le critère d'une habileté par séance, il faut préciser que dans une activité, deux habiletés (Formuler une plainte et Faire face au rejet) sont vues à raison de deux séances pour chacune d'elles. Comme il a été mentionné précédemment, c'est une particularité qui ne nuit pas à l'apprentissage des adolescentes, mais qui peut au contraire leur permettre de mieux intégrer ces habiletés en ayant plus de temps qui leur est consacré. Cependant, dans trois autres activités, certaines séances comportent plus d'une habileté, ce qui peut compliquer l'apprentissage des adolescentes. Il n'en demeure pas moins que le critère d'une habileté par séance est généralement bien respecté dans les activités.

5.4 Le contenu de Résolution de problèmes

Pour ce qui est de l'activité de Résolution de problème, qui a une démarche différente des autres activités, elle vise essentiellement à ce que les adolescentes règlent des conflits ou autres situations problématiques en mettant en application des solutions prosociales (LeBlanc et al., 2002). Elles procèdent selon une démarche de 5 étapes, débutant avec la définition du problème choisi et de l'objectif à atteindre, puis en identifiant toutes les solutions possibles pour régler ce problème. Elles évaluent ensuite ces solutions en ressortant les avantages et les inconvénients de chacune d'entre elles, puis elles choisissent la solution la plus avantageuse et réaliste. Elles doivent alors l'expliquer concrètement à l'aide d'exemples ou la pratiquer dans un jeu de rôle avant de la mettre en application. Les résultats pour le contenu de l'activité sont illustrés dans le tableau VII.

Tableau VII : Fréquence d'utilisation des étapes de résolution de problèmes

Étapes de résolution des problèmes	Définir le problème	Identifier les solutions possibles	Évaluer chaque solution	Choisir une solution réaliste et avantageuse	Explication concrète de la solution	Jeu de rôles
Unité 1	15/15 (100%)	15/15 (100%)	15/15 (100%)	15/15 (100%)	15/15 (100%)	6/15 (40%)
Unité 2	13/13 (100%)	13/13 (100%)	13/13 (100%)	10/13 (77%)	10/13 (77%)	0/15 (0%)
Unité 3	9/9 (100%)	9/9 (100%)	8/9 (89%)	8/9 (89%)	8/9 (89%)	2/9 (22%)
Unité 4	15/15 (100%)	13/15 (87%)	13/15 (87%)	11/15 (73%)	8/15 (53%)	5/15 (33%)
Unité 5/6	7/15 (47%)	6/15 (40%)	6/15 (40%)	3/15 (20%)	4/15 (27%)	3/15 (20%)
Unité 7	9/9 (100%)	9/9 (100%)	9/9 (100%)	7/9 (78%)	7/9 (78%)	4/9 (44%)
Unité 8	9/9 (100%)	9/9 (100%)	9/9 (100%)	8/9 (89%)	5/9 (56%)	3/9 (33%)

Dans la plupart des activités (5 sur 7) un seul problème est vu par séance. Toutefois, pour les unités 4 et 5 / 6, un problème peut être discuté pendant plusieurs séances. Dans ces activités il arrive donc que les premières étapes de résolution de problème soient présentes lors d'une séance, mais que les autres manquent et se poursuivent seulement lors de la séance qui suit. Par exemple, lors d'une séance, les adolescentes vont définir un problème, trouver l'objectif à atteindre, puis chercher des solutions permettant de le résoudre. Elles vont ensuite attendre la séance suivante pour trouver les avantages et les inconvénients de chaque solution et en choisir une qui soit réaliste et avantageuse, avant de la mettre en application. Dans ces activités, les étapes se suivent tout de même et sont toutes utilisées pour la résolution de chaque problème, même si c'est à raison de plusieurs séances. C'est donc la formule différente de ces activités qui explique les scores plus faibles obtenus pour la fréquence d'utilisation des étapes de résolution de problèmes.

Dans les autres unités, toutes les étapes devraient être présentes à chaque séance, les adolescentes examinant un problème différent lors de chacune d'entre elles. Les données démontrent que c'est effectivement le cas dans la plupart des séances. Toutefois, il arrive que certaines étapes soient négligées. En effet, dans trois unités, l'étape de choisir une solution réaliste et avantageuse n'est pas respectée. Ce résultat est en partie attribuable au fait que dans certaines unités, les animateurs demandent aux adolescentes de choisir la solution qu'elles désirent, même si celle-ci n'est pas réaliste et avantageuse. Lorsque vient le temps d'expliquer sa mise en application à l'aide d'exemples concrets, les adolescentes réalisent alors les désavantages que présente ce choix de solution. Elles peuvent ainsi apprendre de leurs erreurs, même si elles ne respectent pas l'étape tel que prévu. L'explication concrète de la solution choisie avec des exemples est parfois mise de côté également. Ce résultat peut être attribué au fait que les séances se terminent parfois par le choix d'une solution, sans que les adolescentes cherchent à donner d'explications sur celle-ci.

Bien que ce ne soit pas une étape obligatoire, certaines séances comportent aussi des jeux de rôles illustrant la mise en application de la solution choisie. Dans la majorité des activités (6 sur 7), des jeux de rôles sont ainsi présents occasionnellement lors de certaines séances (entre 2 et 6 séances selon les activités). Dans trois des activités, les animateurs notent également qu'il est arrivé que toutes les adolescentes de l'unité participent à l'activité de Résolution de problème afin de régler un conflit ou un problème touchant l'unité. Cette utilisation de l'activité de groupe présente donc des avantages pour le climat de l'unité, permettant à l'occasion de régler des problèmes affectant tout le groupe. Comme pour les autres types d'activité, il arrive aussi que des séances pour introduire le contenu et les règles débutent les activités de Résolution de problèmes.

Bien qu'il y ait des valeurs manquantes dans les quatre activités, surtout pour les premières et les dernières séances des activités, il n'en demeure pas moins que les fiches d'appoint ont été remplies dans la majorité des cas et que les résultats qui en découlent se sont révélés très positifs. En effet, le contenu prévu des

activités est généralement présent au complet dans l'ensemble des unités à l'étude et les habiletés sont habituellement enseignées dans l'ordre préconisé. Dans les activités comportant plus d'un volet, le volet théorique comprenant des thèmes spécifiques est présenté avant les habiletés comme Le Blanc et al. (2002) le prévoient et généralement, une seule habileté est vue par séance tel que prévu. Ces critères du programme cognitif-comportemental sont donc tous très bien respectés dans les activités de groupe.

6. Les besoins et perceptions des éducateurs et le contexte organisationnel

Pour assurer la qualité d'implantation du programme cognitif-comportemental au Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire, il est essentiel de prendre en compte les besoins et perceptions des éducateurs liés à ce programme ainsi que le contexte organisationnel entourant les activités du programme. En effet, ces aspects peuvent avoir une importance considérable sur la qualité d'implantation et ultérieurement sur l'efficacité d'un programme. Dans le cadre du présent chapitre, la réalisation de focus groups et la tenue d'un journal de bord ont permis de recueillir des informations pertinentes à cet effet. Les éléments clés mentionnés par les équipes implantant le programme ont été regroupés, ce qui permet de dresser un portrait général des informations obtenues. Puisque ces éléments s'avèrent en grande partie semblables à ceux mentionnés dans la littérature traitant du sujet, des liens seront fait avec cette dernière. Un état de la situation est d'abord dressé et différentes dimensions sont ensuite explorées, soit les perceptions des éducateurs relativement au programme et aux bénéfices perçus pour la clientèle, les besoins et les éléments contextuels touchant les équipes et le milieu organisationnel, ainsi que l'influence de l'évaluation elle-même.

6.1 L'état de la situation

Depuis les débuts de l'implantation du programme cognitif-comportemental, de nombreux changements sont survenus. Une certaine évolution de l'implantation peut ainsi être tracée, avec des différences pour les huit unités à l'étude, qui ne sont pas toutes au même stade. Deux lignes de pensée majeures se distinguent au sein des unités. Dans certaines d'entre elles, des résistances sont encore présentes vis-à-vis le programme et les diverses composantes de celui-ci sont moins intégrées au fonctionnement des équipes. Par contre, dans d'autres unités, le sens et les bénéfices apportés par le programme sont davantage perçus par les équipes, qui l'appliquent avec plus de rigueur.

Dans les trois focus groups réalisés, ainsi que dans le journal de bord, des intervenants parlent des débuts du programme et de la progression de l'implantation dans les unités d'adolescentes à l'étude. Tout comme Lanctôt et Chouinard (sous presse) l'ont mentionné plus en détails dans leur article, les équipes ont d'abord connu une première phase de contestation devant l'arrivée d'une nouvelle approche d'intervention. Les participants des focus groups parlent ainsi de leur réticence à adopter l'approche cognitive-comportementale après s'être investis dans divers projets qui ont tous été remplacés par d'autres au fil du temps.

Lanctôt et Chouinard (sous presse) rapportent également que cette phase de contestation a été suivie de la formation des équipes appliquant le programme et de l'exploration des différentes composantes du programme. Ces phases apparaissent également dans le discours des participants des focus groups, qui

ajoutent que le manque de continuité dans les équipes et les changements dans l'organisation ont contribué au taux d'application plus faible des activités du programme qui caractérise les premières phases. Après l'exploration des composantes, Lanctôt et Chouinard (sous presse) mentionnent aussi que les éducateurs sont entrés dans une phase de résistance, jugeant que le niveau d'application requis pour les composantes du programme est irréaliste et amène une surcharge de travail. Ces propos sont repris par des participants des focus groups, qui remarquent que de telles résistances étaient plus nombreuses lors des premières années de l'implantation.

Malgré cette phase de résistances, Lanctôt et Chouinard (sous presse) soulignent que des moyens ont été mis en place pour amener l'application des composantes du programme à un niveau adéquat, ce qui a ensuite favorisé une réconciliation avec l'implantation du programme. Ces propos se retrouvent aussi dans le discours de certains intervenants des focus groups, qui ont perçus les bénéfices du programme. Selon Lanctôt et Chouinard (sous presse) la phase de réconciliation a ensuite mené à l'intégration du programme à la pratique quotidienne, ce qui nécessitait une appropriation des composantes du programme par les équipes d'éducateurs. L'importance de cette appropriation est aussi soulevée dans l'ensemble des focus groups réalisés et plusieurs intervenants disent avoir effectivement atteint ce stade, même si ce n'est pas toutes les équipes qui sont au même degré d'appropriation. D'ailleurs, dans les focus groups comme dans le journal de bord, il ressort que plusieurs animateurs ont ajouté du matériel aux activités pour mieux se les approprier et compléter les activités.

Des améliorations notables ont donc pu être constatées au fil du temps, même si des questionnements demeurent. En effet, certains intervenants ne savent pas s'ils s'éloignent des buts initiaux du programme en s'attardant davantage à un aspect plutôt que l'autre du programme cognitif-comportemental. Dans l'un des focus groups, des participants s'inquiètent d'accorder plus d'importance à l'aspect comportemental que cognitif. Un représentant de l'approche cognitive-comportementale affirme ainsi que :

« C'est peut-être pas pareil partout, mais on fait beaucoup plus s'attarder aux comportements qu'au cognitivo. C'est peut-être le danger. Ça été plus saisi dans les arrêts de comportements que le cognitivo, qui est moins travaillé. Pis ça, ça peut faire plus de dommages ».

Dans un autre focus group, des intervenants ont plutôt l'impression de trop déborder du côté cognitif du programme. Ils mentionnent ainsi que les discussions remplacent parfois les jeux de rôles dans les activités et que les adolescentes n'ont pas tout le temps l'occasion de pratiquer concrètement les habiletés. Un intervenant affirme par exemple : *« Le jeu de rôles, c'est plus sur la technique. Fait que si tu tombes trop dans le contenu, tu vas oublier la technique derrière, pis c'est ça qu'il faut faire le jeu de rôles. C'est de suivre physiquement ».* Néanmoins, les intervenants disent surtout tenter de répondre le mieux possible aux besoins des adolescentes.

Il n'en demeure pas moins qu'à l'heure actuelle, les intervenants maîtrisent de plus en plus le programme cognitif-comportemental. Même dans les unités où il y a davantage de résistance, une formatrice observe qu'il y a tout de même une certaine progression de l'implantation du programme :

« Dans la façon de la [l'approche cognitive-comportementale] comprendre, dans la façon de faire des liens, si je regarde au début, les choses dont on parlait, où on voyait mettons où on est rendu... On est peut-être pas tous rendus là individuellement, mais en tout cas, ça je suis convaincue de ça : comme groupe, dans l'ensemble, on est rendu à plus la comprendre, à plus la maîtriser... Mais c'est vraiment de façon inégale ».

Malgré ces différences entre les unités, plusieurs participants des focus groups se disent prêts à travailler davantage la dernière étape, qui est la généralisation. Un animateur mentionne notamment : *« Au niveau des activités, moi ce que je trouve, c'est sûr que au niveau de la généralisation, je pense qu'on est rendu là... En tout cas, moi je le vois là, je le comprends. Mais c'est la généralisation qui va rester à travailler et d'après moi qu'on va arriver ».*

D'ailleurs, la généralisation au sein de l'équipe est déjà bien entamée dans certaines unités. Dans les trois focus groups, des participants mentionnent que de plus en plus d'éducateurs font des liens au quotidien, sur-le-champ. Des intervenants mentionnent par exemple :

« Souvent tu vas dire : Qu'est-ce que tu as vu en Régulation de la colère? Il y a tu des moyens autres que ce que tu es en train de faire? Tu sais, on est pas obligé de savoir exactement l'habileté qu'elles viennent de travailler. Elles font référence rapidement. (...) On l'utilise dans le quotidien, dans les interventions. On va être devant la télé, il y a une fille qui pompe : qu'est-ce qu'on fait? On leur lance un peu la balle ».

« Il en rentre tu des activités dans nos autres activités! Moi j'utilise Habiletés de communication quand j'anime mon Volley-ball. C'est le volet de groupe. Je l'utilise probablement quand j'anime mon groupe, pis je pense à ça. Il arrive une situation de colère, comment on va le régler? Comment on va la solutionner? Tout d'un coup, ça me vient. On va passer par ce chemin là, mais... ça va être de descendre en bas, je vais aller chercher la pancarte, « Vous avez compris? C'est ça là! ». Quelquefois, on le fait carrément concret comme ça. Ça m'est arrivé souvent ».

D'un autre côté, dans d'autres unités, les liens demeurent à l'intérieur de l'activité et ne se généralisent pas à l'extérieur de ce cadre. Une intervenante déclare par exemple :

« Quand il y a les activités de groupe, on les fait [les liens avec les habiletés], mais dans le vécu, on n'y pense pas, on a pas les habiletés en tête. Des fois il arrive une situation, pis on pourrait utiliser telle habileté ou faire le lien (...). En tout cas, c'est pas encore instinctif! Faut beaucoup se forcer pour y penser ».

Il arrive néanmoins qu'il y ait des exceptions. Ainsi, un animateur affirme qu'il lui est arrivé de reprendre une situation avec une adolescente de son groupe en lui rappelant ce qu'elle a appris dans l'activité. Ce type d'intervention demeure toutefois occasionnel dans les unités où les liens ne sont pas fait au quotidien.

Pour favoriser la généralisation, un chef de service fait également remarquer qu'il est important pour les éducateurs de revenir sur les notions apprises dans les activités du programme lors des rencontres hebdomadaires de suivi avec les adolescentes afin qu'une certaine généralisation s'opère. À cet effet, un intervenant d'un autre focus group mentionne qu'il peut être intéressant d'avoir accès aux auto-observations remplies dans le cadre des activités, en plus de questionner les adolescentes sur ce qu'elles y font.

Dans les focus groups, les intervenants rapportent aussi que les adolescentes font davantage des liens en dehors des activités et rapportent des exemples de situations dans lesquelles elles ont pu mettre en application les habiletés apprises. À cet effet, une formatrice estime que : « *plus nous on va être sensibles à ça, plus on va leur faire faire des liens* ». D'autres intervenants notent d'ailleurs que même l'école remarque une différence chez les adolescentes qui participent au programme, comparativement à celles qui sont en centre de jour et qui n'en bénéficient pas. L'ensemble des propos des intervenants démontre donc que bien qu'imparfaite, la généralisation est désormais au cœur des préoccupations.

6.2 Les perceptions des éducateurs relatives au programme

Pour en arriver à une implantation de qualité, la croyance en le programme qu'ont les éducateurs, de même que les bénéfices qu'ils perçoivent pour la clientèle, ressortent comme des points importants mentionnés par les participants des focus groups. Des auteurs (Bauman et al., 1991; Joly et al., 2005) indiquent aussi que la motivation et le moral du personnel ont une influence sur l'implantation. Il importe donc de considérer les sources de motivation et les avantages et inconvénients perçus par les éducateurs en ce qui a trait au programme.

D'abord, plusieurs participants des focus groups mentionnent le rôle que joue la croyance fondamentale en l'approche cognitive-comportementale. Il ressort de leur discours que lorsque l'éducateur croit à l'approche, il arrive davantage à accrocher les adolescentes. Une formatrice ajoute aussi que :

« Si on a encore la réticence de l'adulte, qui l'a plus ou moins fait [utiliser les instruments du programme], qui l'a pas fait le contrat [contrat comportemental pour les adolescentes], qu'il y en a eu un ou deux dans l'année, pis l'adolescente arrive en fin de placement, je ne suis pas sûre que l'approche va avoir eu un aussi bon impact que un adulte qui va vraiment y croire, qui va le faire systématiquement ».

D'après ces propos, il est donc important que les éducateurs croient en l'utilisation du programme pour que celui-ci ait davantage d'impact sur les adolescentes. Un intervenant affirme aussi que les éducateurs sont de plus en plus convaincus de l'utilité du programme et il ajoute que « *les nouvelles personnes qui nous arrivent sont éveillées à ça. Ils sont à quelque part convaincus par la tradition... Ça fonctionne. Il y a quelque chose là dedans qui fonctionne. Alors il y a beaucoup moins de résistances* ».

Pour en arriver à cette croyance, la motivation des éducateurs est essentielle. En effet, des intervenants des trois focus groups mentionnent que c'est souvent suite à une réussite que l'attitude des éducateurs change et qu'ils sont motivés à utiliser les instruments du programme. Par exemple, un animateur indique que c'est à partir du moment où il a vu les résultats qu'il a décidé de s'investir dans le programme :

« C'est quand j'ai constaté avec ma première adolescente, parce que c'était ma première réussite, c'était ma première... qui me permettait là, de vraiment prendre conscience pleinement de la force d'action de cette mécanique là pour faire changer les choses. Quand j'ai vécu ça, ça a été pour moi une consécration. Pour moi, ça été « ben ça marche », pis moi, quand je suis convaincu que ça marche, ben à ce moment là, j'y vais à fond ».

Ces propos sont repris par d'autres éducateurs qui disent ainsi croire en l'approche cognitive-comportementale depuis qu'ils ont pu voir les résultats qui en découlaient. La réussite peut donc servir de déclencheur pour l'engagement des éducateurs dans l'application du programme. Un chef de service ajoute que « à partir du moment où toi tu en retires des bénéfices avec tes jeunes, tu l'oublieras pas, pis tu vas continuer à l'utiliser [l'approche cognitive-comportementale] dans ton intervention ».

Pour l'ensemble des unités à l'étude, des éducateurs perçoivent ainsi certains avantages et bénéfices du programme pour les adolescentes. Même si certains éducateurs estiment qu'il n'est pas nécessairement facile pour les adolescentes d'intégrer les nombreuses notions des activités du programme cognitif-comportemental, les participants des focus groups et les informations recueillies dans le journal de bord témoignent que les adolescentes le font néanmoins de plus en plus. Ces dernières commencent ainsi à s'approprier davantage les outils du programme, comme l'affirment deux formatrices. Un autre participant des focus groups précise en parlant des activités de groupe et des instruments du programme que :

« Pour les filles, il y a quelque chose. C'est comme rentré dans la programmation. Elles savent qu'il y en a et je pense qu'elles n'en retirent pas tout le jus qu'elles pourraient en tirer, mais elles vont y aller. Il y a quand même quelque chose qui colle à eux autres, parce qu'elles vont en redemander, elles vont en parler... »

Il ressort donc du discours général dans les trois focus groups que les adolescentes retirent certains acquis suite au programme. Si un intervenant mentionne qu'il a l'impression que c'est surtout la théorie et le langage qui est retenu, un autre estime que les adolescentes sont néanmoins de plus en plus capables de faire des liens et de s'arrêter lorsque des situations se produisent où elles peuvent appliquer les habiletés.

Dans le même ordre d'idée, des participants des trois focus groups disent observer que les adolescentes se rappellent entre elles les habiletés et autres notions propres aux activités même en dehors de celles-ci. Par exemple, un animateur affirme qu'il a pu entendre deux adolescentes qui se rappelaient entre elles des notions vues lors de l'activité de Régulation de la colère pour s'entraider alors que l'une d'elles avait de la difficulté à gérer sa colère sur le moment. Des observations similaires ont été réalisées par d'autres intervenants provenant de différentes unités, comme l'illustre cet exemple :

« Moi ce que je trouve, c'est au niveau des filles (...), quand on a des nouvelles, les anciennes tout de suite vont dire « ah ça paraît que toi t'as pas fait Habiletés de communication », fait que moi je trouve que c'est aussi au niveau (des filles)... Tu sais, je trouve que au niveau de la mentalité des filles, autant que pour les éducateurs, c'est important que ce soit là. Ça fait partie de leurs habitudes de vie, ça fait partie du quotidien. Ben je suis sûr que ça se reflète au niveau de nos filles. « Ah, t'as oublié tes habiletés de communication. Ça se dit pas parler comme ça! », fait que les filles vont se le dire entre elles. Il y a des choses qu'elles travaillent de plus en plus, pis qui sont présentes ».

Toutefois ce type d'observation des éducateurs est plus fréquent dans certaines unités que dans d'autres. Ainsi, bien que certains intervenants disent observer de tels changements, d'autres participants des focus groups expriment quant à eux leur surprise devant de tels témoignages.

Néanmoins, des éducateurs provenant de différentes unités considèrent que les adolescentes s'approprient de plus en plus les notions du programme. Un représentant affirme ainsi à propos des adolescentes qu' *« elles veulent des trucs hors de l'activité, pis elles veulent aussi en parler. Il y a comme quelque chose qu'elles se sont approprié. On voit que ça a été intégré plus »*. Un animateur de la même unité précise même que les adolescentes font des reproches aux éducateurs lorsqu'une activité est annulée. Selon les propos d'une formatrice du programme, certaines adolescentes deviennent elles-mêmes capables de cibler leurs besoins et d'identifier l'activité à laquelle elles devraient participer. La formatrice donne ainsi l'exemple d'une adolescente qui s'est plainte de ne pas être inscrite dans une activité de gestion du stress alors qu'elle considérait elle-même que c'était son problème.

Il ressort également des propos des éducateurs que l'accessibilité du langage utilisé, de même que le fonctionnement et les explications concrètes du programme sont des facteurs qui contribuent à l'intérêt des adolescentes pour ce programme et à leur compréhension des notions enseignées. Un intervenant mentionne notamment : *« On le sent que ça rentre bien. C'est peut-être la force de cette approche là. Ça rentre dans la tête des filles comme ça! (en claquant des doigts). C'est d'une facilité pour les filles à assimiler. Ça c'est vraiment extraordinaire »*. Le terme « concret » est d'ailleurs mentionné à de nombreuses reprises par divers intervenants dans les trois focus groups réalisés, de même que dans le journal de bord, pour définir le programme.

Qui plus est, des intervenants ajoutent qu'il est facile pour les adolescentes de voir leur évolution pendant leur séjour au centre jeunesse, ce qui peut leur permettre d'accroître leur motivation et leur volonté de participer et d'utiliser les outils du programme. À cet effet, un participant mentionne à propos du programme que *« C'est quelque chose de très concret et de très visuel pour les filles. C'est très facile pour elles de voir leur évolution »*. Un autre participant ajoute :

« Moi, j'ai même des filles qui ont réalisé par elles-mêmes que leur pensée s'était modifiée, tu sais. Une fille qui était en refus d'intervention totale au départ, elle nous dit « j'y pense encore à vous envoyer chier, mais je le fais pas ». Mais c'est correct tu sais. Elle a le droit

d'y penser, il y a quelque chose que je ne peux pas contrôler à ce niveau là. Mais maintenant c'est « je le fais plus parce que ça m'amène ça, ça, ça ». Pis elle, elle a vraiment modifié sa pensée par rapport à ça. Pis elle l'a vu au fil du temps. C'est très concret. »

Un représentant affirme aussi qu'en fin de placement, à leur départ de l'unité, lorsque les éducateurs montrent aux adolescentes les documents témoignant de leur évolution, c'est une belle preuve de leur réussite pour elles et une incitation à continuer d'appliquer les notions apprises.

Dans les focus groups, les éducateurs mentionnent également la participation des adolescentes aux activités comme essentielle pour qu'elles puissent tirer des bénéfices du programme. Le degré d'engagement et la participation de la clientèle sont d'ailleurs soulevés par la littérature (Bauman et al., 1991; Dusenbury et al., 2003; Mihalic et al., 2004), comme des éléments clés pour la qualité d'implantation. Un chef de service affirme notamment que la disponibilité et la volonté de la clientèle comptent pour beaucoup dans leur engagement et leur participation aux activités, puisque si certaines adolescentes sont ouvertes à de nouveaux apprentissages, d'autres veulent seulement « faire leur temps » sans se soucier de ce qui leur est proposé. Des intervenants insistent sur le fait qu'il devient dès lors essentiel de développer l'intérêt des adolescentes pour les activités du programme.

À cet effet, un animateur affirme qu'il exige des adolescentes qu'elles discutent avec leur éducateur de suivi pour comprendre pourquoi elles sont à l'activité et ce qu'elles peuvent y travailler, même si l'activité leur paraît à priori sans utilité. Même si une partie du groupe est plus réfractaire au départ, ces adolescentes deviennent plus motivées à participer à l'activité lorsqu'elles en voient le sens pour elles-mêmes.

Des participants des focus groups affirment également que lorsque les adolescentes participent à certaines opérations, telles que créer des affiches pour les habiletés enseignées dans les activités de groupe, elles s'approprient davantage les outils du programme et y accordent plus d'importance. D'ailleurs, dans les trois focus groups, l'ensemble des participants s'entendent pour dire qu'il est essentiel de développer des moyens et stratégies pour accrocher les adolescentes. Elles doivent ainsi trouver un intérêt supplémentaire pour vouloir participer aux activités. Des intervenants indiquent notamment à propos des activités qu'« *il faut que ce soit visuel pis que ce soit le "fun" pour les filles* » ou encore que « *de le faire sous forme de jeu aussi à travers ça, c'est souvent la meilleure façon d'accrocher les jeunes* ». Un autre animateur ajoute qu'il doit y avoir un « système », qu'il est important de rendre les activités « plus vivantes ». L'animateur ajoute que les adolescentes en ressortent alors plus motivées et qu'elles s'approprient davantage l'activité.

Par ailleurs, les stratégies suggérées pour susciter la participation des adolescentes prennent plusieurs formes. Des animateurs indiquent notamment qu'ils utilisent différents médiums, tels que des costumes pour les jeux de rôles, des marionnettes et des tableaux. Un autre intervenant précise aussi qu'il est important que

les jeux de rôles soient proches du vécu des adolescentes afin qu'elles puissent se projeter dans la situation, même s'ils doivent tout de même être contrôlés dans une certaine mesure. Les adolescentes sont alors beaucoup plus intéressées à participer aux jeux de rôles lorsqu'ils sont plus proches de ce qu'elles vivent. Ce type de propos, qui respecte très bien les directives théoriques du programme (Le Blanc et al., 2002), revient d'ailleurs dans le discours d'intervenants de différentes unités dans les trois focus groups.

De plus, étant donné l'influence possible des parents des adolescentes, un intervenant mentionne que dès les rencontres d'admission, il se donne comme mandat d'informer les parents sur le programme cognitif-comportemental afin de les sensibiliser sur ce que leur fille aura à faire lors de son séjour et ainsi favoriser la généralisation des acquis en dehors de l'unité. L'intervenant juge d'ailleurs que la réaction des parents est souvent favorable lorsqu'il leur résume le fonctionnement du programme.

Par ailleurs, bien que les intervenants reconnaissent la pertinence du programme et les avantages qu'il présente pour les adolescentes, ils estiment également que des ajustements sont nécessaires pour répondre aux besoins de ces dernières. En effet, il ressort de leurs propos que les adolescentes ont des besoins qui leur sont spécifiques et qu'il est essentiel de prendre en compte lorsqu'elles sont inscrites aux activités. La littérature sur le sujet (Bauman et al., 1991; Mowbray et al., 2003; Ringwalt et al., 2003) précise que les modifications sont inévitables et ne sont pas négatives en soi, tant que les composantes essentielles du programme sont préservées. Un intervenant participant aux focus groups affirme que dans son unité, les éducateurs ciblent les besoins les plus importants des adolescentes en fonction notamment de leur ordonnance et celles-ci sont ensuite intégrées systématiquement dès leur arrivée dans la ou les activités pour lesquelles les besoins sont les plus prioritaires.

Des intervenants de d'autres unités ajoutent aussi que des modifications ont été réalisées pour que les adolescentes soient inscrites aux activités avant tout en fonction de leurs besoins du moment et non en réponse au critère du nombre requis d'adolescentes par groupe (entre 5 et 8 adolescentes selon les guides de référence du CJM-IU). Ainsi, deux intervenants mentionnent que dans leur unité, le nombre d'adolescentes par groupe a été diminué puisqu'ils inscrivent les adolescentes uniquement dans les activités dont ils jugent qu'elles ont besoin. Néanmoins, d'autres unités ont trouvé le moyen de concilier le critère du nombre d'adolescentes par groupe et les besoins plus immédiats des adolescentes. En effet, les intervenants de deux unités en particulier mentionnent que des adolescentes de chacune des deux unités sont jumelées pour trois activités qu'ils animent en commun. Un nombre plus restreint d'adolescentes de chaque unité est alors inscrit aux groupes, qui peuvent demeurer conformes à la taille prescrite par Le Blanc et al. (2002) en plus de privilégier les besoins des adolescentes.

En contrepartie, le fait de se centrer sur les besoins individuels de la clientèle fait en sorte qu'il est plus difficile d'obtenir les groupes homogènes préconisés. Puisque les unités comptent seulement entre 9 et 12 adolescentes et que ces dernières sont inscrites aux activités principalement selon leurs besoins, les groupes demeurent souvent petits et hétérogènes quant aux caractéristiques des adolescentes qui les composent. La clientèle présente donc différentes caractéristiques et besoins spécifiques qui ont un impact sur le fonctionnement des activités du programme. Par exemple, dans l'un des focus groups en particulier, quatre participants disent observer un alourdissement de la clientèle. Trois de ces intervenants indiquent notamment que les adolescentes avec des problèmes de santé mentale présentent des besoins particuliers auxquels le programme doit s'adapter.

Des modifications des critères des activités peuvent également être nécessaires pour s'adapter plus spécifiquement à l'âge des adolescentes. En effet, cette autre caractéristique propre à la clientèle est un élément qui peut avoir un impact sur la capacité des adolescentes à intégrer certaines notions. Un animateur affirme notamment que :

« Des fois tu te dis que la fille, quand même qu'on lui dit, elle les sait les activités, mais elle ne les intègre pas. Tu sais, des fois on a des petites puces de 12 ans. Elle est là pis elle écoute, mais qu'est-ce qui rentre, je suis pas sûr ».

Les avis demeurent néanmoins partagés sur la nature de l'impact de l'âge de la clientèle. En effet, l'une des formatrices estime qu'il est parfois plus facile d'accrocher les plus jeunes adolescentes, pour qui les notions enseignées sont beaucoup plus concrètes. C'est aussi l'avis d'un autre intervenant, qui précise que les plus jeunes « *essaient de comprendre plus* ». Un représentant de l'approche affirme quant à lui que tant les plus jeunes adolescentes que les plus vieilles sont accessibles lors des activités de groupe alors qu'un autre animateur estime que l'âge a surtout un impact spécifiquement pour les jeux de rôles, les plus jeunes accrochant beaucoup à ces derniers alors que les plus vieilles sont plus réfractaires à y participer.

Les participants des focus groups indiquent aussi que ce n'est pas toutes les adolescentes qui ont les mêmes besoins pour ce qui est des apprentissages qui peuvent être réalisés dans les activités. Un intervenant affirme par exemple que certaines adolescentes possèdent déjà les habiletés requises et n'ont pas nécessairement besoin de toutes les activités. Néanmoins, les propos tenus dans les trois focus groups tendent surtout à démontrer que les quatre activités sont utiles pour toutes les adolescentes.

Dans l'un des focus groups, un animateur affirme également que les adolescentes de son unité ont de la difficulté à utiliser tous les outils du programme alors que deux intervenants d'une autre unité estiment que les adolescentes peuvent très bien utiliser tous les outils et sont motivées à le faire, bien que certains nécessitent davantage d'explication et de retour des éducateurs. Il semble ainsi que dans certaines unités, les adolescentes ne sont pas capables d'utiliser correctement les outils, alors que dans d'autres unités, elles

arrivent à le faire. Une formatrice amène l'idée que la perception de l'équipe d'éducateurs peut avoir un impact à cet effet. Elle amène ainsi l'hypothèse selon laquelle la difficulté des adolescentes part peut-être du fait que les intervenants ne les croient pas capables d'utiliser les outils du programme. Un autre intervenant mentionne que les adolescentes n'apprennent pas toutes non plus au même rythme, et pour certaines d'entre elles, il faut davantage de temps. La répétition des activités peut alors leur permettre d'intégrer davantage les notions.

Des formatrices participant aux focus groups rappellent toutefois que les adolescentes peuvent parfois passer plusieurs années au centre jeunesse et qu'il devient alors moins pressant de leur faire recommencer une activité ou de les inscrire à plusieurs activités, compte tenu du fait qu'elles auront maintes occasions d'assister à celles-ci. L'une des formatrices suggère aussi qu'il pourrait parfois être approprié de donner un temps d'arrêt à certaines adolescentes, qui n'arrivent toujours pas à intégrer et à généraliser les apprentissages même après plusieurs répétitions des activités, ou qui ont une longue ordonnance et beaucoup de temps devant elles pour assister plusieurs fois aux activités. Deux autres participants des focus groups affirment néanmoins que la répétition des activités, en plus de son importance pour la généralisation, peut présenter d'autres avantages. Elle permet ainsi d'apporter une certaine fierté aux adolescentes qui ont déjà fait l'activité et qui peuvent aider les animateurs en montrant certaines notions aux autres adolescentes du groupe. Ainsi, même les adolescentes qui sont déjà plus avancées ou qui ont fait l'activité plusieurs fois peuvent y faire de nouveaux acquis et développer des outils utiles qu'elles pourront ensuite mieux généraliser. C'est d'ailleurs un principe théorique fondamental du programme, qui stipule que la répétition des activités et le surapprentissage sont nécessaires pour que la généralisation puisse se faire (Le Blanc et al., 2002).

En définitive, les intervenants arrivent assez bien à concilier les exigences du programme et les besoins des adolescentes, même si certaines adaptations sont parfois nécessaires. Les activités prennent davantage de sens pour les éducateurs, qui sont maintenant capables de cibler plus facilement et plus rapidement les activités dont les adolescentes ont besoin. Un chef de service affirme notamment :

« On les voit les activités qui apparaissent dans le plan d'intervention. J'ai l'impression que les activités prennent un sens aussi pour les éducateurs. Donc forcément, c'est plus facile à ce moment là de donner un sens à la fille. Pis ça c'était pas là au début. Tu sais, je me souviens qu'on faisait les groupes au début, on nommait les filles, elle l'a pas fait, on la met dedans. C'était comme moins clair pour nous si notre fille avait besoin de tel atelier. On savait que toutes les filles avaient besoin de tous les ateliers, mais pourquoi choisir tel atelier à ce moment-ci pour cette fille là? C'était peut-être un peu moins clair, tandis que maintenant, on fait nous même aussi plus la différence entre non c'est de l'anxiété qu'elle vit, ce n'est pas de la colère, donc on va la mettre en "stress" avant de la mettre en "colère". C'est un petit peu plus pointu actuellement, puis ça paraît beaucoup plus tôt dans l'intervention ».

Les activités sont ainsi de plus en plus claires pour les éducateurs et elles deviennent intégrées au fonctionnement des équipes, comme le démontrent de nombreux commentaires émis lors des focus groups,

tels que « *mon intervention est teintée de l'approche* », « *je commence vraiment à regarder ça toujours sous l'angle de l'approche* », « *ça fait partie de nos habitudes* », et ainsi de suite.

Malgré ce bilan somme toute positif, certains doutes et questionnements demeurent. En effet, des intervenants de quatre unités en particulier estiment que le contenu des activités du programme est difficile à intégrer pour certaines adolescentes. Ils affirment ainsi que les activités de groupe sont parfois trop complexes pour les adolescentes. Un chef de service ajoute que les activités peuvent être lourdes pour les adolescentes, qui ont par conséquent de la difficulté à bien intégrer tout ce qui est dit. Il précise que les adolescentes ont déjà un important travail intellectuel à faire à l'école et que lorsqu'elles doivent en plus participer à une activité de groupe, elles ont davantage de difficulté à assimiler les notions enseignées.

Plusieurs intervenants se questionnent aussi sur les limites du programme compte tenu de l'influence possible du cadre extérieur. Même si l'adolescente réussit bien à intégrer les apprentissages réalisés en cours d'activité, plusieurs participants des focus groups estiment que lorsque l'adolescente retourne chez elle, ses parents ont une influence sur la généralisation qu'elle peut faire des activités. Les parents peuvent l'encourager sur cette voie, mais des éducateurs affirment que c'est parfois le contraire qui se produit et que les progrès réalisés par l'adolescente au Centre jeunesse peuvent chuter lorsqu'elle sort du cadre de l'unité d'hébergement. Bien que le cadre extérieur puisse avoir un impact négatif sur la généralisation des acquis des adolescentes, une formatrice ajoute néanmoins que ce que les adolescentes apprennent n'est pas perdu et que leurs apprentissages peuvent très bien leur revenir quelques années plus tard.

Il ressort tout de même des focus groups que ce n'est pas tous les éducateurs qui croient à l'approche cognitive-comportementale. Plusieurs demandent davantage de nuances et estiment que cette approche n'est qu'un élément parmi d'autres qui font que les adolescentes vont progresser plutôt qu'une "recette" qui règle tout. Un participant des focus groups affirme par exemple :

« Moi je pense que le danger avec ça, c'est de considérer ça comme la recette miracle au lieu d'un outil parmi tant d'autres, (...). Je pense qu'il ne faut pas le prendre comme « C'est la recette. C'est ce qu'il faut pour régler tout ça ». Je pense que c'est un outil dans notre coffre d'outils, qui est très bien, qui va aller chercher beaucoup de choses, beaucoup de matériel, mais qu'il n'y a pas juste ça. Je pense que c'est un piège de tomber là dedans ».

Certains intervenants voudraient aussi utiliser d'autres méthodes d'intervention, qu'ils apprécient davantage et avec lesquelles ils sont plus à l'aise. Un intervenant précise :

« Avant [l'approche cognitive-comportementale], on réussissait pareil. Je pense que ça dépend de l'investissement qu'on met indépendamment de la méthode. Moi je trouve que la méthode, elle devrait être dans nos cordes aussi et non pas être une vérité en soi. Parce que ça, je n'y crois pas. Je crois que j'ai des êtres humains devant moi, pis dépendant de la dynamique pis de la personnalité, pis de comment on interagit, je peux prendre telle ou telle méthode dans mon coffre. Mais que l'approche [cognitive-comportementale] ça va régler la vie, ça je n'y crois pas »

Un autre participant tempère toutefois ces propos en ajoutant qu'il « *pense que c'est quand on prend les choses comme une recette... C'est comme n'importe quoi, si tu ne l'adaptes pas à la personne qui est là...Il faut réussir à le rendre individuel* ». Bref, les informations issues des focus groups et du journal de bord démontrent qu'il y a des éducateurs qui ont encore certaines réserves, mais il n'en demeure pas moins que les perceptions générales sont plutôt positives en ce qui a trait au programme cognitif-comportemental implanté au CJM-IU.

6.3 Les équipes et le milieu organisationnel

Au-delà des éducateurs, les équipes et le milieu organisationnel ont également des rôles importants à jouer dans la qualité d'implantation du programme. D'abord, plusieurs caractéristiques liées aux équipes implantant le programme ressortent des focus groups, ainsi que de la littérature (Bauman et al., 1991; Bond et al., 2000; Mihalic & Irwin, 2003; Palmer, 1995) comme ayant une influence sur l'implantation. Les intervenants participants aux focus groups mentionnent notamment des facteurs liés à la cohésion des interventions ainsi qu'à la généralisation et la communication au sein de l'équipe comme essentiels pour l'implantation du programme. L'intégration de ce dernier dans le fonctionnement du milieu et les conditions d'implantation sont également des éléments soulignés par les éducateurs, de même que certains facteurs propres au support organisationnel et au contexte institutionnel.

Tout d'abord, la cohésion de l'équipe est notamment relevée comme un facteur important pouvant favoriser la qualité d'implantation du programme. Un chef de service mentionne ainsi l'importance de « *se bâtir une équipe, une cohésion d'équipe* », en précisant que le roulement du personnel peut y faire obstacle. La cohésion de l'équipe et la cohérence de leurs interventions demeurent toutefois essentielles, comme le mentionne une formatrice, qui précise que « *si on frappe un peu trop partout, on s'éparpille. Fait que dans le fond, il faut réussir à plus unifier la réaction* ». Il est donc important que l'équipe demeure soudée et que les interventions demeurent cohérentes d'un éducateur à l'autre.

Pour obtenir la cohésion désirée, il est indispensable que les membres de l'équipe puissent se consulter entre eux. Cette consultation peut permettre aux éducateurs d'avancer et de comprendre plus facilement. Un animateur mentionne ainsi que l'équipe peut aider à répondre à certaines questions relatives à l'animation des activités de groupe du programme. Un chef de service ajoute que « *de faire ensemble, ça aide à généraliser, au lieu que chacun fasse les choses en individuel. Ça sécurise, pis ça amène des idées pour les autres aussi* ». Un animateur précise que la consultation des autres membres de l'équipe est utile pour obtenir des conseils qui permettent d'avancer plus rapidement. L'animateur ajoute également qu'obtenir l'aide et le point de vue des autres membres de l'équipe permet de se sentir moins seul et d'être moins résistant au programme :

« J'ai regardé avec les autres éducateurs, pis ils m'ont dit bien des affaires (...). Tu n'es pas tout seul. Tu portes pas ça tout seul, parce que je pense qu'il y en a plein d'autres aussi. Le truc je pense c'est vraiment... Ça atténue toutes les résistances de faire ça ensemble. Je trouve ça bien. »

Il est donc important que les éducateurs ne se sentent pas seuls à porter tout le poids du programme puisqu'ils peuvent rapidement s'essouffler et se démotiver face au programme. Le soutien et l'engagement de l'équipe peuvent alors être très bénéfiques. Un chef de service résume bien la situation :

« Même ceux qui sont là depuis longtemps, ils l'ont l'essoufflement aussi, parce qu'ils se sentent tout seuls à porter ça aussi. Je pense qu'à partir du moment où il y a deux, ou trois, ou le plus de personnes possible dans une équipe qui ont l'air de trouver ça le "fun", ils motivent les autres aussi, pis quand on va les chercher, on va le faire ensemble aussi, ou on va l'apporter en comité, mais on va en parler. Je trouve que dès qu'on réanime les choses (...), il y a comme un mouvement de « Ah oui! On va le faire! ». Mais comment le garder ce mouvement là vivant tout le temps, c'est ça qu'on a le plus de misère ».

Deux autres participants des focus groups mentionnaient aussi qu'à partir du moment où certains éducateurs de l'équipe ont décidé qu'ils embarquaient pleinement dans le programme, toute l'équipe a connu une hausse de motivation et la qualité d'implantation a fait un pas en avant. Il demeure alors important de maintenir l'intérêt pour le programme.

En plus de la consultation des autres membres de l'équipe, des participants des trois focus groups ont mentionné leur intérêt de consulter des animateurs des autres unités pour connaître leurs trucs et conseils. Les participants se rappellent ainsi qu'une journée réservée pour l'échange entre les unités avait eu lieu il y a quelques années et s'était révélée profitable pour tous les animateurs. Les participants des focus groups expriment ainsi un besoin d'échanger avec les autres animateurs pour valider leur façon d'animer et avoir un aperçu du matériel que chacun ajoute autour de la base théorique initiale. Un animateur suggère aussi de réaliser un document qui regroupe les idées des animateurs de différentes unités afin de ne pas perdre cette « richesse ». Même les focus groups en tant que tels semblent générer un certain enthousiasme chez des intervenants qui y voient une occasion d'échange. Un animateur déclare par exemple : *« Moi je trouve ça bien qu'on puisse s'asseoir aujourd'hui pour savoir qu'est-ce qui se passe dans les autres unités. Ça nous aide à apprendre. Ben eux autres ils font ça comme ça, eux autres comme ça... Ça donne un coup de pouce... »*. Ces propos sont repris par d'autres intervenants et un chef de service suggère également que des rencontres aient lieu entre les animateurs d'une même activité.

La consultation des autres éducateurs, qu'ils soient dans la même équipe ou d'une autre unité, est donc essentielle pour que chaque animateur parvienne à mieux maîtriser son activité. Des intervenants d'une unité en particulier mentionnent aussi que la transmission du nouveau matériel est importante lorsqu'un animateur termine son activité et que c'est un autre éducateur qui prend la relève. Un animateur explique ainsi :

« Ce qu'on essayait de faire pour généraliser là, je me dis bon, des fois on a réussi à obtenir des choses, ce qui est intéressant. Par exemple, quand j'ai laissé [nom d'une activité], j'ai

laissé tout mon contenu pour les deux animateurs suivants, parce que je me dis on ne recommencera pas quelque chose qui va bien. Ils peuvent rajouter des choses. Fait que je me dis en même temps, ce qu'on s'est fait comme truc nous (...), on s'est fait des boîtes pour chaque activité. Fait que [nom d'une activité] a sa boîte, fait que le matériel est tout rangé dedans. Fait que ça, ça se maintient, fait que peu importe qu'il y a des changements, qu'un éducateur doit quitter ben l'animateur nouveau dans le fond va se retrouver avec ce matériel là et plus vérifier des choses avec la personne... Ça je me dis, au moins cette généralisation là c'est un début »

Ce type de mécanisme de transmission des connaissances entre les éducateurs permet donc de faciliter l'animation en plus de garantir un contenu plus complet et riche pour les activités de groupe. Comme l'animateur le mentionne, cette transmission du matériel facilite aussi la généralisation pour les éducateurs, qui peuvent plus facilement se familiariser avec le contenu des activités et l'appliquer en dehors de celles-ci.

Pour en arriver à bien connaître les quatre activités de groupe, la stratégie de rotation peut aussi se révéler avantageuse et aider les éducateurs à mieux maîtriser le programme. C'est du moins l'avis général dans l'un des focus group réalisés. Un intervenant semble notamment trouver que cette méthode porte ses fruits en affirmant :

« Je pense que c'était un bon choix au début de faire le pari qu'un animateur n'anime pas toujours la même activité, qu'on commence pas à identifier [nom d'une animatrice] comme Madame Habilité de communication pour les dix prochaines années. Le pari, c'était que tranquillement pas vite, on était pour chacun toutes les faire. C'était un bon pari parce que ça nous permettait de généraliser notre apprentissage à nous comme éducateurs ».

La rotation des animateurs après chaque activité permet ainsi aux éducateurs d'expérimenter l'animation de toutes les activités et se familiariser avec le contenu de chacune d'entre elles. Un représentant affirme aussi qu'une telle stratégie permet de renvoyer aux groupes *« l'image que tout le monde finalement, on est familier avec chaque activité. Les interventions vont avoir beaucoup plus de portée ».*

Si la rotation des éducateurs est favorisée dans certaines équipes, plusieurs animateurs sont néanmoins identifiés à une activité en particulier, ce qui comporte à la fois des avantages et des inconvénients selon les participants des focus groups. En effet, certains y voient un signe que l'animateur développe une compétence pour l'animation d'une activité. Les adolescentes vont alors lui accorder leur confiance et vont davantage venir chercher des conseils et des trucs auprès de l'animateur identifié à son activité. Une formatrice exprime bien cet aspect :

« Dans le fond, il y a une personne qui est identifiée comme compétente. Elles [les adolescentes] viennent chercher cette compétence là (...). Dans le fond, la confiance ça se bâtit parce qu'elles te voient compétent dans quelque chose et que tu les aide ».

Un animateur affirme aussi que lorsqu'il fait ses interventions en faisant des liens avec son activité, les adolescentes ont tendance à moins réagir et à le prendre moins personnel. D'un autre côté, l'animateur qui se spécialise dans une seule activité demeure avec une moins bonne connaissance des autres activités de groupes. Il est pourtant important pour tous les éducateurs de connaître les quatre activités pour pouvoir les

généraliser dans leurs interventions quotidiennes. Actuellement, les animateurs ont donc surtout le réflexe d'intervenir en fonction des activités qu'ils animent, comme le mentionne cet animateur : *« C'est sûr que moi, je vais aller rechercher les jeunes dans le quotidien après, par rapport à l'habileté de la semaine pour qu'elles le travaillent, qu'elles le généralisent. La même chose pour les autres animateurs des autres activités là »*. Par ailleurs, plusieurs intervenants notent aussi que l'affichage des habiletés dans l'unité, qui est recommandée par LeBlanc et al. (2002), aide les animateurs et les adolescentes à généraliser.

Pour pouvoir faire des interventions en rapport avec les autres activités et non seulement en fonction de celle qu'il anime, chaque éducateur a également besoin de connaître où les autres animateurs de son équipe en sont rendus. La communication au sein de l'équipe est donc ressortie comme un besoin important pour les éducateurs dans les trois focus groups réalisés. En effet, des participants de l'ensemble des unités ont parlé de l'importance d'une mise en commun sur le programme. En ce qui a trait à la communication au sein de l'équipe, les propos qui reviennent le plus souvent dans les trois focus groups concernent le manque de temps des animateurs pour communiquer où ils en sont dans leurs activités et quelle est la progression des adolescentes qui y participent. Un animateur déclare par exemple :

« Ce que je trouve difficile, c'est que je trouve où la place a été mis dans l'horaire, moi je termine, j'ai pas le temps d'écrire aux éducateurs mon contenu d'activité. Pis je trouve ça déplorable, parce que des fois les filles m'apportent des commentaires, ou leur façon de participer, j'ai pas le temps de l'écrire après. [...] Des fois ce serait juste un petit dix minutes là, qu'on pourrait écrire. C'est un idéal là, mais tu sais, d'avoir dix minutes de dégagées, je ne sais pas si c'est possible dans l'horaire, mais pour pouvoir permettre ça, parce que je me dis que si j'aurais le temps de l'écrire, le reste de mon équipe saurait un peu plus ce que je fais, ou je serais rendu, pis comment la fille participe ».

Dans l'un des focus groups, un animateur mentionne plus spécifiquement le besoin de temps afin d'intégrer les éducateurs de suivi des adolescentes du groupe d'activité et de les mettre au courant de leur évolution, de leur participation et des progrès réalisés. L'animateur dit ainsi :

« C'est ça qui serait important, pour le généraliser, pour l'éducateur de suivi, qu'on aurait peut-être un petit temps après chaque activité, pour qu'on puisse l'écrire, comment ça s'est passé, comment à été leur participation. Parce qu'il y en a que je vois, qui incroyablement changent, pis je trouve ça déplorable parce que je n'ai pas le temps. Ou des fois, je le fais le lendemain ou je le dis verbalement à l'éducateur, sa participation ».

Les propos de cet animateur soulèvent d'ailleurs plusieurs questions et commentaires des autres participants du même focus groups qui expriment leur intérêt devant cette idée.

D'autres intervenants mentionnent néanmoins qu'un temps est réservé à l'approche cognitive-comportementale dans leurs rencontres d'équipe. Un représentant dans l'une des unités à l'étude déclare par exemple :

« On avait commencé à faire quelque chose.... C'est une idée qu'on a prise ailleurs, d'une autre unité, pis ça marche vraiment pour nous autres. De mettre un temps dans chaque comité, pour vraiment rappeler l'approche. C'est sûr qu'il va falloir plus le structurer, penser

à demander à chacun où ils en sont rendus dans les activités, (...) si vraiment on était tous au parfum, déjà ça donnerait un méchant coup de pouce. Fait que c'est ça, nous ça été le moyen, de mettre dans le comité un temps qui va parler de l'approche. »

L'idée d'accorder un temps dans les comités pour le programme semble également provoquer l'intérêt et de réactions positives des participants des focus groups qui ne disposent pas de cette structure dans leur unité. Certains autres moyens de communication sont aussi proposés par différents intervenants des focus groups. C'est le cas notamment d'un cahier de communication propre aux activités du programme, ou encore d'un tableau accessible aux éducateurs indiquant où chaque animateur en est rendu dans son activité de groupe. Ce type d'opportunité de communication est d'autant plus important qu'il témoigne d'une meilleure intégration du programme au milieu.

Tout comme certains auteurs (Gottfredson & Gottfredson, 2002; Mihalic et al., 2004) l'affirment, l'intégration du programme dans le fonctionnement du milieu a aussi été soulevée dans les focus groups comme une caractéristique importante pour permettre une bonne qualité d'implantation. Les opinions des participants varient toutefois sur le niveau d'intégration atteint. Les avis varient entre les unités et parfois même au sein de certaines unités. Néanmoins, dans toutes les unités, des intervenants mentionnent que les activités de groupe sont intégrées à la routine du milieu. Dans quatre unités en particulier, les intervenants présents dans les focus groups estiment que les activités du programme sont toutes bien incluses dans la programmation et les équipes d'éducateurs se montrent rigoureuses dans leur application. Les gestionnaires ont toutefois beaucoup à faire pour s'assurer que les conditions appropriées d'implantation sont en place et que le support organisationnel est adéquat. Ce dernier est d'ailleurs soulevé par plusieurs auteurs (Gottfredson & Gottfredson, 2002; Joly et al., 2005; Lanctôt & Chouinard, sous presse) comme un facteur important influençant la qualité d'implantation.

En ce qui a trait aux conditions d'implantation, les gestionnaires doivent notamment se soucier du nombre d'éducateurs dégagés pour les activités de groupe. Tout comme les observations tendaient à le démontrer, les participants des focus groups confirment que dans la plupart des unités, il y a seulement un animateur par activité. Plusieurs intervenants mentionnent pourtant que le fait d'avoir deux animateurs comme le modèle théorique le prévoit (Goldstein, 1988; Le Blanc et al., 2002) est avantageux pour les activités de groupe. Un chef de service affirme notamment, à propos du fait d'assigner deux animateurs par activité, que :

« Je pense que ça, c'était important pour nous et je pense que c'est un des facteurs aussi qui va maintenir la qualité des activités, parce que si l'éducateur est tout seul à un moment donné, c'est peut-être plus facile de déraper, pis de bon, s'en aller un petit peu comme tu penses. Tandis que si t'es deux, t'as tout le temps l'autre qui peut... « Oui mais attends une minute là! Penses tu que... ». Je pense que ça, c'est aidant aussi, pis de le porter à deux, c'est peut-être plus facile aussi ».

Le chef de service précise que le fait d'être seul pour animer peut être épuisant pour l'éducateur et qu'il convient de respecter les critères établis par LeBlanc et al. (2002). Un animateur ajoute aussi qu'un co-

animateur est une ressource importante lorsque survient une situation difficile à gérer ou un conflit émotif pendant l'activité. Le fait qu'il y ait deux animateurs lors d'une même activité permet ainsi de gérer plus facilement des situations qui pourraient nécessiter un arrêt de l'activité en d'autres circonstances, si l'animateur était seul.

D'autres intervenants mentionnent aussi que lors des activités qui comprennent des jeux de rôles, la présence de deux animateurs permet de mieux diviser les rôles d'animateur et d'observateur. Pendant que l'un donne des conseils aux actrices, l'autre éducateur peut donner des directives au reste du groupe pour rendre leur observation dynamique. Le fait d'avoir deux animateurs facilite aussi le maintien de l'activité lorsque l'un des deux éducateurs doit s'absenter. Qui plus est, lorsqu'il y a deux animateurs pour une activité, il est plus facile de réaliser des transitions efficaces d'animateurs. En effet, lorsqu'une activité se termine, un animateur peut se retrouver avec un nouveau co-animateur à qui il transmet ses connaissances. Lorsque la nouvelle activité se termine, ce dernier pourra alors faire de même avec un nouvel éducateur, et ainsi de suite.

Même si des chefs de service mentionnent qu'il est difficile d'assurer la mise en place de cette condition, certains d'entre eux ont néanmoins trouvé le moyen d'avoir deux animateurs par activité en réalisant des modifications. Dans l'une des unités, les participants déclarent qu'ils ont annexé les activités de groupe du programme avec d'autres activités telles que les périodes de sport, le souper et les rencontres de groupe. Toutes les adolescentes participent alors aux activités et il n'est donc pas nécessaire pour les éducateurs de se séparer. De plus, deux autres unités animent leurs activités en commun, ce qui fait que seulement un éducateur de chaque unité est libéré pour l'animation de l'activité. Cette dernière formule respecte davantage les critères prévus du nombre d'adolescentes par groupe et de la structure des activités établis par Le Blanc et al. (2002). Néanmoins, ce n'est pas toutes les unités qui peuvent se jumeler de la sorte. En effet, un chef de service explique que la clientèle est trop différente entre les unités à encadrement intensif et celles à encadrement globalisant pour qu'il soit possible de jumeler les activités. Par ailleurs, les propos tenus démontrent qu'il est difficile pour les gestionnaires de coordonner la programmation de deux unités distinctes pour l'animation des activités de groupe. La condition de deux animateurs par activité demeure donc difficile à obtenir et à maintenir.

Outre le nombre d'animateurs, d'autres conditions doivent être examinées. Par exemple, dans un focus group en particulier, quatre participants mentionnent que les locaux adéquats sont une condition parfois manquante dans les unités, confirmant ainsi les résultats obtenus par les observations. Les locaux pour faire les activités de groupe ne sont pas présents dans toutes les unités d'hébergement et les animateurs doivent parfois donner leur activité dans des pièces communes, telles que la cuisine et le salon, où les dérangements peuvent être nombreux. Néanmoins, les gestionnaires doivent composer avec les ressources disponibles et certaines unités bénéficient malgré tout de salles d'activités adéquates.

Pour ce qui est plus spécifiquement du support organisationnel, il implique notamment un aménagement d'horaires et de tâches qui tient compte du programme. Les chefs de service ont donc un important travail de gestion à effectuer à cet effet. Le fait que les activités de groupe soient rentrées dans la programmation semble constituer un élément important aux yeux des intervenants dans les trois focus groups. Plusieurs participants mentionnent ainsi que ce n'était pas le cas lors des débuts du programme. En effet, les activités ne faisaient pas partie de la programmation officielle et n'étaient réalisées qu'occasionnellement, ce qui concorde avec les résultats du dosage d'application lors des débuts du programme (Lanctôt & Chouinard, 2003). Cette réalité s'est tout de même améliorée et semble continuer son évolution. Un animateur affirme ainsi que les activités deviennent de plus en plus une priorité, en regard des autres types d'activités auxquels les adolescentes participent. Un autre animateur ajoute que dans son horaire, l'activité devient la priorité :

« Moi j'ai le côté aussi programmation. Ce que je me rends compte, c'est que ça, c'est un atout pour nous, c'est clair. Même moi, au niveau de la programmation, c'est la première chose que je vais penser. Je vais insérer mes activités pis je vais classer tout ce qui est alentour après. Ça fait partie un petit peu... Je trouve que ça s'en vient une espèce de tradition ».

Une formatrice explique également que le fait que les activités soient présentes dans la programmation fait en sorte que les adolescentes sont moins résistantes à y assister puisqu'elles savent d'avance qu'elles ont à y aller. De la même façon, une autre formatrice déclare que le fait que la structure du travail soit plus claire et que les activités soient bien intégrées dans la programmation amène les éducateurs à voir que ce n'est pas une surcharge. Néanmoins, si d'autres participants sont d'accord avec ce point de vue, quelques intervenants affirment que les tâches relatives au programme demeurent lourdes et sont perçues comme « *quelque chose de rajouté* ».

Les gestionnaires doivent également allouer un temps de préparation pour les activités de groupe du programme. C'est du moins un besoin important relevé par les éducateurs dans les focus groups. En effet, dans les trois focus groups, des animateurs soulèvent le problème de manque de temps pour la préparation de leurs activités. Un animateur affirme par exemple : « *Ça prend, un moment donné là, deux minutes pour dire que je vais faire de quoi avec eux autres cette semaine. Tu sais, juste dire « je me donne deux minutes », pis je devrais pas me dire « je me donne deux minutes », je devrais l'avoir* ». Qui plus est, un autre intervenant affirme qu'ils ont même l'impression de "voler" ces quelques minutes de préparation.

Il ressort des focus groups qu'un important défi de gestion se pose également lorsque vient le temps de trouver des remplaçants pour les animateurs. En effet, il n'est pas toujours possible pour les animateurs de prévoir leurs absences, ce qui complique considérablement la tâche des remplaçants. Comme un chef de service le mentionne, il est difficile pour un éducateur de remplacer l'animateur régulier de l'activité sans préavis et sans préparation. Il affirme ainsi que :

« Ce n'est pas tellement dans l'animation qu'il y a un problème, c'est plus au niveau de la connaissance de l'endroit où est-ce que les gens sont rendus. Quand tu en as un qui s'absente pour une raison « X », il n'as pas toujours laissé [de directives] dans le cahier. Il n'avait pas nécessairement prévu qu'il ne serait pas là. Alors l'éducateur qui est là, il veut bien le faire, mais il ne sait pas dans quelle habileté il est rendu. Et c'est là que ça devient compliqué... »

Même en connaissant le contenu de l'activité, un intervenant ajoute lui aussi qu'il est difficile de remplacer l'animateur en titre de l'activité sans savoir où il en est rendu dans l'activité :

« Pour l'animation, je pense que c'est difficile. Il y a souvent un porteur de l'activité, pis là, c'est difficile des fois de se passer le flambeau, tu sais. Parce que là, on part en vacances ou on est malade, ou... Les dernières minutes là, des fois c'est pas facile si on averti à la dernière minute. (...) faut connaître le contenu, où est-ce qu'ils en sont rendus. Moi je pourrais aller l'animer là, mais faut savoir où il [l'animateur de l'activité] est rendu, qu'est-ce qu'il a de préparé avec son groupe ».

Étant donné qu'il y a un ordre de séances dans les activités, les remplaçants ne peuvent pas non plus improviser une activité, comme le soulignent quelques participants des focus groups. Pour remédier à ce problème, une formatrice indique que dans les unités sous sa responsabilité, les remplaçants font une révision de ce qui a été fait jusqu'alors et entament des discussions sur l'activité plutôt que d'animer une activité avec la structure habituelle. C'est l'animateur en titre qui veille à rattraper la séance qui n'a pas eu lieu par la suite.

Les éducateurs expriment aussi un besoin d'accès à des directives claires pour connaître la façon dont doit fonctionner le programme et estiment que le livre de base de Le Blanc et al. (2002) n'est pas suffisant en soi. La formation est ainsi l'un des thèmes qui revient le plus souvent dans l'ensemble des trois focus groups et dans le journal de bord, en plus d'être mentionnée dans la littérature (Flynn et al., 2001; Joly et al., 2005; Mihalic et al., 2004; Resnick et al., 2005) comme un élément essentiel du support organisationnel assurant une meilleure qualité d'implantation. La majorité des participants des focus groups mentionne le problème du manque de formation. Plusieurs éducateurs précisent qu'ils ont du apprendre « sur le tas » à défaut d'avoir une formation dans les premiers mois suivant leur arrivée. Dans les unités à l'étude, il y a toujours des éducateurs qui n'ont pas reçu de formation et qui doivent néanmoins animer des activités de groupe, ce qui occasionne de l'insécurité et des résistances chez certains d'entre eux. À titre d'exemple, un représentant rapporte que dans son unité :

« Où ça affecte le plus, c'est quand les gens connaissent pas l'approche, ont pas eu de formation. Nous autres on a une personne qui arrive de l'enfance. Elle n'a aucune idée de ce que c'est. Pis c'est pas tout le monde qui veut prendre le livre [Intervenir autrement], le feuilleter pis qui va apprendre un peu... On est plusieurs à avoir appris sur le tas, à s'être fait remettre le livre, pis bon faudrait que tu animes une activité (...) Je pense qu'à ce niveau là, c'est le bout le plus difficile ».

Une formatrice ajoute que même pour ceux qui ont eu la formation de base initiale, le programme peut demeurer difficile à appliquer. Elle affirme ainsi que :

« même ceux qui ont eu deux jours de formation, ils devraient avoir eu toute la base. Pis là j'arrive, pis des fois j'ai l'impression de pousser... Parce que quand t'es assis dans tes deux

jours de formation, tu de dis « C'est facile! », mais quand tu t'en vas dans ton unité, tu dis « Ah! C'est pas si facile que ça! » ».

Dans l'une des unités, les éducateurs font la suggestion de mettre sur pied des petites formations éclairs occasionnelles sur l'approche cognitive-comportementale, pour faire le rappel des différentes notions du programme. Ces courtes formations sur le vif pourraient ainsi être offertes à l'ensemble des éducateurs disponibles et qui sont intéressés.

En ce qui a trait aux formatrices en tant que telles, il ressort de leurs propos qu'elles ont de nombreuses responsabilités en lien avec ce rôle mais peu de temps alloué pour celui-ci. En effet, en plus de leur rôle de formatrice, elles travaillent dans des unités comme éducatrices et ont par conséquent un horaire plus limité à consacrer à la formation et aux autres tâches qui y sont associées. Des participants des focus groups mentionnent ainsi qu'il est parfois difficile de contacter les formatrices. Ils doivent prendre rendez-vous et regrettent l'horaire de leur ancienne formatrice qui avait davantage de temps alloué à la formation. À l'heure actuelle, les formatrices ne peuvent donc pas se permettre de prendre une demi journée par semaine pour visiter chaque unité et aller chercher les éducateurs pour voir où ils en sont, malgré le fait que certains d'entre eux disent en éprouver le besoin. L'une des formatrices participant aux focus groups affirme ainsi qu'elle ne dispose que d'une journée par 15 jours alors que dans les débuts du programme, les premières formatrices avaient une journée par semaine.

En plus des formatrices, qui forment et motivent les éducateurs, d'autres structures ont été mises en place par le milieu afin de s'assurer que le programme cognitif-comportemental demeure présent et fonctionnel dans les unités. Dans chaque équipe, il y a un éducateur qui a aussi le rôle de représentant de l'approche cognitive-comportementale et qui aide à motiver l'équipe et à structurer davantage le travail relatif au programme. Lors de l'un des focus groups, un participant identifie l'importance des représentants :

« Il y avait beaucoup de résistances au début. Peut-être pas dans toutes les équipes, mais ça... Puis à un moment donné, la venue des représentants aussi, ça a aidé beaucoup à motiver le groupe, je pense, pis à voir ça différemment. Ça avait beaucoup aidé ça. En tout cas, nous on l'a senti dans notre équipe ».

D'un autre côté, lorsque les porteurs, tels que les formatrices et les représentants, de l'approche sont absents, le degré d'implantation du programme tend à diminuer dans certaines unités. Un animateur déclare ainsi : *« Quand les porteurs sont partis en vacances, merci, bonjour! Et ça a "dropé" royalement. Nous ça a été assez important. Il n'y avait plus rien (...). Il y a eu une chute libre à partir du moment où les porteurs sont partis ».* Le défi est alors de maintenir le programme même lorsque les porteurs du programme ne sont pas présents.

Outre les conditions d'implantation et le support de l'organisation, d'autres caractéristiques propres au milieu peuvent avoir un impact sur la qualité d'implantation. La stabilité de l'institution et du personnel sont relevées

comme des caractéristiques particulièrement importantes dans la littérature (Gendreau et al., 1999; Lanctôt & Chouinard, sous presse; Mihalic et al., 2004). Ce sont aussi des éléments importants soulevés par les participants des focus groups et qui ressortent du journal de bord. Des intervenants précisent qu'il doit y avoir une certaine stabilité et continuité en ce qui a trait au milieu organisationnel. Plusieurs participants dans les trois focus groups mentionnent plus spécifiquement la stabilité de l'équipe comme un facteur important pour l'implantation du programme. Deux représentants de l'approche cognitive-comportementale et un autre chef de service affirment ainsi qu'à partir du moment où les équipes se sont davantage stabilisées, l'application des activités du programme s'est améliorée.

La collaboration avec d'autres milieux peut parfois être nécessaire également pour répondre aux exigences du programme. Deux participants mentionnent notamment qu'il est important d'obtenir la collaboration du consultant clinique, qui ne croit pas nécessairement en l'approche cognitive-comportementale. Son appui est pourtant important pour les équipes d'éducateurs. Il ressort également des propos des participants que la collaboration avec l'école et la commission scolaire n'est pas toujours évidente. Un chef de service déclare ainsi :

« Au niveau de mettre nos activités à l'horaire, ici sur le site, on a pas je pense la même collaboration qu'ailleurs au niveau du scolaire. Parce qu'on l'a fait déjà. On allait chercher, les filles, on animait nos activités sur le temps scolaires, des temps qui étaient dégagés pour ça. Puis on s'est heurté à une résistance énorme des filles parce que les professeurs, ils mettaient souvent l'activité de récompense à ce moment là, ou ils n'y pensaient plus et il y avait un examen »

Des intervenants de d'autres unités mentionnent aussi qu'ils font les activités de soir et ne les font plus pendant les temps scolaires. Si la collaboration avec l'école a de ce fait moins d'impact, il n'en demeure pas moins que la programmation des journées pour les adolescentes s'en retrouve alourdie. Certaines unités continuent toutefois à avoir des activités de groupe du programme pendant des temps scolaires. Dans l'un des deux pavillons dans lesquels se trouvent les unités à l'étude, un projet de co-animation des activités de groupe entre les éducateurs des unités et les professeurs ou éducateurs scolaires est aussi envisagé, bien qu'il provoque quelques questionnements et contrariétés dans les équipes d'éducateurs qui trouvent le moment mal choisi.

6.4 L'influence de l'évaluation

Les questionnements et préoccupations des intervenants ne portent pas uniquement sur l'implantation du programme cognitif-comportemental, mais également sur la recherche évaluative qui se déroule conjointement avec le milieu depuis les débuts du programme. L'évaluation en tant que telle ne doit donc pas être négligée non plus lorsqu'il s'agit de vérifier la qualité de l'implantation puisqu'elle peut avoir un impact considérable sur

celle-ci. Tout comme pour l'implantation à proprement parler, des résistances dans les équipes ont marqué les différentes phases de l'évaluation.

Depuis 2002, le rythme et la fréquence d'application des activités du programme sont mesurés dans les unités à l'étude, ce qui provoque certaines résistances. Un chef de service rapporte : « *Ils trouvent que recevoir les statistiques, ça en est une résistance. Et de se comparer aux autres, toujours, ça en est une résistance* ». Un autre participant modère ces propos en ajoutant que les statistiques sur le dosage ont permis de « *faire bouger du monde* », de faire avancer l'implantation. Toutefois, la même personne précise que la quantité n'est pas garante de la qualité et que la situation n'a pas nécessairement évolué dans le sens de la qualité. D'autre part, les résistances devant l'évaluation sont dues en partie au fait que certains intervenants ont l'impression que le contexte n'est pas pris en compte. Par exemple, lorsqu'il y a de congés et qu'aucune activité n'est donnée, le degré d'application diminue automatiquement, ce qui provoque des réactions des éducateurs.

La pression occasionnée par la recherche est particulièrement relevée comme un élément dérangeant les éducateurs. Certains d'entre eux disent ainsi que la hausse de résultats dans le dosage est « *due beaucoup aux formateurs, qui vont dans le fond nous pousser dans le derrière...* ». Un représentant ajoute en parlant de l'évaluation du dosage, que ça « *demande beaucoup d'énergie aux gens pour arriver dans les cotes* ». Un autre représentant conclut en disant que « *ça a du bon de pousser pis d'obliger, mais en arrière de ça, c'est sûr que ça crée des résistances* ». Un intervenant affirme que les éducateurs « *trouvent ça lourd* » et un autre ajoute que « *tout est dans la façon d'amener les choses. Amener les gens à avoir envie de s'impliquer, de le vivre. C'est pas évident* ». À cet effet, dans deux des focus groups en particulier, des participants rapportent que la recherche perd son sens et devient « *l'affaire de la direction* », que c'est pour « *bien paraître* ». Ils ont le sentiment de s'être fait imposer cette approche, ce qui les fait réagir.

Par ailleurs, si l'évaluation du dosage fait réagir les intervenants, qui n'apprécient pas la pression occasionnée par la comptabilisation de la fréquence d'application des activités de groupe, deux intervenants dans l'un des focus groups mentionnent qu'il en va de même pour le côté plus qualitatif de l'évaluation. Un représentant affirme ainsi que :

« Ça met beaucoup de pression, pis les éducateurs ils en ont pas besoin de cette pression là pour donner leur activité. Je pense que ça leur nuit plus que d'autre chose (...). Ça amène un malaise même avec les filles. Dans leur activité, elles ne sont pas au naturel. Veut veut pas, même si [l'observateur] est dans le coin, ça fait pas naturel ».

Une formatrice ajoute également que même si les adolescentes consentent à faire partie de l'étude, « *elles n'auront pas la même réaction, pis veut, veut pas, c'est toujours ça quand tu as un élément nouveau* ». Malgré ces inconvénients de l'évaluation, des intervenants de différents focus groups mentionnent que la recherche évaluative a aussi eu pour effet d'amener davantage de rigueur pour l'application du programme.

À travers les focus groups, il apparaît également que certains éducateurs aimeraient mettre sur pied de nouvelles activités ou alléger les activités existantes, particulièrement pendant la période estivale. Ils estiment toutefois qu'ils ne peuvent se le permettre, en raison du manque de temps dans la programmation, qu'ils attribuent en partie à l'étude évaluative qui se poursuit dans leurs unités. Un intervenant ajoute que « *des fois, il y a des affaires qui ressortent encore plus là dedans [dans les discussions sur les activités de groupe] que quand c'est officiel* ».

Qui plus est, les participants des focus groups estiment que des adaptations sont nécessaires et que le rythme d'application des activités en particulier devrait être diminué. En effet, le rythme d'application des activités de groupe requis par l'étude évaluative est qualifié d'irréaliste en regard de la programmation et des besoins des adolescentes. Plusieurs participants des focus groups estiment ainsi que le rythme nécessaire à l'étude devrait être ralenti. L'un d'eux affirme notamment :

« En tout cas, je suis conscient que c'est dans l'esprit d'une recherche. On veut avoir une recherche, on veut avoir des résultats, mais je pense que c'est peut-être une overdose par rapport à notre quantité de jeunes qu'on a. Il y a certaines choses aussi qui pourraient se faire peut-être différemment que juste dans la façon vraiment, la "trail" de l'approche avec l'étude. Pour moi, c'est vraiment... J'ai presque hâte que ça diminue pour qu'on puisse diminuer le rythme, parce que je ne pense pas que c'est un rythme qui est réaliste pour notre quantité de jeunes ».

Les intervenants concluent finalement que si certaines méthodes d'évaluation, telle que la comptabilisation, ont eu leur utilité, elles provoquent désormais plus de résistances qu'elle n'aident l'implantation. Une formatrice explique ainsi que : « *Tout le monde ça les dérange. Pis on sent que c'est un peu, peut-être le moyen de contrôle, qui n'est pas... (...) C'est sûr qu'il va falloir se garder un moyen de contrôle* », en précisant qu'ils vont pouvoir trouver d'autres moyens.

Somme toute, malgré les résistances occasionnées par l'évaluation et par l'implantation du programme cognitif-comportemental en général, il n'en demeure pas moins que les éducateurs voient également les bons côtés de la recherche et s'impliquent de plus en plus dans l'application du programme. Ainsi, même si elle varie d'une unité à l'autre, une progression de la qualité d'implantation est tout de même remarquée pour l'ensemble des unités à l'étude. Il ressort néanmoins des focus groups et du journal de bord qu'il est important de se pencher davantage sur le contexte et les besoins des équipes qui oeuvrent pour le programme et à qui des efforts considérables sont demandés pour répondre aux critères théoriques du programme.

7. Discussion, conclusion et recommandations

Les différents éléments mesurés pour évaluer la qualité de l'implantation du programme cognitif-comportemental démontrent bien la complexité de ce type de recherche. Cette évaluation a ainsi nécessité l'emploi de plusieurs instruments de recherche. En effet, la correspondance de la structure et du déroulement des activités de groupe du programme avec ce qui est prévu théoriquement a été mesurée principalement à l'aide d'observations systématiques dans les activités de groupe du programme cognitif-comportemental au Centre Jeunesse de Montréal – Institut Universitaire. Le contenu des activités de groupe a également été mesuré à l'aide de fiches d'appoint, qui permettent de dresser un portrait des habiletés et thèmes abordés, de même que l'ordre et la fréquence auxquels ils le sont. Les focus groups et le journal de bord ont pour leur part permis d'avoir une meilleure idée des besoins et perceptions des éducateurs, de même que du contexte organisationnel entourant les activités de groupe, en plus de donner davantage d'informations sur les conditions d'implantation et les besoins du milieu relativement à la recherche évaluative en cours.

Certains questionnements méthodologiques peuvent néanmoins être relevés. Effectivement, en ce qui concerne plus particulièrement les observations lors des activités de groupe, il est permis de se questionner sur l'influence possible de la présence du chercheur lors des activités. Cette présence constituait un élément nouveau qui pouvait être dérangent dans les activités. Qui plus est, des séances ont été observées dans la moitié des activités prodiguées dans une même période de temps. Il est donc possible de se demander si les résultats auraient été différents si toutes les activités avaient pu être observées. Néanmoins, les 42 observations réalisées permettent de dégager certaines tendances très claires représentatives de la réalité du programme cognitif-comportemental au CJM-IU.

En ce qui concerne les focus groups, il faut également se questionner sur l'influence possible de la composition des groupes sur les propos recueillis. En effet, il y a une certaine surreprésentation des personnes ayant une forte croyance dans le programme cognitif-comportemental puisque les groupes étaient composés de chefs de service, de formatrices et de représentants de l'approche cognitive-comportementale, en plus d'animateurs des activités de groupe. Des groupes divisés selon les fonctions ou intégrant davantage d'éducateurs appliquant le programme pourraient donner des résultats différents quant aux perceptions des éducateurs et au contexte d'application des activités de groupe. Malgré la diversité des participants, il est néanmoins raisonnable de conclure que les informations principales sont ressorties de ces focus groups, qui regroupaient des gens habitués d'échanger leurs points de vue en comité ou en rencontre d'équipe. Somme toute, les instruments de mesure utilisés aux fins de la présente étude apparaissent comme appropriés pour recueillir les informations indispensables pour l'évaluation de la qualité d'implantation du programme.

Différents auteurs (Bauman et al., 1991; Dusenbury et al., 2003; Joly et al., 2005; Mihalic et al., 2004) mentionnent l'adhésion ou la fidélité aux directives théoriques et au plan d'implantation prévu comme essentielle pour assurer la qualité d'implantation d'un programme. Deux des objectifs spécifiques de la présente étude visaient à mesurer cette fidélité. Il est possible de conclure que les différents instruments de recherche ont effectivement permis de recueillir les informations pertinentes afin d'évaluer la correspondance entre la structure, le déroulement et le contenu réels des activités de groupes avec ceux prévus par Le Blanc et al. (2002). Dans un premier temps, la structure du programme, qui est considérée par différents auteurs (Gottfredson & Gottfredson, 2002; Mihalic & Irwin, 2003) comme importante pour une qualité d'implantation supérieure, est plutôt bien respectée pour l'essentiel. Néanmoins, certains points forts et d'autres qui nécessitent des améliorations ressortent des résultats obtenus.

D'abord, concernant les conditions dans lesquelles se déroulent les activités de groupe du programme, certains points majeurs peuvent être relevés. Dans les observations comme dans les focus groups et les fiches d'appoint, il ressort que ce n'est pas une majorité d'activités qui compte deux animateurs tel que prescrit par Le Blanc et al. (2002) et Goldstein (1988). Les intervenants voient pourtant les avantages que comporte le fait d'avoir plus d'un animateur, un chef de service allant même jusqu'à dire que c'est un facteur de réussite du programme. S'il est difficile pour les gestionnaires de dégager deux animateurs par activité, il n'en demeure pas moins que certaines unités ont trouvé des moyens pour y parvenir. C'est le cas de l'annexion à des moments de vie avec toutes les adolescentes dans une unité, ainsi que le jumelage d'adolescentes de deux autres unités pour les activités de groupe, qui permet de respecter davantage le déroulement prescrit des activités. Ces solutions comportent toutefois leurs propres limites et la gestion de cette condition demeure difficile.

La taille des groupes d'adolescentes ne peut pas toujours être respectée non plus, mais les participants des focus groups insistent sur la priorité donnée aux besoins des adolescentes plutôt qu'à la taille optimale du groupe, qui ne constitue pas nécessairement un critère de réussite du programme. Ils rapportent notamment que l'âge, la durée du placement, les exigences de l'ordonnance et les problématiques spécifiques, telle que la santé mentale, devraient être pris en compte lorsqu'une adolescente est inscrite à une activité. Puisqu'ils tentent de s'adapter avant tout à ces besoins, il y a souvent un nombre plus restreint d'adolescentes dans les activités que celui prévu.

Tant dans les observations que dans les focus groups, le lieu où se déroulent les activités ressort aussi comme une condition ayant une certaine influence sur la qualité des activités. Les résultats des observations démontrent que si certaines activités sont données dans des salles fermées, un nombre plus important d'activités se déroulent dans des pièces communes de l'unité, qui ne sont pas toujours exemptes de stimuli extérieurs. Les participants des focus groups confirment d'ailleurs le manque de locaux adéquats.

D'un autre côté, la durée des activités observées se rapproche généralement de celle prévue par les guides du CJM-IU (Simard, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d), à défaut de correspondre à la durée plus grande prescrite par Le Blanc et al. (2002). Néanmoins, certaines séances observées durent moins longtemps que prévu, souvent à cause de contraintes de programmation. Dans ces séances plus courtes, les animateurs sont donc souvent amenés à s'attarder sur les étapes centrales des activités, telles que le modelage ou l'enseignement des notions propres aux activités, les jeux de rôles et la rétroaction, au détriment des autres étapes, telles que la mise en train, la généralisation et la fin des séances.

Par ailleurs, dans l'ensemble, la division des étapes à l'intérieur de chaque séance est plutôt bien respectée. Les séances débutent généralement par une mise en train, qui est suivie du modelage ou de l'enseignement de notions spécifiques aux activités. Les habiletés et notions apprises sont ensuite appliquées dans des exercices, puis une rétroaction s'ensuit. Les acquis sont généralisés à l'aide notamment d'exemples et les éducateurs peuvent ensuite mettre fin à la séance. En ce qui a trait plus particulièrement au déroulement de ces étapes, elles comportent leurs propres forces et faiblesses.

D'une part, certaines étapes des activités sont davantage respectées que d'autres, même si elles comportent leurs propres faiblesses. Par exemple, le déroulement de la première étape, la mise en train de l'activité, est respecté dans une majorité de séances, même si ce n'est pas dans toutes. Le retour sur le contenu de la séance précédente est le plus souvent réalisé, de même que le rappel des objectifs et un rappel du code et des procédures, qui est effectué au besoin.

Parmi les étapes plus centrales des activités, le modelage est généralement bien respecté dans les unités à l'étude. Les habiletés et leurs éléments d'apprentissage sont bien présentés, les types d'exemples employés par les animateurs sont liés au quotidien des adolescentes et plusieurs moyens audio-visuels sont utilisés pour appuyer l'enseignement des habiletés, tel que prescrit par Le Blanc et al. (2002). La majorité des séances qui comportent des habiletés comprennent aussi des jeux de rôles, mais il n'en demeure pas moins que ce n'est pas une procédure automatique dans toutes les séances où il devrait y en avoir. Par ailleurs, le déroulement des jeux de rôles correspond habituellement à celui qui est présenté par Leblanc et al. (2002), même si dans certaines séances, ils sont davantage improvisés et moins bien préparés. Compte tenu que les séances sont nombreuses où les animateurs ne donnent pas de consignes claires et précises aux adolescentes pour les jeux de rôles, il est possible de conclure que les adolescentes bénéficieraient d'avoir davantage de directives pour être capables de mieux appliquer les habiletés présentées. De plus, il pourrait être avantageux pour les adolescentes qu'elles proposent plus de jeux de rôles elles-mêmes afin qu'ils soient le plus significatifs possible pour elles. Une rétroaction suit également les jeux de rôles tel que prévu, à

quelques exceptions près et cette rétroaction correspond généralement à ce qui est suggéré par les auteurs d'Intervenir autrement (Le Blanc et al., 2002).

Pour ce qui est plus précisément des notions spécifiques aux activités de Régulation de la colère et Résolution de problèmes, ce sont des étapes qui prennent une part importante de ces deux activités et dont le déroulement correspond généralement à ce qui est prescrit. Effectivement, dans l'activité Régulation de la colère, la séquence de la colère est généralement définie aux adolescentes et celles-ci sont capables de bien identifier les étapes de cette séquence, même si elles ont un peu plus de difficulté à repérer les sensations associées à la colère. Pour l'activité de Résolution de problèmes, les étapes de la démarche pour résoudre les problèmes sont bien définies lorsque la situation l'exige et les adolescentes arrivent bien à les identifier pendant l'activité. De plus, les animateurs font parfois une rétroaction sur ces exercices, même si elle n'est pas obligatoire.

D'autre part, certaines étapes des activités sont moins bien respectées. C'est le cas de la généralisation, qui se veut pourtant une étape fondamentale des activités de groupe du programme cognitif-comportemental. Les résultats obtenus suite aux observations démontrent que les adolescentes et les animateurs ont tendance à donner des exemples d'application possible des habiletés ou des autres notions au cours de la séance, mais que ce n'est pas dans toutes les séances qu'ils le font. Ces exemples sont néanmoins désirables pour favoriser une meilleure généralisation. De plus, le retour sur le contenu de la séance précédente est réalisé dans moins de la moitié des séances observées et les animateurs ne demandent pas systématiquement des exercices dans toutes les activités. Quand un exercice leur est demandé, c'est pourtant une majorité des adolescentes du groupe qui respecte cette exigence. Même lorsque des exercices sont effectivement demandés aux adolescentes, les animateurs ne font pas nécessairement de retour sur ces derniers. Dans certaines activités, il arrive toutefois qu'un retour occasionnel plus complet a lieu, ce qui répond tout de même aux objectifs du programme. Malgré les résultats plus faibles des observations, les participants des focus groups perçoivent des changements chez les adolescentes, qui font davantage de liens à l'extérieur des activités. La généralisation demeure toutefois une étape importante à travailler. Les résultats obtenus par les divers instruments démontrent ainsi que la généralisation des acquis pour les adolescentes est une étape qui nécessite plus d'améliorations, ce qui est de toute évidence une conclusion importante à retenir pour le bon fonctionnement du programme cognitif-comportemental au CJM-IU.

De plus, bien que Le Blanc et al. (2002) demandent de faire un bilan de la séance à la fin de cette dernière, les résultats des observations démontrent que celui-ci est rarement effectué. Les animateurs s'attardent néanmoins souvent à qualifier les attitudes que les adolescentes ont adopté en cours de séance et à les remercier pour leur participation lorsqu'elles ont toutes bien participé. Il n'en demeure pas moins que les animateurs donnent la priorité à d'autres étapes de l'activité et s'attardent rarement à cette dernière

Outre la structure et le déroulement des activités de groupe, la fidélité du contenu des activités à celui qui est préconisé par Le Blanc et al. (2002), Goldstein (1998) et les guides de référence du CJM-IU (Simard, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d) a également été mesurée, principalement à l'aide des fiches d'appoint remplies par les animateurs. Les résultats obtenus révèlent la forte concordance du contenu abordé lors des séances avec celui qui est prévu par les auteurs susmentionnés. Il arrive néanmoins que certains thèmes importants, tel que la séquence de la colère en Régulation de la colère, soient manquants. Pour l'activité de Résolution de problèmes, certaines étapes sont parfois négligées également, en particulier le choix d'une solution réaliste et prosociale et l'explication concrète de la solution choisie à l'aide d'exemples. Les résultats demeurent somme toute très positifs, mais il serait néanmoins important que toutes les étapes soient suivies lorsqu'un problème est examiné.

Lorsque des habiletés sont présentées, elles suivent également l'ordre préconisé et sont généralement données à raison d'une habileté par séance. Néanmoins, il arrive que les animateurs n'aient pas le temps de terminer une habileté en une seule séance et qu'ils doivent poursuivre lors de la séance suivante. C'est aussi le cas pour les étapes de la démarche de résolution des problèmes. Bien qu'il soit désirable de prendre tout le temps nécessaire pour finaliser l'apprentissage de l'habileté ou la résolution d'un problème, il faut se questionner sur l'impact de la durée des activités. Si le temps prévu pour chaque séance est respecté systématiquement, l'enseignement d'une habileté sur plusieurs séances ne sera sans doute pas nécessaire. De plus, dans certaines activités, les animateurs présentent parfois plusieurs habiletés au cours d'une même séance. Cette pratique peut se révéler plus risquée puisque le temps déjà réduit des activités permet à peine de voir en détail une seule habileté et n'est en aucun cas prévu pour deux habiletés à la fois. Il est donc essentiel de limiter chaque séance à une seule habileté, ce qui favorise également l'apprentissage selon Le Blanc et al. (2002). Il serait également intéressant de respecter systématiquement le temps prévu pour les activités afin d'avoir davantage de temps pour aborder toutes les étapes préconisées des séances.

Par ailleurs, des ajouts et des modifications du contenu sont également réalisés dans certaines activités, particulièrement pour les parties théoriques des activités Régulation de la colère et Gestion du stress. En effet, il est possible de déduire que ces parties plus théoriques des activités sont davantage sujettes aux modifications et aux adaptations des animateurs puisqu'il y a peu de directives claires quant au contenu à aborder. Plusieurs thèmes à présenter en cours d'activité sont mentionnés par les auteurs (Le Blanc et al., 2002; Simard, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d), mais ils sont rarement approfondis par ces derniers. Malgré tout, dans les différentes unités, plusieurs animateurs cherchent du nouveau matériel. Le contenu des activités de groupe se voit ainsi enrichi par la créativité et les recherches des animateurs. Ces considérations ont d'ailleurs mené à la mise en place d'un projet pour collecter les idées et trouvailles des animateurs de chaque unité

dans l'optique de les transmettre aux animateurs des autres unités, qui pourront ainsi bénéficier d'outils supplémentaires pour l'animation des activités de groupe.

La structure, le déroulement et le contenu du programme correspondent donc plutôt bien à ce qui est prévu à l'origine, même si certaines améliorations peuvent être réalisées. Certaines modifications et adaptations du programme se sont toutefois révélées indispensables compte tenu des contraintes et des particularités du contexte propre au CJM-IU. Les résultats obtenus permettent donc d'en venir aux mêmes conclusions que Bauman et al. (1991), qui stipulent que des changements au programme sont inévitables selon le contexte et les conditions dans lesquels il est implanté. Il est donc essentiel d'en tenir compte et de s'adapter au milieu, mais en veillant à ce que les composantes essentielles du programme soient préservées. Des focus groups ont donc été réalisés et un journal de bord a été tenu afin de répondre aux objectifs spécifiques de connaître les perceptions des éducateurs et le contexte organisationnel entourant les activités du programme.

En ce qui a trait aux besoins et perceptions des éducateurs relativement au programme et aux bénéfices qu'il apporte à la clientèle, les informations obtenues permettent d'établir que le programme est davantage intégré par les éducateurs, qui croient de plus en plus en celui-ci. La généralisation au sein des équipes est maintenant au cœur des préoccupations et de plus en plus d'éducateurs sont convaincus de l'utilité du programme. Plusieurs se disent motivés par les réussites des adolescentes et les résultats qu'ils ont observé. Les éducateurs estiment ainsi que les adolescentes trouvent davantage un sens aux activités, font plus de liens en dehors des activités, intègrent et s'approprient de plus en plus les outils du programme et sont capables de voir leur propre évolution. Des éducateurs attribuent en bonne partie ces résultats au caractère concret du programme et à l'accessibilité du langage utilisé. Certains éducateurs précisent également que les adolescentes sont motivées à participer aux activités, ce qui concorde avec les résultats des observations, qui démontrent que le climat des groupes est généralement positif et que les adolescentes ont tendance à offrir une bonne participation lors des activités. Cet aspect est d'autant plus positif que le degré d'engagement et de participation de la clientèle est relevé par plusieurs auteurs (Bauman et al., 1991; Dusenbury et al., 2003; Mihalic et al., 2004) comme un critère non négligeable pour la qualité d'implantation d'un programme.

S'ils perçoivent la pertinence et les bénéfices du programme pour la clientèle, les intervenants estiment néanmoins que certains ajustements sont nécessaires pour tenir compte des besoins variés d'une clientèle hétérogène en matière d'âge, de problématiques spécifiques, de durée de placement et de capacité d'apprentissage. Ils estiment donc qu'il est important de développer différentes stratégies pour susciter leur participation aux activités. Les propos émergeant des focus groups démontrent que les animateurs font preuve de beaucoup de créativité en trouvant des stratégies pour accrocher les adolescentes et les motiver à participer. Malgré ce bilan positif des perceptions, des questionnements demeurent et certains éducateurs ont

des réserves vis-à-vis le programme, qu'ils aimeraient pouvoir considérer comme un outil parmi d'autres plutôt que la seule approche d'intervention utilisée.

Certains besoins concernant plus spécifiquement les équipes sont aussi identifiés lors des focus groups réalisés. C'est notamment le cas de la nécessité d'une cohésion des interventions, de même que l'importance de pouvoir consulter les autres membres de l'équipe, pour recevoir leur support et leurs conseils. La consultation des animateurs des autres unités est également relevée comme un élément appréciable. La communication au sein de l'équipe pour savoir où chaque animateur en est rendu dans son activité apparaît également comme un besoin fondamental. Des éducateurs précisent que la formule d'inclure un temps dans les comités de rencontre d'équipe pour parler spécifiquement du programme aide à la mise en commun et à la généralisation au sein de l'équipe. Des équipes se donnent également des moyens pour faciliter l'échange, tels qu'un cahier de communication pour l'approche cognitive-comportementale ou un tableau pour savoir où chaque animateur en est rendu. Ce dernier moyen pourrait d'ailleurs être un outil intéressant à adopter dans toutes les unités, puisqu'il possède l'avantage supplémentaire de renseigner les remplaçants sur les thèmes à aborder. Afin d'optimiser la généralisation, des intervenants mentionnent aussi l'importance de transmettre le nouveau matériel d'un animateur à l'autre et d'utiliser une stratégie de rotation des animateurs afin que chacun se familiarise avec le contenu de chaque activité.

Les informations issues des focus groups tendent également à démontrer que l'intégration à la programmation et au fonctionnement courant du milieu a joué pour beaucoup sur la qualité de l'implantation. C'est d'ailleurs un critère essentiel rapporté par Gottfredson et Gottfredson (2002), de même que par Mihalic et ses collègues (2004). Ces auteurs identifient notamment que l'intégration dans les opérations du milieu permet d'accroître l'enthousiasme des équipes implantant le programme et d'augmenter les pratiques liées au programme. Les résultats des observations démontrent d'ailleurs que les attitudes professionnelles, qui figurent parmi les critères exposés par Dusenbury et al. (2005), ainsi que l'organisation des ateliers par les animateurs, sont bien respectées pour l'ensemble des séances observées. Des propos tenus dans les focus groups confirment aussi ces éléments puisque des intervenants mentionnent qu'ils utilisent plus facilement les outils du programme et que les activités de groupe deviennent de plus en plus une priorité dans leur horaire.

Dans la littérature traitant du sujet, des auteurs (Gottfredson & Gottfredson, 2002; Joly et al., 2005; Lanctôt et Chouinard, sous presse) mentionnent aussi le support organisationnel comme déterminant pour la qualité d'implantation. Les résultats issus des focus groups et du journal de bord confirment l'importance de ce critère puisque le besoin de formation et du support de la direction, qui aménage l'horaire des éducateurs, sont des thèmes récurrents dans le discours de plusieurs intervenants. Certains reprochent par exemple le manque de temps de préparation et l'insuffisance de formation. En effet, plusieurs se sont vus attribuer une activité sans avoir suivi de formation au préalable. Une suggestion de réaliser de courtes formations sur le vif est toutefois

une alternative intéressante proposée dans un focus group. Il serait à tout le moins intéressant de tenter d'améliorer cet aspect de formation, qui est soulevé par plusieurs auteurs (Flynn et al., 2001; Joly et al., 2005; Mihalic & Irwin, 2003; Resnick et al., 2005) comme particulièrement important pour la qualité d'implantation d'un programme.

Par ailleurs, si des auteurs (Bauman et al., 1991; Gottfredson, 1984; Orwin, 2000) mentionnent l'importance du contexte social, politique et environnemental entourant le programme comme ayant une influence sur la façon dont il est implanté, c'est aussi un discours qui revient partiellement dans les focus groups réalisés. L'instabilité de l'organisation et du personnel sont notamment des facteurs qui ont joué en défaveur de l'implantation selon des participants des focus groups. Outre cet aspect d'instabilité, des intervenants ajoutent que les unités sont parfois amenées à collaborer avec d'autres milieux, tel que la commission scolaire, pour des questions de programmation des activités notamment. Dans l'un des pavillons du CJM-IU, la perception de changements chez les adolescentes qui suivent le programme a d'ailleurs engendré un intérêt de la part de l'école vis-à-vis le programme et un projet de co-animation des activités avec les enseignants et les éducateurs des unités a été discuté.

L'évaluation provoque elle-même des réactions dans le milieu également, comme le démontrent les propos tenus dans les focus groups. Cette constatation concorde d'ailleurs avec les mises en garde de plusieurs auteurs (Mayer & Ouellet, 1991; Taut & Alkin, 2003; Taut & Brauns, 2003), qui abordent nombre de facteurs pouvant entraîner des résistances chez le personnel implantant un programme. Les éducateurs expriment ainsi un besoin que la recherche tienne compte du contexte entourant le programme et estiment notamment que le rythme d'application des activités demandé est irréaliste. En plus d'occasionner quelques dérangements dans les groupes où la recherche se déroule, les éducateurs considèrent que l'évaluation, même si elle se centre sur les activités et non sur les animateurs, est une importante source de stress dont ils n'ont guère besoin. Ils en viennent à penser que la recherche perd son sens et devient davantage une préoccupation de la direction. Ces constats importants conduisent à la conclusion qu'il est essentiel d'être davantage à l'écoute des besoins des équipes implantant le programme, qui ont mis beaucoup d'efforts pour contribuer à la qualité de l'implantation. Suite à ces premières conclusions, des modifications ont déjà été effectuées dans le milieu et le rythme d'application des activités a notamment été diminué.

Les participants des focus groups expriment toutefois d'autres inquiétudes pour la suite de la recherche et la fin de cette dernière. Dans certaines unités, des intervenants pensent ainsi que l'application du programme chutera dès que l'évaluation n'aura plus cours alors que dans d'autres unités, où le programme est déjà plus intégré, ils ont l'impression qu'il perdurera. Néanmoins, les différents intervenants semblent d'accord sur le fait que des mécanismes seront nécessaires pour assurer une continuité de l'application du programme. Ces mécanismes pourraient être axés sur l'échange entre les représentants de l'approche cognitive-

comportementale de chaque unité ou les formatrices, qui jouent déjà un rôle motivateur auprès des autres éducateurs. Il y a notamment la possibilité de créer des rencontres de représentants pour une mise en commun et une vérification du niveau d'application des activités du programme dans les unités. La mise en place de structures plus régulières d'échanges au sein de l'équipe, comme un temps fixe à toutes les rencontres d'équipes pour voir où chacun en est rendu et permettre une concertation d'équipe si des problèmes se posent dans l'application du programme, est une autre solution possible.

D'autres préoccupations concernant plus spécifiquement la phase attendue de l'évaluation de l'efficacité du programme ressortent aussi des propos tenus par les intervenants. Certains craignent par exemple que le retour des adolescentes dans leur milieu familial, dans un cadre extérieur à celui de l'unité, amoindrisse les progrès réalisés par ces dernières avec le programme. Bien qu'ils observent des changements chez les adolescentes, les éducateurs redoutent que la recherche ne prenne pas le contexte et toutes les variables en compte et qu'en définitive, le programme dans lequel ils se sont investis se révèle inefficace. Il reviendra donc aux chercheurs de cibler les sources potentielles d'influence sur l'efficacité. La présente étude, qui évalue l'implantation, pourra être très aidante à cet effet, puisqu'il sera possible de retracer quels sont les mécanismes implantés avec rigueur et lesquels sont davantage défectueux. L'évaluation de l'implantation permet ainsi de donner des indicateurs pour expliquer quels objectifs du programme seront les mieux et les moins bien respectés.

En plus de permettre de déterminer si l'efficacité du programme est réellement due à ce dernier et non à d'autres causes extérieures, l'évaluation de l'implantation permettra de pouvoir reproduire plus facilement le programme du CJM-IU s'il se révèle efficace. Planter un programme n'est certes pas une tâche facile et des adaptations sont inévitables. Gottfredson (1984) mentionne également qu'un programme augmente en efficacité avec la pression d'une recherche. Le présent programme a donc bénéficié de l'avantage d'être évalué parallèlement à son implantation depuis ses débuts, ce qui exige une fidélité et une rigueur qui ne seront pas nécessairement reprises dans le cadre d'un autre milieu où il n'y a pas la pression d'une telle recherche évaluative. Cependant, il ne faut pas oublier non plus que le but de la recherche étant d'évaluer une application réaliste et pratique d'un programme et non l'évaluation d'un modèle utopique, il est nécessaire que les chercheurs demeurent à l'écoute du milieu.

Si les résultats pour l'implantation du programme sont globalement très positifs, des améliorations s'avèrent néanmoins nécessaires et certaines recommandations s'imposent. Il y a toutefois lieu de s'astreindre aux recommandations qui demandent moins d'investissement de ressources et qui peuvent être plus facilement mises en place dans les unités appliquant le programme.

D'abord, certaines recommandations peuvent être faites en ce qui concerne plus directement les étapes des activités de groupe :

- 1) **Un temps minimal d'une heure par activité.** Il serait important de respecter un temps minimal d'une heure par activité, ce qui éviterait aux animateurs de négliger les étapes moins centrales telles que la mise en train et le bilan en fin de séance. Certaines circonstances, telles que des situations d'urgence dans l'unité, ne peuvent être contrôlées, mais il serait peut-être possible d'éviter de placer l'activité près d'un autre moment de vie qui ne peut être retardé.
- 2) **Des jeux de rôles pour chaque habileté.** Des jeux de rôles devraient être fait systématiquement lorsqu'une habileté est présentée dans une séance, quitte à prolonger la séance ou à poursuivre lors d'une séance suivante si les autres étapes de l'activité durent plus longtemps. Ce point est important puisque les adolescentes doivent pratiquer les habiletés pour favoriser la généralisation et non seulement en discuter.
- 3) **Des exercices dans chaque activité.** Une attention plus grande devrait être portée à l'étape de la généralisation et des exercices devraient être demandés systématiquement pour que les adolescentes parviennent à généraliser adéquatement les notions apprises lors des activités. Cet élément est d'autant plus pertinent que les adolescentes font bel et bien ces exercices lorsqu'ils leur sont demandés.

Pour ce qui est des conditions et du support organisationnel nécessaire au bon fonctionnement du programme, certaines recommandations peuvent également être faites :

- 4) **Transmettre les connaissances et le matériel.** À défaut d'avoir une formation rapidement, une transmission automatique des connaissances et du matériel lié à une activité serait profitable pour faciliter la tâche des animateurs. Lorsqu'un animateur passe le flambeau à un autre, il serait ainsi important qu'il prenne du temps avec lui pour lui communiquer ces informations.
- 5) **Créer des opportunités de communication.** Les éducateurs ayant fortement exprimé ce besoin, il serait important en deuxième lieu de créer des opportunités de communication spécifiques au programme cognitif-comportemental. Deux moyens sont suggérés :
 - a. **Un temps dans les comités.** Il serait notamment appréciable de réserver un court temps dans les comités de rencontre d'équipe afin que chaque animateur puisse dire où il en est rendu et consulter son équipe pour les questionnements qu'il se pose relativement au programme.

b. **Un tableau synthèse.** Un tableau dans le bureau des éducateurs où chaque animateur inscrit l'habileté ou le thème vu au cours de la dernière séance est également un moyen qui pourrait être profitable à l'ensemble des unités.

6) **La rotation des animateurs.** La stratégie de rotation des animateurs utilisée dans certaines unités pourrait également s'étendre à l'ensemble des unités puisqu'elle se révèle utile pour la généralisation au sein de l'équipe. En alternant les activités qu'ils animent, les éducateurs peuvent ainsi se familiariser avec le contenu de chacune d'entre elles, ce qui facilite l'application au quotidien, en dehors des activités.

Enfin, pour une éventuelle suite de la recherche évaluative sur le programme cognitif-comportemental du CJM-IU, il est important pour les chercheurs de demeurer à l'écoute des besoins du milieu. Dans le cadre d'une évaluation de l'efficacité, les instruments seraient sans doute davantage centrés sur les adolescentes plutôt que sur les animateurs, mais il n'en demeure pas moins que ces derniers ont beaucoup à apporter, notamment sur le contexte entourant le programme, qu'il ne faut pas négliger.

Bibliographie

- Andrews, D.A., Zinger, I., Hoge, R.D., Bonta, J., Gendreau, P. & Cullen, F.T. (1990). Does correctional treatment work? A clinically relevant and psychologically informed meta-analysis. Criminology, 1, 369-429.
- Barbour, R.S. (1999). Are focus groups an appropriate tool for studying organizational change?. In R.S. Barbour & J. Kitzinger (Eds). Developing focus group research (pp. 113-126). Thousands Oaks : Sage Publications.
- Bauman, L.J., Stein, R.E.K. & Ireys, H.T. (1991). Reinventing fidelity : The transfer of social technology among settings. American Journal of Community Psychology, 19 (4), 619-639.
- Benne, C.G. & Garrard, W.M. (2003). Collaborative program development and evaluation : A case study in conflict resolution education. Journal of Prevention & Intervention in the Community, 26 (2), 71-87.
- Birckmayer, J.D. & Weiss, C.H. (2000). Theory-based evaluation in practice. What do we learn?. Evaluation Review, 24 (4), 407-431.
- Bohnsack, R. (2004). Group discussion and focus groups. In U. Flick, E. Von Kardorff & I. Steinke (Eds.), A companion to qualitative research (pp. 214-221), Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bond, G.R., Evans, L., Salyers, M.P. Williams, J. & Kim, H-W. (2000). Measurement of fidelity in psychiatric rehabilitation. Mental health Services Research, 2 (2), 75-87.
- Botvin, G.J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S & Botvin, E.M. (1990). Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavioral approach: Results of a 3-year study. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58 (4), 437-446.
- Brekke, J.S. (1987). The model-guided method for monitoring program implementation. Evaluation Review, 11 (3), 281-299.
- Castro Gonzalez, F., Barrera, Jr., M. & Martinez Jr, C.R.. (2004) The cultural adaptation of prevention interventions: resolving tensions between fidelity and fit. Prevention Science, 5 (10), 41- 45.
- Chen, H.-T. (1990). Theory-Driven Evaluations. Newbury Park, CA : Sage.

- Chouinard, J. (2003). L'évaluation de l'assiduité de l'application de l'approche cognitive-comportementale au sein de huit unités pour adolescentes du Centre jeunesse de Montréal. Rapport de stage de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Coutu, S., Provost, M.A. & Bowen, F. (2000). L'observation systématique des comportements. Une démarche structurée pour une évaluation valide. Dans S. Bouchard et C. Cyr, Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique (pp. 305-344). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Detrich, R. (1999). Increasing treatment fidelity by matching interventions to contextual variables within the educational setting. School Psychology Review, 28 (4), 608-620.
- Dumas, J.E., Lynch, A.M., Laughlin, J.E., Smith, E.P. & Prinz, R.J. (2001). Promoting intervention fidelity, conceptual issues, methods, and preliminary results from the early alliance prevention trial. American Journal of Preventive Medicine, 20(1S), 38-47.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. & Hansen, W.B., (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. Health Education Research, 18(2), 237-256.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. & Lake, A. (2004). An exploration of fidelity of implementation in drug abuse prevention among five professional groups. Journal of Alcohol and Drug Education, 47(3), 4-19.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W.B., Walsh, J. & Falco, M.. (2005). Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. Health Education Research, 20(3), 308-313.
- Fitz-Gibbon, C.T. & Morris, L.L. (1996). Theory-based evaluation. Evaluation Practice, 17 (2), 177-184.
- Flynn, N.T., Hanks, R.S. & Bowers, D.A. Jr. (2001). Process evaluation of juvenile programming: Evidence for the importance of examining program implementation using multiple methodologies. US : University of South Alabama.
- Frankland, J. & Bloor, M. (1999). Some issues arising in the systematic analysis of focus group materials. In R.S. Barbour & J. Kitzinger (Eds). Developing focus group research (pp. 144-155). Thousands Oaks : Sage Publications.

- Gendreau, P. & Goggin, C. (1997). Correctional treatment: Accomplishments and realities. In P. VanVoorhis, M. Braswell & D. Lester (Eds.), Correctional Counselling, 3rd Edition (pp. 289-298), Cincinnati, OH: Anderson Publishing.
- Gendreau, P., Goggin, C. & Smith, P. (1999). The forgotten issue in effective correctional treatment: Program implementation. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 43 (2), 180-187.
- Goldstein, A.P. (1988). The prepare curriculum. Teaching prosocial competencies. Champaign, Illinois, Research Press.
- Gottfredson, D.C. (2000). School climate, population characteristics, and program quality. Paper prepared for presentation at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, D.C., Educational Resources Information Center.
- Gottfredson, D.C. & Gottfredson, G.D. (2002). Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey. Journal of Research in Crime and Delinquency, 39 (1), 3-35.
- Gottfredson, G.D. (1984). A Theory-Ridden approach to program evaluation. A method for stimulating researcher-implementer collaboration. American Psychologist, 39 (10), 1101-1112.
- Joly, J., Tourigny, M. & Thibaudeau, M. (2005). La fidélité d'implantation des programmes de prévention ou d'intervention dans les écoles auprès d'élèves en difficulté de comportements. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8 (2), 101-110.
- King, J.A., Morris, L. L. & Fitz-Gibbon, C.T. (1988). How to assess program implementation. Newbury Park : SAGE Publication.
- Kitzinger, J. & Barbour, R.S. (1999). Introduction : the challenge and promise of focus groups. In R.S. Barbour & J. Kitzinger (Eds). Developing focus group research (pp. 1-20). Thousands Oaks : Sage Publications.
- Lancôt, N. (2005). Document inédit.
- Lancôt, N. & Beaulieu, S. (2002). L'implantation de l'approche cognitive-comportementale au sein de la coordination des services aux adolescentes du Centre Jeunesse de Montréal : Un premier pas vers son

évaluation. Rapport déposé à la coordination des services aux adolescentes, Centre jeunesse de Montréal, Université de Montréal, Montréal.

Lancôt, N. & Chouinard, J. (sous presse). Comment favoriser la réussite d'une démarche d'implantation d'un nouveau programme au sein d'un milieu d'intervention : leçons tirées d'une étude de cas. Revue Canadienne d'Évaluation.

Lancôt, N & Chouinard, J. (2003). L'implantation de l'approche cognitive-comportementale au sein de la direction des services aux adolescentes du Centre jeunesse de Montréal : l'évaluation de son assiduité. Rapport déposé à la coordination des services aux adolescentes, Centre jeunesse de Montréal, Centre international de criminologie comparée, Montréal.

Latimer, J., Dowden, C., Morton-Bourgon, K.E., Edgar, J. & Bania, M. (2003). Treating youth in conflict with the law : A new meta-analysis. Ottawa : Department of Justice Canada, Research and Statistics Division.

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

Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J.C. & Trudeau-Le Blanc, P. (2002). Intervenir autrement. Un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Lipsey, M.W. (1995). What do we learn from 400 research studies on the effectiveness of treatment with juvenile delinquents? In J. McGuire (Ed.). What works: Reducing reoffending (pp.63-78). New York: Wiley.

Lipsey, M.W. (1992). Juvenile delinquency treatment: A meta-analytic inquiry into the variability of effects. In T.D.Cook, H. Cooper & al. (Eds). Meta-analysis for explanation : A casebook (pp.83-127). New York: Russell Sage Foundation.

Lipsey, M.W. & Wilson, D.B. (1998). Effective intervention of serious juvenile offenders: A synthesis of research. In R. Loeber & D. Farrington (Eds). Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions (pp. 313-345). Thousands Oaks : SAGE.

Mayer, R. & Ouellet, F. (1991). Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux, Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

- Mihalic, S.F. & Irwin, K. (2003). Blueprints for violence prevention. From research to real-world settings – Factors influencing the successful replication of model programs. Youth Violence and Juvenile Justice, 1 (4), 307-329.
- Mihalic, S., Irwin, K., Fagan, A., Ballard, D. & Elliot, D. (2004). Successful program implementation : Lessons from Blueprints. Juvenile Justice Bulletin, July 2004, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
- Morgan, D.L. (1998). The focus group guidebook, Focus Group Kit 1, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Morgan, D.L. (1997). Focus groups as qualitative research. Qualitative Research methods series 16, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Mowbray, C.T., Holter, M.C., Teague, G.B. & Byhee, D. (2003). Fidelity criteria: development, measurement, and validation. American Journal of Evaluation, 24(3), 315-340.
- Orwin, R. G. (2000). Assessing program fidelity in substance abuse health services research. Addiction, 95(3), 309-327.
- Palmer, T. (1995). Programmatic and nonprogrammatic aspects of successful intervention : new directions for research. Crime & Delinquency, 41 (1), 100-131.
- Palmer, T. (1994). A profile of correctional effectiveness and new directions for research. Albany : University of New York Press.
- Palmer, T. (1991). The effectiveness of intervention: recent trends and current issues. Crime & Delinquency, 37(3), 330-346.
- Resnick, B., Bellg, A.J., Borrelli, B., DeFrancesco, C., Breger, R., Hecht, J., Sharp, D.L., Levesque, C., Orwig, D., Ernst, D., Ogedegbe, G. & Czajkowski, S. (2005). Examples of implementation and evaluation of treatment fidelity in the BCC studies: where we are and where we need to go. Annals of Behavioral Medicine, 29(SS), 46-54.
- Ringwalt, C.L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L.A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A. & Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. Health Education & Behavior, 30(3), 375-391.

- Rossi, P.H. & Freeman, H.E. (1993). Evaluation : A systematic approach. Newbury Park, CA : Sage.
- Santacroce, S., Maccarelli, L. & Grey, M. (2004). Intervention fidelity. Nursing Research, 53(1), 63-66.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. Evaluation Practice, 17 (2), 151-161.
- Shadish, W.R.Jr., Cook, T.D. & Leviton, L.C. (1991). Foundations of program evaluation. Theories of practice. Newbury Park : SAGE Publication.
- Simard, G. (2004a). Approche cognitive-comportementale. Activité : Gestion du stress. Guide de référence. Montréal : Centre Jeunesse de Montréal.
- Simard, G. (2004b). Approche cognitive-comportementale. Activité : Habiletés de communication. Guide de référence. Montréal : Centre Jeunesse de Montréal.
- Simard, G. (2004c). Approche cognitive-comportementale. Activité : Régulation de la colère. Guide de référence. Montréal : Centre Jeunesse de Montréal.
- Simard, G. (2004d). Approche cognitive-comportementale. Activité : Résolution de problèmes. Guide de référence. Montréal : Centre Jeunesse de Montréal.
- Simard, G. (2004e). Approche cognitive-comportementale. Guide d'accompagnement pour les formateurs. Guide de référence. Montréal : Centre Jeunesse de Montréal.
- Stame, N. (2004). Theory-based evaluation and types of complexity. Evaluation, 10 (1), 58-76.
- Taut, S. & Brauns, D. (2003). Resistance to evaluation. A psychological perspective. Evaluation, 9 (3), 247-264.
- Taut, S. & Alkin, M.C. (2003). Program staff perceptions of barriers to evaluation implementation. American Journal of Evaluation, 24 (2), 213-226.
- Tourigny, M. & Dagenais, C. (2000). Introduction à la recherche évaluative. La recherche au service des intervenants et des gestionnaires. Dans S.Bouchard et C.Cyr (Édit.), Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique (pp. 389-435). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Van der Knaap, P. (2004). Theory-based evaluation and learning : Possibilities and challenges. Evaluation, 10 (1), 16-34.

Van der Maren, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. Belgique : DeBpeck Université.

Weiss, C.H. (1997). How can theory-based evaluation make greater headway?. Evaluation Review, 21 (4), 501-524.

ANNEXE I

La répartition des observations

Répartition des observations pour la cueillette des données

N = 42

Tableau VIII : Répartition des observations

	Habiletés de communication	Régulation de la colère	Gestion du stress	Résolution de problèmes
Mélodie	x x x			x x x
Mont-Joie	x x x	x x x		
Étincelle		x x x	x x x	
Entre-Deux	x x x			x x x
Cascades				
Val-Chantant			x x x	x x x
Clairière	x x x	x x x		
Éveil		x x x	x x x	

ANNEXE II

Les grilles d'observation

Évaluation de l'implantation de l'approche cognitive-comportementale

Habiletés de communication

Grille d'observation sur le contenu
et le déroulement des ateliers de groupe

recherche effectuée à la
Direction des services aux adolescentes et à l'enfance
Centre Jeunesse de Montréal - Institut universitaire

Nadine Lanctôt (Ph.D)
Marie-Hélène Ayotte (candidate à la maîtrise)
Centre international de criminologie comparée
Université de Montréal

Informations descriptives sur la séance	
Unité :	
Date (jour-mois-année)	
Heure du début de la séance (hh :mm)	
Heure de la fin de la séance (hh :mm)	
Nombre d'animateurs	
Nombre d'adolescentes qui assistent à la séance	
Nombre d'adolescentes qui complètent la séance	
Nombre de fois que le groupe est dérangé par du bruit	
Nombre de fois que le groupe est dérangé par du va-et-vient	
Lieu de la séance (cocher)	Salle d'activités
	Salon
	Salle à manger
	Autre (préciser)
Habileté enseignée :	

Les adolescentes ...	pas du tout	un peu	assez	tout à fait	ne s'applique pas
arrivent à l'heure					
ont fait l'exercice de la séance précédente					
donnent leur opinion sur la matière					
ont des propos en lien avec le contenu de l'atelier					
encouragent leurs pairs					
formulent des commentaires pertinents					
se respectent mutuellement					
participent activement aux activités					
écoutent attentivement les animateurs					
sont réceptives aux commentaires de leurs pairs					
sont réceptives aux commentaires des animateurs					
manifestent de l'intérêt pour la matière					

Autres observations :

Les animateurs ...	pas du tout	un peu	assez	tout à fait	ne s'applique pas
arrivent à l'heure					
arrivent avec du matériel d'animation					
l'animateur principal a des propos en lien avec le contenu de l'atelier					
l'animateur secondaire s'occupe du fonctionnement du groupe					
se divisent les rôles					
s'accordent dans leurs idées					
posent des questions aux adolescentes					
laissent le temps aux adolescentes pour répondre					
utilisent des renforcements négatifs (ignorent, critiquent, grimacent ...)					
utilisent des renforcements positifs (sourient, encouragent, ...)					
utilisent des interventions disciplinaires lorsque requis					
utilisent un langage accessible aux adolescentes					
sont enthousiastes					

Autres observations :

Mise en train Durée :	Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Les animateurs accompagnent les adolescentes à la séance					
Les animateurs rappellent les objectifs de la séance					
Les animateurs rappellent le code des procédures					
Les animateurs font un retour sur le contenu de la séance précédente					
Les animateurs font un retour sur les exercices de la séance précédente					
Les adolescentes relèvent des situations où elles ont appliqué l'habileté enseignée la semaine précédente					
Les animateurs relèvent des situations où les adolescentes ont appliqué l'habileté enseignée la semaine précédente					

Autres observations :

Modelage		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les animateurs définissent l'habileté enseignée (ex : qu'est-ce qu'écouter)						
Les adolescentes définissent l'habileté enseignée						
Les animateurs exposent les éléments d'apprentissage de l'habileté						
Les animateurs présentent un exemple significatif, relié au quotidien des adolescentes						
Les animateurs font un jeu de rôle pour présenter l'habileté (acteurs = animateurs)						
Les animateurs utilisent des moyens audio-visuels	affiches					
	caméra vidéo					
	bande audio					
	cahier					
	autres (ex : jeux)					

Autres observations :

Jeux de rôles Durée :	Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Les animateurs proposent des jeux de rôle					
Les adolescentes proposent des jeux de rôle					
Les jeux de rôle sont significatifs, reliés au quotidien des adolescentes					
Les adolescentes se proposent comme actrices					
Les animateurs choisissent les actrices principales et secondaires					
Les animateurs donnent des consignes précises aux actrices					
Les actrices vont à l'écart pour préparer le jeu de rôles					
Pendant que les actrices se préparent, les consignes sont répétées au groupe					
Les animateurs fournissent des pistes aux actrices lorsqu'elles s'écartent					
Les animateurs arrêtent les jeux rôle quand matériel est suffisant					
Les actrices ne sont pas dérangées pendant jeu de rôles					
Brève description des jeux de rôles :	Nombre d'adolescentes ayant fait des jeux de rôles / total				

Autres observations :

Rétroaction sur les jeux de rôle		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les ... donnent leurs appréciations sur la conformité du jeu de rôles aux éléments d'apprentissage	actrices					
	autres adolescentes					
	animateurs					
Les commentaires des ... se centrent sur les éléments d'apprentissage plutôt que sur la performance	actrices					
	autres adolescentes					
	animateurs					
Les actrices donnent leurs opinions en premier, avant les adolescentes et les animateurs						
Les animateurs insistent sur les éléments à améliorer plutôt que sur les erreurs						

Autres observations :

Généralisation		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les animateurs demandent aux adolescentes de faire un exercice individuel en lien avec l'habileté enseignée						
Les ... suggèrent des situations dans le contexte du milieu de vie (famille, école, pairs, ...) où l'habileté enseignée pourraient être appliquée	adolescentes					
	animateurs					
Les ... suggèrent des situations dans le contexte de l'unité où l'habileté enseignée pourraient être appliquée	adolescentes					
	animateurs					

Autres observations :

Fin de la séance		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les animateurs demandent aux adolescentes de résumer ce qu'elles ont appris						
Les animateurs donnent leurs appréciations sur ... des adolescentes au cours de la séance	la participation					
	les attitudes					
Les animateurs dirigent les adolescentes vers leur prochaine activité dans l'unité						

Autres observations :

Évaluation de l'implantation de l'approche cognitive- comportementale

Régulation de la colère

Grille d'observation sur le contenu
et le déroulement des ateliers de groupe

recherche effectuée à la
Direction des services aux adolescentes et à l'enfance
Centre Jeunesse de Montréal - Institut universitaire

Nadine Lanctôt (Ph.D)
Marie-Hélène Ayotte (candidate à la maîtrise)
Centre international de criminologie comparée
Université de Montréal

Informations descriptives sur la séance	
Unité :	
Date (jour-mois-année)	
Heure du début de la séance (hh :mm)	
Heure de la fin de la séance (hh :mm)	
Nombre d'animateurs	
Nombre d'adolescentes qui assistent à la séance	
Nombre d'adolescentes qui complètent la séance	
Nombre de fois que le groupe est dérangé par du bruit	
Nombre de fois que le groupe est dérangé par du va-et-vient	
Lieu de la séance (cocher)	Salle d'activités
	Salon
	Salle à manger
	Autre (préciser)
Thème de la séance :	

Les adolescentes ...	pas du tout	un peu	assez	tout à fait	ne s'applique pas
arrivent à l'heure					
ont fait l'exercice de la séance précédente					
donnent leur opinion sur la matière					
ont des propos en lien avec le contenu de l'atelier					
encouragent leurs pairs					
formulent des commentaires pertinents					
se respectent mutuellement					
participent activement aux activités					
écoutent attentivement les animateurs					
sont réceptives aux commentaires de leurs pairs					
sont réceptives aux commentaires des animateurs					
manifestent de l'intérêt pour la matière					

Autres observations :

Les animateurs ...	pas du tout	un peu	assez	tout à fait	ne s'applique pas
arrivent à l'heure					
arrivent avec du matériel d'animation					
l'animateur principal a des propos en lien avec le contenu de l'atelier					
l'animateur secondaire s'occupe du fonctionnement du groupe					
se divisent les rôles					
s'accordent dans leurs idées					
posent des questions aux adolescentes					
laissent le temps aux adolescentes pour répondre					
utilisent des renforcements négatifs (ignorent, critiquent, grimacent ...)					
utilisent des renforcements positifs (sourient, encouragent, ...)					
utilisent des interventions disciplinaires lorsque requis					
utilisent un langage accessible aux adolescentes					
sont enthousiastes					

Autres observations :

Mise en train Durée :	Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Les animateurs accompagnent les adolescentes à la séance					
Les animateurs rappellent les objectifs de la séance					
Les animateurs rappellent le code des procédures					
Les animateurs font un retour sur le contenu de la séance précédente					
Les animateurs font un retour sur les exercices de la séance précédente					
Les adolescentes relèvent des situations où elles ont appliqué l'habileté enseignée la semaine précédente					
Les animateurs relèvent des situations où les adolescentes ont appliqué l'habileté enseignée la semaine précédente					

Autres observations :

Application des notions sur la colère		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les ... identifient des situations de colère vécues au quotidien	adolescentes					
	animateurs					
Les ... identifient les pensées associées à ces situations	adolescentes					
	animateurs					
Les ... identifient les émotions associées à ces situations	adolescentes					
	animateurs					
Les ... identifient les sensations associées à ces situations	adolescentes					
	animateurs					
Les ... identifient les comportements associés à ces situations	adolescentes					
	animateurs					
Les ... identifient les conséquences associées à ces situations	adolescentes					
	animateurs					
Brève description des discussions :		Nombre d'adolescentes ayant fait des interventions / total				

Autres observations :

Jeux de rôles Durée :	Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Les animateurs proposent des jeux de rôle					
Les adolescentes proposent des jeux de rôle					
Les jeux de rôle sont significatifs, reliés au quotidien des adolescentes					
Les adolescentes se proposent comme actrices					
Les animateurs choisissent les actrices principales et secondaires					
Les animateurs donnent des consignes précises aux actrices					
Les actrices vont à l'écart pour préparer le jeu de rôles					
Pendant que les actrices se préparent, les consignes sont répétées au groupe					
Les animateurs fournissent des pistes aux actrices lorsqu'elles s'écartent					
Les animateurs arrêtent les jeux rôle quand matériel est suffisant					
Les actrices ne sont pas dérangées pendant jeu de rôles					
Brève description des jeux de rôles :	Nombre d'adolescentes ayant fait des jeux de rôles / total				

Autres observations :

Modelage		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les animateurs définissent la séquence de la colère						
Les adolescentes définissent la séquence de la colère						
Les animateurs définissent l'habileté enseignée (ex : qu'est-ce que négocier)						
Les adolescentes définissent l'habileté enseignée						
Les animateurs exposent les éléments d'apprentissage de l'habileté						
Les animateurs présentent un exemple significatif, relié au quotidien des adolescentes						
Les animateurs font un jeu de rôle pour présenter l'habileté (acteurs = animateurs)						
Les animateurs utilisent des moyens audio-visuels	affiches					
	caméra vidéo					
	bande audio					
	cahier					
	autres (ex : jeux)					

Autres observations :

Rétroaction sur les jeux de rôle		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les ... donnent leurs appréciations sur la conformité du jeu de rôles aux éléments d'apprentissage	actrices					
	autres adolescentes					
	animateurs					
Les commentaires des ... se centrent sur les éléments d'apprentissage plutôt que sur la performance	actrices					
	autres adolescentes					
	animateurs					
Les actrices donnent leurs opinions en premier, avant les adolescentes et les animateurs						
Les animateurs insistent sur les éléments à améliorer plutôt que sur les erreurs						

Rétroaction sur les exercices		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les ... donnent leurs appréciations sur la conformité de la séquence de la colère aux éléments d'apprentissage	adolescentes					
	animateurs					
Les animateurs insistent sur les éléments à améliorer plutôt que sur les erreurs						

Autres observations :

Rétroaction sur la séance de relaxation		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les ... donnent leurs appréciations sur la conformité de la séance de relaxation aux éléments d'apprentissage	actrices					
	autres adolescentes					
	animateurs					
Les animateurs insistent sur les éléments à améliorer plutôt que sur les erreurs						

Autres observations :

Généralisation		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les animateurs demandent aux adolescentes de faire un exercice individuel en lien avec l'habileté enseignée						
Les ... suggèrent des situations dans le contexte du milieu de vie (famille, école, pairs, ...) où l'habileté enseignée pourraient être appliquée	adolescentes					
	animateurs					
Les ... suggèrent des situations dans le contexte de l'unité où l'habileté enseignée pourraient être appliquée	adolescentes					
	animateurs					

Autres observations :

Fin de la séance		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les animateurs demandent aux adolescentes de résumer ce qu'elles ont appris						
Les animateurs donnent leurs appréciations sur ... des adolescentes au cours de la séance	la participation					
	les attitudes					
Les animateurs dirigent les adolescentes vers leur prochaine activité dans l'unité						

Autres observations :

Évaluation de l'implantation de l'approche cognitive- comportementale

Gestion du stress

Grille d'observation sur le contenu
et le déroulement des ateliers de groupe

recherche effectuée à la
Direction des services aux adolescentes et à l'enfance
Centre Jeunesse de Montréal - Institut universitaire

Nadine Lanctôt (Ph.D)
Marie-Hélène Ayotte (candidate à la maîtrise)
Centre international de criminologie comparée
Université de Montréal

Informations descriptives sur la séance	
Unité :	
Date (jour-mois-année)	
Heure du début de la séance (hh :mm)	
Heure de la fin de la séance (hh :mm)	
Nombre d'animateurs	
Nombre d'adolescentes qui assistent à la séance	
Nombre d'adolescentes qui complètent la séance	
Nombre de fois que le groupe est dérangé par du bruit	
Nombre de fois que le groupe est dérangé par du va-et-vient	
Lieu de la séance (cocher)	Salle d'activités
	Salon
	Salle à manger
	Autre (préciser)
Habilité enseignée :	

Les adolescentes ...	pas du tout	un peu	assez	tout à fait	ne s'applique pas
arrivent à l'heure					
ont fait l'exercice de la séance précédente					
donnent leur opinion sur la matière					
ont des propos en lien avec le contenu de l'atelier					
encouragent leurs pairs					
formulent des commentaires pertinents					
se respectent mutuellement					
participent activement aux activités					
écoutent attentivement les animateurs					
sont réceptives aux commentaires de leurs pairs					
sont réceptives aux commentaires des animateurs					
manifestent de l'intérêt pour la matière					

Autres observations :

Les animateurs ...	pas du tout	un peu	assez	tout à fait	ne s'applique pas
arrivent à l'heure					
arrivent avec du matériel d'animation					
l'animateur principal a des propos en lien avec le contenu de l'atelier					
l'animateur secondaire s'occupe du fonctionnement du groupe					
se divisent les rôles					
s'accordent dans leurs idées					
posent des questions aux adolescentes					
laissent le temps aux adolescentes pour répondre					
utilisent des renforcements négatifs (ignorent, critiquent, grimacent ...)					
utilisent des renforcements positifs (sourient, encouragent, ...)					
utilisent des interventions disciplinaires lorsque requis					
utilisent un langage accessible aux adolescentes					
sont enthousiastes					

Autres observations :

Mise en train Durée :	Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Les animateurs accompagnent les adolescentes à la séance					
Les animateurs rappellent les objectifs de la séance					
Les animateurs rappellent le code des procédures					
Les animateurs font un retour sur le contenu de la séance précédente					
Les animateurs font un retour sur les exercices de la séance précédente					
Les adolescentes relèvent des situations où elles ont appliqué l'habileté enseignée la semaine précédente					
Les animateurs relèvent des situations où les adolescentes ont appliqué l'habileté enseignée la semaine précédente					

Autres observations :

Modelage		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les animateurs définissent l'habileté enseignée (ex : qu'est-ce qu'écouter)						
Les adolescentes définissent l'habileté enseignée						
Les animateurs exposent les éléments d'apprentissage de l'habileté						
Les animateurs présentent un exemple significatif, relié au quotidien des adolescentes						
Les animateurs font un jeu de rôle pour présenter l'habileté (acteurs = animateurs)						
Les animateurs utilisent des moyens audio-visuels	affiches					
	caméra vidéo					
	bande audio					
	cahier					
	autres (ex : jeux)					

Autres observations :

Jeux de rôles Durée :	Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Les animateurs proposent des jeux de rôle					
Les adolescentes proposent des jeux de rôle					
Les jeux de rôle sont significatifs, reliés au quotidien des adolescentes					
Les adolescentes se proposent comme actrices					
Les animateurs choisissent les actrices principales et secondaires					
Les animateurs donnent des consignes précises aux actrices					
Les actrices vont à l'écart pour préparer le jeu de rôles					
Pendant que les actrices se préparent, les consignes sont répétées au groupe					
Les animateurs fournissent des pistes aux actrices lorsqu'elles s'écartent					
Les animateurs arrêtent les jeux rôle quand matériel est suffisant					
Les actrices ne sont pas dérangées pendant jeu de rôles					
Brève description des jeux de rôles :	Nombre d'adolescentes ayant fait des jeux de rôles / total				

Autres observations :

Rétroaction sur les jeux de rôle		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les ... donnent leurs appréciations sur la conformité du jeu de rôles aux éléments d'apprentissage	actrices					
	autres adolescentes					
	animateurs					
Les commentaires des ... se centrent sur les éléments d'apprentissage plutôt que sur la performance	actrices					
	autres adolescentes					
	animateurs					
Les actrices donnent leurs opinions en premier, avant les adolescentes et les animateurs						
Les animateurs insistent sur les éléments à améliorer plutôt que sur les erreurs						

Autres observations :

Rétroaction sur la séance de relaxation		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les ... donnent leurs appréciations sur la conformité de la séance de relaxation aux éléments d'apprentissage	actrices					
	autres adolescentes					
	animateurs					
Les animateurs insistent sur les éléments à améliorer plutôt que sur les erreurs						

Autres observations :

Généralisation		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les animateurs demandent aux adolescentes de faire un exercice individuel en lien avec l'habileté enseignée						
Les ... suggèrent des situations dans le contexte du milieu de vie (famille, école, pairs, ...) où l'habileté enseignée pourraient être appliquée	adolescentes					
	animateurs					
Les ... suggèrent des situations dans le contexte de l'unité où l'habileté enseignée pourraient être appliquée	adolescentes					
	animateurs					
Les ... suggèrent des situations dans le contexte du milieu de vie (famille, école, pairs, ...) où les techniques de relaxation pourraient être appliquée	adolescentes					
	animateurs					
Les ... suggèrent des situations dans le contexte de l'unité où les techniques de relaxation pourraient être appliquée	adolescentes					
	animateurs					

Autres observations :

Fin de la séance		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les animateurs demandent aux adolescentes de résumer ce qu'elles ont appris						
Les animateurs donnent leurs appréciations sur ... des adolescentes au cours de la séance	la participation					
	les attitudes					
Les animateurs dirigent les adolescentes vers leur prochaine activité dans l'unité						

Autres observations :

Évaluation de l'implantation de l'approche cognitive- comportementale

Résolution de problèmes

Grille d'observation sur le contenu
et le déroulement des ateliers de groupe

recherche effectuée à la
Direction des services aux adolescentes et à l'enfance
Centre Jeunesse de Montréal - Institut universitaire

Nadine Lanctôt (Ph.D)
Marie-Hélène Ayotte (candidate à la maîtrise)
Centre international de criminologie comparée
Université de Montréal

Informations descriptives sur la séance	
Unité :	
Date (jour-mois-année)	
Heure du début de la séance (hh :mm)	
Heure de la fin de la séance (hh :mm)	
Nombre d'animateurs	
Nombre d'adolescentes qui assistent à la séance	
Nombre d'adolescentes qui complètent la séance	
Nombre de fois que le groupe est dérangé par du bruit	
Nombre de fois que le groupe est dérangé par du va-et-vient	
Lieu de la séance (cocher)	Salle d'activités
	Salon
	Salle à manger
	Autre (préciser)
Habilité enseignée :	

Les adolescentes ...	pas du tout	un peu	assez	tout à fait	ne s'applique pas
arrivent à l'heure					
ont fait l'exercice de la séance précédente					
donnent leur opinion sur la matière					
ont des propos en lien avec le contenu de l'atelier					
encouragent leurs pairs					
formulent des commentaires pertinents					
se respectent mutuellement					
participent activement aux activités					
écoutent attentivement les animateurs					
sont réceptives aux commentaires de leurs pairs					
sont réceptives aux commentaires des animateurs					
manifestent de l'intérêt pour la matière					

Autres observations :

Les animateurs ...	pas du tout	un peu	assez	tout à fait	ne s'applique pas
arrivent à l'heure					
arrivent avec du matériel d'animation					
l'animateur principal a des propos en lien avec le contenu de l'atelier					
l'animateur secondaire s'occupe du fonctionnement du groupe					
se divisent les rôles					
s'accordent dans leurs idées					
posent des questions aux adolescentes					
laissent le temps aux adolescentes pour répondre					
utilisent des renforcements négatifs (ignorent, critiquent, grimacent ...)					
utilisent des renforcements positifs (sourient, encouragent, ...)					
utilisent des interventions disciplinaires lorsque requis					
utilisent un langage accessible aux adolescentes					
sont enthousiastes					

Autres observations :

Mise en train Durée :	Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Les animateurs accompagnent les adolescentes à la séance					
Les animateurs rappellent les objectifs de la séance					
Les animateurs rappellent le code des procédures					
Les animateurs font un retour sur le contenu de la séance précédente					
Les animateurs font un retour sur les exercices de la séance précédente					
Les adolescentes relèvent des situations où elles ont appliqué les étapes de résolution de problèmes la semaine précédente					
Les animateurs relèvent des situations où les adolescentes ont appliqué les étapes de résolution de problèmes la semaine préc.					

Autres observations :

Modelage		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les animateurs définissent les étapes de la résolution de problèmes						
Les adolescentes définissent les étapes de la résolution de problèmes						
Les animateurs présentent un exemple significatif, relié au quotidien des adolescentes						
Les animateurs font un jeu de rôle pour présenter l'habileté (acteurs = animateurs)						
Les animateurs utilisent des moyens audio-visuels	affiches					
	caméra vidéo					
	bande audio					
	cahier					
	autres (ex : jeux)					

Autres observations :

Application des notions sur la résolution de problèmes		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les adolescentes identifient un exemple de problèmes qu'elles ont vécu						
Les adolescentes identifient un objectif à atteindre						
Les adolescentes identifient des solutions pour résoudre le problème						
Les adolescentes identifient les avantages de chaque solution	à court terme					
	à long terme					
Les adolescentes identifient les inconvénients de chaque solution	à court terme					
	à long terme					
Les adolescentes retiennent une solution	réaliste					
	prosociale					
Les adolescentes expliquent la solution retenue						
Brève description des problèmes analysés :		Nombre d'adolescentes ayant fait l'exercice / total				

Autres observations :

Jeux de rôles Durée :	Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Les animateurs proposent des jeux de rôle					
Les adolescentes proposent des jeux de rôle					
Les jeux de rôle sont significatifs, reliés au quotidien des adolescentes					
Les adolescentes se proposent comme actrices					
Les animateurs choisissent les actrices principales et secondaires					
Les animateurs donnent des consignes précises aux actrices					
Les actrices vont à l'écart pour préparer le jeu de rôles					
Pendant que les actrices se préparent, les consignes sont répétées au groupe					
Les animateurs fournissent des pistes aux actrices lorsqu'elles s'écartent					
Les animateurs arrêtent les jeux rôle quand matériel est suffisant					
Les actrices ne sont pas dérangées pendant jeu de rôles					
Brève description des jeux de rôles :	Nombre d'adolescentes ayant fait des jeux de rôles / total				

Autres observations :

Rétroaction sur les jeux de rôle		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les ... donnent leurs appréciations sur la conformité du jeu de rôles aux éléments d'apprentissage	actrices					
	autres adolescentes					
	animateurs					
Les commentaires des ... se centrent sur les éléments d'apprentissage plutôt que sur la performance	actrices					
	autres adolescentes					
	animateurs					
Les actrices donnent leurs opinions en premier, avant les adolescentes et les animateurs						
Les animateurs insistent sur les éléments à améliorer plutôt que sur les erreurs						

Rétroaction sur les exercices		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les ... donnent leurs appréciations sur la conformité de la séquence de la colère aux éléments d'apprentissage	adolescentes					
	animateurs					
Les animateurs insistent sur les éléments à améliorer plutôt que sur les erreurs						

Autres observations :

Généralisation		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	Ne s'applique pas
Durée :						
Les animateurs demandent aux adolescentes de faire un exercice individuel en lien avec les étapes de la résolution de problèmes						
Les ... suggèrent des situations dans le contexte du milieu de vie (famille, école, pairs, ...) où les étapes pourraient être appliquées	adolescentes					
	animateurs					
Les ... suggèrent des situations dans le contexte de l'unité où les étapes pourraient être appliquées	adolescentes					
	animateurs					

Autres observations :

Fin de la séance		Pas du tout	Un peu	assez	Tout à fait	NE s'applique pas
Durée :						
Les animateurs demandent aux adolescentes de résumer ce qu'elles ont appris						
Les animateurs donnent leurs appréciations sur ... des adolescentes au cours de la séance	la participation					
	les attitudes					
Les animateurs dirigent les adolescentes vers leur prochaine activité dans l'unité						

Autres observations :

ANNEXE III

Les fiches d'appoint

Habilités de communication

Unité :	
Date du début de l'atelier :	Nombre d'adolescentes inscrites :
Date de cet atelier :	Nombre d'adolescentes présentes :
Nombre d'animateurs :	Nombre d'adolescentes retirées :

Habilités présentées (cochez les thèmes abordés)		√
Écouter	1	
Entamer une conversation	2	
Entretenir une conversation	3	
Demander de l'aide	4	
Prendre part à une activité ou se joindre à un groupe	5	
Donner des instructions	6	
Se conformer à des instructions	7	
S'excuser	8	
Prendre conscience de ses sentiments	9	
Exprimer ses sentiments	10	
Comprendre les sentiments des autres	11	
Faire face à la peur	12	
Exprimer de l'affection	13	
Aider autrui	14	
Partager avec autrui	15	
Autre(s) : (précisez)	16	

Participation des adolescentes	Aucun e	Moins de la moitié	Majorité	Toutes
Proportion d'adolescentes qui participent activement tout au long de l'atelier				
Proportion d'adolescentes qui participent aux jeux de rôles				

Liens avec les outils individuels	Aucun e	Moins de la moitié	Majorité	Toutes
Proportion d'adolescentes pour lesquelles des liens concrets ont été faits entre cet atelier et leur contrat comportemental				
Proportion d'adolescentes pour lesquelles des liens concrets ont été faits entre cet atelier et leurs auto-observations				

Résolution de problèmes

Unité :	
Date du début de l'atelier :	Nombre d'adolescentes inscrites :
Date de cet atelier:	Nombre d'adolescentes présentes :
Nombre d'animateurs :	Nombre d'adolescentes retirées :

Étapes de la résolution de problème utilisées (cochez les thèmes abordés)			✓
Définir le problème		1	
Identifier toutes les solutions possibles		2	
Évaluer chacune des solutions (avantages et inconvénients)		3	
Choisir une solution réaliste et avantageuse		4	
Mettre en application la solution retenue	Explication concrète à l'aide d'exemples	5	
	Jeu de rôle	6	
Autre(s) : (précisez)		7	

Participation des adolescentes	Aucun e	Moins de la moitié	Majorité	Toutes
Proportion d'adolescentes qui participent activement tout au long de l'atelier				
Proportion d'adolescentes qui participent aux jeux de rôles				

Liens avec les outils individuels	Aucun e	Moins de la moitié	Majorité	Toutes
Proportion d'adolescentes pour lesquelles des liens concrets ont été faits entre cet atelier et leur contrat comportemental				
Proportion d'adolescentes pour lesquelles des liens concrets ont été faits entre cet atelier et leurs auto-observations				

Régulation de la colère

Unité :	
Date du début de l'atelier :	Nombre d'adolescentes inscrites :
Date de cet atelier :	Nombre d'adolescentes présentes :
Nombre d'animateurs :	Nombre d'adolescentes retirées :

Volet 1 : La colère...		(cochez les thèmes abordés)		√
Ses manifestations	envers soi-même	1		
	envers autrui	2		
Ses sources	perceptions déformées	3		
	situations à éviter	4		
Ses déclencheurs	internes	5		
	externes	6		
Ses conséquences	pour soi-même	7		
	pour autrui	8		
Ses définitions		9		
Ses indices corporels		10		
Ses moyens d'auto-contrôle		11		
Sa séquence (situation, pensées, émotions, sensations, compt., conséquences)		12		
La pyramide des impacts de la colère (agressivité, hostilité, colère, violence)		13		
Autre(s) : (précisez)		14		

Volet 2 : Habiletés présentées				√
Faire face à la colère d'autrui		15		
Négocier		16		
Défendre ses droits		17		
Répondre à la taquinerie		18		
Éviter les problèmes avec autrui		19		
Éviter les conflits		20		
Garder la maîtrise de soi		21		
Autre(s) : (précisez)		22		

Volet 3 : Activités présentées				√
Jeu de rôle simulant une séquence d'agression		23		
Jeu de rôle simulant l'expression socialement acceptable de la colère		24		

Participation des adolescentes	Aucun e	Moins de la moitié	Majorité	Toutes
Proportion d'adolescentes qui participent activement tout au long de l'atelier				
Proportion d'adolescentes qui participent aux jeux de rôles				

Liens avec les outils individuels	Aucun e	Moins de la moitié	Majorité	Toutes
Proportion d'adolescentes pour lesquelles des liens concrets ont été faits entre cet atelier et leur contrat comportemental				
Proportion d'adolescentes pour lesquelles des liens concrets ont été faits entre cet atelier et leurs auto-observations				

Gestion du stress

Unité :	
Date du début de l'atelier :	Nombre d'adolescentes inscrites :
Date de cet atelier :	Nombre d'adolescentes présentes :
Nombre d'animateurs :	Nombre d'adolescentes retirées :

Volet 1 : Le stress... (cochez les thèmes à aborder)		√
Ses définitions		1
Ses sources	perceptions erronées	2
	exigences de la vie, situations	3
Ses déclencheurs	les stressseurs aigus (bouleversements, situations critiques)	4
	les stressseurs chroniques (conditions répétitives)	5
Ses indices	sensitifs (corporels)	6
	comportementaux	7
	émotifs	8
	cognitifs	9
Ses conséquences	pour soi-même	10
	pour autrui	11
Ses moyens de régulation		12
L'identification de situations stressantes vécues par les adolescentes		13
Les 6 étapes pour gérer le stress sur-le-champ		14
Les méthodes de relaxation		15
Autre(s) : (précisez)		16

Volet 2 : Habiletés présentées (cochez)		√
Formuler une plainte		17
Répondre à une plainte		18
Maîtriser une situation embarrassante		19
Faire face au rejet		20
Maîtriser une situation de persuasion		21
Réaction à l'échec		22
Faire face aux affirmations contradictoires		23
Faire face à une accusation		24
Se soustraire aux influences d'un groupe		25
Autre(s) : (précisez)		26

Participation des adolescentes (cochez)	Aucun e	Moins de la moitié	Majorité	Toutes
Proportion d'adolescentes qui participent activement tout au long de l'atelier				
Proportion d'adolescentes qui participent aux jeux de rôles				

Liens avec les outils individuels (cochez)	Aucun e	Moins de la moitié	Majorité	Toutes
Proportion d'adolescentes pour lesquelles des liens concrets ont été faits entre cet atelier et leur contrat comportemental				
Proportion d'adolescentes pour lesquelles des liens concrets ont été faits entre cet atelier et leurs auto-observations				