

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

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

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

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

Les éléments facilitant ou entravant la mise en place des activités individuelles de
l'approche cognitive-comportementale : les représentations sociales des éducateurs

par
Johanne Boisclair

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

Février 2009



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Les éléments facilitant ou entravant la mise en place des activités individuelles de
l'approche cognitive-comportementale : les représentations sociales des éducateurs

présenté par :
Johanne Boisclair

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Franca Cortoni
Présidente-rapporteuse

Nadine Lanctôt
Directrice de recherche

Pierre Keable
Membre du jury

Résumé

Dans la perspective du développement de pratiques probantes, le Centre jeunesse de Montréal-Institut-universitaire a amorcé une recherche évaluative de l'implantation de l'approche cognitive-comportementale. Suite à des résultats démontrant que si la démarche d'implantation de l'approche cognitive-comportementale en regard du volet collectif se déroule positivement, force est de constater que l'implantation du volet individuel de cette approche présente encore des faiblesses. Il importe donc de s'interroger sur les éléments explicatifs de cette situation. L'intervenant occupe un rôle central lors du processus d'implantation d'un programme. Il arrive notamment que la motivation, l'expérience et l'attitude des intervenants aient une incidence sur le processus d'implantation d'un programme. Ce mémoire vise donc à mieux comprendre les éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles à travers les pratiques professionnelles et les représentations sociales des éducateurs. Pour ce faire, seize entretiens auprès d'éducateurs appliquant cette approche ont été effectués pour ensuite faire l'objet d'une analyse qualitative. Les résultats obtenus mettent en évidence quelques orientations à privilégier afin de soutenir la mise en place des activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale.

Mots clés : Implantation de programme

Fidélité

Cognitif-comportemental

Représentation sociale

Méthodologie

Adolescentes

Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire

Abstract

In the perspective of the development of convincing practices, the Montreal Youth Centre - University Institute began an evaluative research on the implementation of the cognitive-behavioural approach. Further to results demonstrating that if the implementation step of the cognitive-behavioural approach with regard to the collective component takes place positively, it must be recognized that the implementation of the individual component of this approach still exhibits weaknesses. It is thus important to question the explanatory factors of this situation. The youth worker plays a fundamental role during the implementation process of a program. It happens notably that the motivation, the experience and the attitude of the youth worker have an incidence on the implementation process of a program. Therefore, this memorandum aims at better understanding the elements facilitating or hampering the implementation of individual activities through the professional practices and the social representations of the youth workers. To do so, sixteen interviews with educators applying this approach were conducted and were the object of a qualitative analysis afterwards. The obtained results highlight some favoured orientations to support the implementation of the individual activities of the cognitive-behavioural approach.

Key words: Program implementation

Loyalty

Cognitive-behavioural

Social representation

Methodology

Female adolescents

Montreal Youth Centre – University Institute

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	ix
REMERCIEMENTS.....	x
INTRODUCTION.....	1
1. LA RECENSION DE LA LITTÉRATURE.....	3
1.1 LA MISE EN CONTEXTE.....	3
1.2 LA FIDÉLITÉ DE L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME	5
1.2.1 LA DÉFINITION.....	5
1.2.2 LES INDICATEURS DE LA FIDÉLITÉ D'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME.....	6
1.2.3 LE RÔLE CENTRAL DES INTERVENANTS DANS LES MODÈLES D'ÉVALUATION DE LA FIDÉLITÉ DE L'IMPLANTATION DE PROGRAMMES.....	8
1.3 L'APPROCHE COGNITIVE-COMPORTEMENTALE.....	13
1.3.1 L'IDENTIFICATION ET L'ANALYSE DES EXCÈS-DÉFICITS.....	15
1.3.2 LE CONTRAT COMPORTEMENTAL.....	16
1.3.3 L'AUTO-OBSERVATION.....	17
1.4 L'ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION DU PROGRAMME COGNITIF-COMPORTEMENTAL AU CJM-IU	18

2. PROBLÉMATIQUE.....	22
3. LE CADRE THÉORIQUE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES.....	24
3.1 LE SUJET.....	29
3.2 L'OBJET.....	29
3.3 LE GROUPE D'APPARTENANCE.....	29
3.4 LES ÉLÉMENTS CONTEXTUELS.....	30
3.5 LES PROCESSUS D'OBJECTIVATION ET D'ANCRAGE.....	30
3.6 L'ESPACE D'APPLICATION DES ACTIVITÉS INDIVIDUELLES.....	31
4. MÉTHODOLOGIE.....	33
4.1 LA SÉLECTION DU CORPUS EMPIRIQUE.....	33
4.2 LA PRÉSENTATION DE LA PRISE DE CONTACT.....	34
4.3 L'ÉCHANTILLON.....	35
4.4 LA PRÉSENTATION DE LA CONSIGNE DE DÉPART.....	36
4.5 LES MÉTHODES D'ANALYSE DE DONNÉES.....	37
4.6 LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	39
5. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	41
5.1 L'ESPACE D'APPLICATION DES ACTIVITÉS INDIVIDUELLES.....	41
5.1.1 LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEMBLE DES ACTIVITÉS INDIVIDUELLES DANS LEUR ENVIRONNEMENT IMMÉDIAT : LES ÉLÉMENTS FACILITANTS ET ENTRAVANTS.....	41
5.1.2 LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES EXCÈS-DÉFICITS DANS LEUR ENVIRONNEMENT IMMÉDIAT : LES ÉLÉMENTS FACILITANTS ET ENTRAVANTS	44

5.1.3	LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES CONTRATS COMPORTEMENTAUX DANS LEUR ENVIRONNEMENT IMMÉDIAT : LES ÉLÉMENTS FACILITANTS ET ENTRAUVANTS	48
5.1.4	LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES AUTO- OBSERVATIONS DANS LEUR ENVIRONNEMENT IMMÉDIAT : LES ÉLÉMENTS FACILITANTS ET ENTRAUVANTS	52
5.1.5	L'UTILITÉ SOCIALE DES ACTIVITÉS INDIVIDUELLES.....	57
5.1.5.1	L'UTILITÉ SOCIALE DES EXCÈS-DÉFICITS, TELLE QUE PERÇUE PAR LES ÉDUCATEURS.....	58
5.1.5.2	L'UTILITÉ SOCIALE DES CONTRATS COMPORTEMENTAUX, TELLE QUE PERÇUE PAR LES ÉDUCATEURS.....	59
5.1.5.3	L'UTILITÉ SOCIALE DES AUTO-OBSERVATIONS TELLE QUE PERÇUE PAR LES ÉDUCATEUR.....	60
5.2	LE GROUPE D'APPARTENANCE.....	63
5.2.1	LE TRAVAIL D'ÉQUIPE.....	63
5.2.2	LE CLIMAT D'ÉQUIPE.....	65
5.2.3	LA DÉFINITION DE RÔLES.....	67
5.2.3.1	LES RÔLES DES REPRÉSENTANTES OU DES FORMATRICES DE L'APPROCHE COGNITIVE-COMPORTEMENTALE.....	68
5.2.3.2	LE RÔLE DE CHEF DE SERVICE.....	70
5.3	LES PROCESSUS D'OBJECTIVATION ET D'ANCRAGE	73
5.3.1	LE PROCESSUS D'OBJECTIVATION.....	73
5.3.1.1	LES MÉCANISMES DE SOUTIEN	73
5.3.1.2	LE DÉVELOPPEMENT D'OUTIL	75

5.3.1.3 LE MANQUE DE FORMATION ET D'INTÉGRATION DES ACTIVITÉS INDIVIDUELLES	76
5.3.2 LE PROCESSUS D'ANCRAGE.....	80
5.3 LES ÉLÉMENTS CONTEXTUELS.....	82
6. DISCUSSION ET CONCLUSION.....	86
6.1 L'ESPACE D'APPLICATION DES ACTIVITÉS INDIVIDUELLES.....	86
6.2 LE GROUPE D'APPARTENANCE.....	89
6.3 LES PROCESSUS D'OBJECTIVATION ET D'ANCRAGE.....	90
6.3.1 LE PROCESSUS D'OBJECTIVATION	90
6.3.2 LE PROCESSUS D'ANCRAGE.....	93
6.4 LES ÉLÉMENTS CONTEXTUELS.....	94
6.5 LES IMPLICATIONS PRATIQUES.....	96
6.6 LES IMPLICATIONS THÉORIQUES.....	101
6.7 LES LIMITES DE L'ÉTUDE.....	102
6 BIBLIOGRAPHIE.....	104
ANNEXE 1 FICHE SIGNALÉTIQUE.....	xi
ANNEXE 2 ACTIVITÉ INDIVIDUELLE : L'IDENTIFICATION DES EXCÈS-DÉFICITS.....	xii
ANNEXE 3 ACTIVITÉ INDIVIDUELLE : LE CONTRAT COMPORTEMENTAL.....	xiii
ANNEXE 4 ACTIVITÉ INDIVIDUELLE : L'AUTO-OBSERVATION.....	xiv

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I : L'espace d'application des activités individuelles : les éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles dans leur globalité	44
TABLEAU II : L'espace d'application des activités individuelles : les éléments facilitant et entravant la mise en place des excès-déficits... ..	48
TABLEAU III : L'espace d'application des activités individuelles : les éléments facilitant et entravant la mise en place des contrats comportementaux	52
TABLEAU IV : L'espace d'application des activités individuelles : les éléments facilitant et entravant la mise en place des auto-observations.....	57
TABLEAU V : L'utilité sociale spécifique à chaque activité individuelle telle que perçue par les éducateurs.....	62
TABLEAU VI : Le groupe d'appartenance : les éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles.....	72
TABLEAU VII : Le processus d'objectivation : les éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles.....	79
TABLEAU VIII : Le processus d'ancrage : les éléments facilitant et entravant les activités individuelles	82
TABLEAU IX : Les éléments contextuels : les éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles.....	85

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma de construction des représentations sociales des activités individuelles.....	27
---	----

Sigles et abréviations

CJM-IU : Centre jeunesse de Montréal-Institut-universitaire

DSREA : Direction des services de réadaptation aux enfants et aux adolescentes

IST: Interactive Systems Framework for Dissemination
and Implementation

Remerciements

Bien sûr, une démarche telle que la rédaction d'un mémoire de maîtrise s'effectue en lien avec plusieurs personnes; voici donc arrivé le temps des remerciements. Dans un premier temps, merci à ceux qui ont allumé l'étincelle qui a provoqué mon inscription en maîtrise. Je tiens ensuite à remercier ma directrice de mémoire Nadine Lanctôt, dont le soutien, la délicatesse, la rigueur et la clarté des corrections ont enrichi la rédaction de ce mémoire. Merci également à Monique Achim, directrice des services de réadaptation aux enfants et adolescentes du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire, ainsi qu'aux chefs de service qui m'ont permis l'accès aux éducateurs. Et merci à tous les éducateurs qui ont généreusement accepté de partager leur temps avec moi pour effectuer les entrevues.

À travers toutes les activités de la vie quotidienne, ce projet a pu voir le jour grâce aux aménagements d'horaire accordé par mon employeur le Centre jeunesse de Montréal-Institut-universitaire représenté par Sylvain Vaillancourt, Sylvie Constantineau et Éric Quévillon.

Et que dire du soutien de ma famille, mes collègues, et amis et celui plus particulier de mon conjoint et de mes enfants, qui par leurs encouragements, leurs questions et leur humour ont stimulé mon désir de mener ce projet à terme.

INTRODUCTION

La volonté d'implantation de programmes probants puise sa source dans l'espoir de leur efficacité à répondre aux besoins de la clientèle. Il faut, pour ce faire, se donner des indicateurs de l'efficacité des programmes implantés. Durlak et DuPré (2008 : p.327) mentionnent dans un de leur article: "Results from over quantitative 500 studies offered strong empirical support to the conclusion that the level of implementation affects the outcomes obtained in promotion and prevention programs." Afin de s'assurer de l'efficacité d'un programme, il s'avère donc important d'évaluer l'intégrité de son implantation et également d'y apporter les correctifs si nécessaire.

C'est dans cette perspective que s'est amorcé ce mémoire qui s'inscrit dans une recherche évaluative du programme cognitif-comportemental présentement en cours dans la Direction des services de réadaptation aux enfants et aux adolescentes (DSREA) du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU). En effet si les résultats de l'évaluation de l'implantation du volet collectif du programme cognitif-comportemental sont généralement positifs, il n'en demeure pas moins que l'application des activités individuelles a toujours présenté des faiblesses au cours du temps. Et l'acteur le mieux placé pour nous éclairer sur cet état de fait est l'intervenant. Si plusieurs facteurs entrent en jeu lors de l'implantation d'un programme, l'intervenant y occupe sans contredit un rôle central, tant sur le plan de la qualité de la mise en application des nouvelles pratiques que des stratégies mises en place pour y parvenir. C'est pourquoi cette recherche se propose de comprendre la mise en place des activités individuelles du programme cognitif-comportemental à travers les représentations sociales des éducateurs.

Dans un premier temps, une recension de la littérature pertinente au sujet de recherche est présentée dans le premier chapitre. Ce chapitre traite de la fidélité de l'implantation de programme, présente les activités individuelles du programme cognitif-comportemental ainsi que l'évaluation de son implantation en cours depuis

1998 au CJM-IU. Les différents concepts du cadre théorique des représentations sociales sont ensuite présentés dans le deuxième chapitre de même que les différents éléments de construction de la représentation sociale. La problématique est expliquée dans le troisième chapitre et la méthodologie utilisée est présentée dans le chapitre suivant. La sélection du corpus empirique, la présentation de la prise de contact, l'échantillon, les méthodes d'analyse de données ainsi que les limites de la recherche y sont détaillés. Le chapitre cinq présente l'analyse des résultats notamment les éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles qui se dégagent des différentes dimensions du cadre théorique choisi. Et pour finir, le chapitre six expose une discussion reliant les résultats de cette étude aux différents éléments de construction d'une représentation sociale ainsi qu'aux écrits scientifiques portant sur l'implantation de programme. Les implications pratiques et théoriques de la présente étude, de même que ses limites sont ensuite dégagées.

1. Recension de la littérature

1.1 La mise en contexte

Intervenir auprès des familles et des jeunes en difficulté comporte de nombreux défis et nécessite l'acquisition de multiples compétences de la part des intervenants. Le développement de pratiques probantes répond à cette préoccupation et est d'ailleurs de plus en plus valorisé dans les milieux de pratique (Hibbs et Jensen, 2005). À cet égard, l'association des Centres Jeunesse du Québec a mis sur pied une stratégie de développement des pratiques professionnelles qui vise à concevoir les standards de pratiques, à promouvoir l'usage d'outils cliniques par les intervenants et à assurer la formation du personnel (Association des Centres Jeunesse du Québec, 2006). Par ailleurs, le Centre Jeunesse de Montréal-Institut Universitaire (CJM-IU), conformément à sa désignation de statut universitaire, exerce certains rôles additionnels à ceux qui lui sont propres, par exemple, intensifier et améliorer les recherches sur les problématiques sociales, réduire les facteurs de risque et de vulnérabilité des jeunes et de leur famille et évaluer des modes d'intervention liés à son secteur de pointe. Thomassin (2004 : p.6) dans un rapport déposé sur l'offre de service du Centre jeunesse de Montréal-Institut Universitaire définit la mission du CJM-IU comme :

« Une mission d'enseignement, de recherche, de développement de pratiques de pointe et d'évaluation des technologies ou des modes d'intervention reliés au secteur de pointe de la violence chez les jeunes. »

Cependant, la transposition et le maintien de nouvelles pratiques dans la réalité s'avèrent un processus complexe qui représente plusieurs défis. Durlak et DuPré (2008 : p.327) illustrent très bien les contingences que pose l'implantation d'un programme:

« Transferring effective programs into real world settings and maintaining them there, is a complicated, long-term process that requires dealing effectively with the successive, complex phases of program diffusion. »

Plusieurs obstacles devront effectivement être surmontés au cours de l'implantation d'un programme donné. Lanctôt et Chouinard (2005, p : 20), dans une étude de cas portant sur la démarche d'implantation du programme cognitif-comportemental au CJM-IU mentionnent notamment l'instabilité du personnel comme un des obstacles qui peut indisposer la démarche d'implantation : « Un roulement massif du personnel a véritablement mis en danger le maintien de la démarche d'implantation. » En effet, le mouvement de personnel qui se traduit par le départ d'intervenants formés et l'arrivée d'intervenants peu familiers avec le programme ralentit le processus d'implantation du programme. L'insuffisance de ressources financières ou professionnelles peut également être au nombre des défis à relever. Comme le mentionnent Lanctôt et Chouinard (2005 : p.20) « Pour qu'un programme soit implanté avec intégrité, celui-ci ne doit pas seulement être crédible, ses modalités d'application doivent aussi être réalistes. Ceci exige bien souvent le dégagement de temps et de ressources ». Si tel n'est pas le cas, une perception d'alourdissement du travail peut s'ensuivre et entraver la qualité d'application du programme. Quant à la résistance de certains membres du personnel, elle s'avère aussi une difficulté recensée dans l'étude de cas de Lanctôt et Chouinard (2005 : p.7) « Des attitudes contestataires ont d'abord été adoptées chez plusieurs intervenants au début de la démarche d'implantation du programme cognitif-comportemental ».

Que ce soit l'instabilité du personnel, le manque de ressources financières/professionnelles ou la résistance des intervenants, ces difficultés ne se retrouvent pas seulement au CJM-IU, mais également dans d'autres types de milieux comme les organismes communautaires, les écoles ou d'autres institutions (Joly, Tourigny et Thibodeau, 2005). En effet, l'évaluation des programmes de prévention contre la violence et de prévention sur les drogues implantés dans différents contextes, ici et ailleurs, relève que l'instabilité du personnel peut influencer de façon importante la qualité d'implantation d'un programme (Mihalic, Irwin, Fagan, Ballard et Elliot, 2004). Dans le même ordre d'idée, l'instabilité du

personnel s'est révélée être un obstacle lors de l'implantation du programme d'éducation sexuelle SHARE dans plus de treize écoles écossaises (Buston, Wight, Hart, Scott, 2002). Par ailleurs, deux programmes implantés dans un milieu communautaire, d'une part, sur le renforcement des compétences parentales (Piat, Trottier et Iasenza, 2001) et d'autre part, sur l'engagement paternel (Turcotte, Desjardins et Ouellet, 2001) ont eu à transiger avec des difficultés financières. En effet, l'évaluation de l'implantation de ces programmes spécifiait que le seul bénévolat des animateurs ne pouvait pas assurer la pérennité de ce programme et que des ressources financières devaient être allouées pour assurer la formation d'animateurs qualifiés (Piat et al., 2001; Turcotte et al., 2001). De plus, le scepticisme des intervenants a été évalué comme une faiblesse lors de l'implantation du programme de renforcement des compétences parentales (Piat et al., 2001) et la résistance des intervenants a ralenti le processus d'implantation du programme Equip dans des unités résidentielles aux États-Unis (Steele, 2002). De même, le malaise et le manque d'assurance des professeurs ont donné lieu à une implantation inégale de différents éléments d'un programme de prévention d'abus de drogue implanté dans les écoles (Botvin, Baker, Filazzola et Botvin, 1990).

Ces exemples d'implantation de programmes illustrent bien les différentes difficultés qui peuvent interférer lors du processus d'implantation d'un programme. Ces mêmes difficultés se retrouvent d'ailleurs dans différents milieux et différents contextes. Le défi est de mettre en place les éléments nécessaires afin de relever ces défis et s'assurer de la fidélité de l'implantation d'un programme. Mais tout d'abord, quel est l'intérêt de savoir si un programme est bien implanté?

1.2 La fidélité de l'implantation d'un programme

1.2.1 La définition

Malgré l'importance de bâtir un savoir scientifique qui permettrait de reproduire les programmes qui se sont avérés efficaces, il existe relativement peu d'études sur le

processus d'implantation d'un programme (Mihalic et al., 2004). Pourtant, l'évaluation de la mise en œuvre d'un programme donné s'avère essentielle afin d'être en mesure de bien en apprécier les résultats. En effet, des conclusions erronées quant à l'efficacité du programme pourraient être émises alors que ce sont les contenus qui sont mal appliqués ou le programme qui est implanté dans des conditions défavorables (Dane et Schneider, 1998; Durlak et DuPré, 2008; Joly et al., 2005; Lanctôt et Chouinard, 2003; Vitaro, 2000). Par exemple si l'absence d'effets bénéfiques est constatée chez la clientèle, on pourrait conclure à l'inefficacité du programme alors que dans les faits, plusieurs activités ont omis d'être mises sur pied (Lanctôt et Chouinard, 2003). Ainsi, une évaluation préalable de l'implantation de ce programme aurait pu indiquer certains correctifs à apporter afin d'améliorer sa mise en application plutôt que de conclure à son inefficacité. Mihalic et al. (2004 : p.1) mentionnent également l'importance de prendre en considération l'évaluation de l'implantation d'un programme :

« As science-based programs become more readily available to practitioners, the need for identifying and overcoming problems associated with the process of implementation becomes critical ».

Mais quels sont les différents indicateurs de la qualité de l'implantation d'un programme?

1.2.2 Les indicateurs de la fidélité d'implantation d'un programme.

Plusieurs études répertorient des indicateurs de fidélité d'implantation de programmes. Ces indicateurs sont principalement la conformité au programme, le degré d'exposition au programme, la qualité de la mise en application, la qualité de la participation des sujets (Dane et Schneider, 1998; Durlak et DuPré, 2008; Dusenburey, Brannigan, Hansen, Walsh et Falco, 2005; Mihalic et al., 2004; Vitaro, 2000) et la communication entre les différentes instances impliquées dans le processus d'implantation (Goldstein and Glick, 2001; Joly et al., 2005; Lanctôt et Chouinard, 2005).

Tout d'abord, la conformité au programme se traduit par l'application des éléments du programme de la manière dont il avait été prévu au plan initial. Les activités le plus fréquemment associées à cet indicateur sont le manuel descriptif du programme ainsi que la formation, la supervision et le suivi des intervenants. Ces activités sont basées sur le respect de la fidélité du programme et contribuent à supporter la standardisation des pratiques (Goldstein et Glick, 2001; Joly et al., 2005; Lanctôt et Chouinard, 2005; Vitaro, 2000; Wandersman, Duffy, Flashpohler, Noonan, Lubell, Sillman, Blachman, Dunvill et Saul, 2008).

Le degré d'exposition au programme réfère pour sa part, au nombre et à la durée des sessions auxquelles ont participé les clients ainsi qu'au nombre d'interventions requises et par quel intervenant (Vitaro, 2000). Le monitoring de l'application des différentes activités d'un programme constitue une activité qui permet de s'assurer que l'exposition de la clientèle au programme soit suffisante et corresponde bien à ce qui était prévu par les concepteurs (Durlak et DuPré, 2008; Domitrovitch et Greenberg, 2000; Emshoff, 2008; Steele, 2002; Wandersman et al., 2008).

Par la suite, la qualité de la mise en application du programme par les intervenants est également un indicateur, d'ordre toutefois plus qualitatif et réfère à l'enthousiasme, au degré de préparation ainsi qu'à la capacité des intervenants à gérer les imprévus (Joly et al., 2005; Vitaro, 2000). Le choix d'intervenants motivés et ayant des attitudes positives face aux changements de pratique est donc au nombre des stratégies à adopter afin de s'assurer de la qualité de la mise en application du programme (Dusenbury et al., 2005; Goldstein et Glick, 2001; Joly et al., 2005; Lanctôt et Chouinard, 2005; Vitaro, 2000; Wandersman et al., 2008).

Quant à l'indicateur qui évalue la qualité de participation des clients; lié pour sa part, à leur enthousiasme, leur assiduité et leurs initiatives (Dane et Schneider, 1998; Durlak et DuPré, 2008; Dusenburey, Brannigan, Hansen, Walsh et Falco, 2005; Vitaro, 2000), il est intimement lié au choix d'un programme qui répond aux besoins du milieu, donc de la clientèle (Durlak et DuPré, 2008).

Enfin, un dernier indicateur favorisant la démarche d'implantation réside dans la communication à établir entre les différentes instances hiérarchiques impliquées dans le processus d'implantation (Goldstein et Glick, 2001; Joly et al., 2005; Lanctôt et Chouinard, 2005). La communication peut s'illustrer tant par l'écoute des appréhensions des intervenants (Lanctôt et Chouinard, 2005), qu'à travers la planification du programme (Goldstein et Glick, 2001) qu'au plan de la promotion du bien-fondé de la rigueur requise pour implanter un programme (Joly et al., 2005). L'établissement de cette communication suscite l'appropriation de la responsabilité des résultats de l'implantation du programme par les différentes instances (Goldstein et Glick, 2001; Joly et al., 2005; Lanctôt et Chouinard, 2005).

1.2.3 Le rôle central des intervenants dans les modèles d'évaluation de la fidélité de l'implantation de programmes

Ces différents indicateurs de la fidélité s'avèrent toutefois être rarement pris en considération en totalité lors de l'évaluation de l'implantation d'un programme. En effet, malgré l'importance que les auteurs accordent à ces indicateurs, certains déplorent le fait que leur définition ainsi que leur application systématique soient inconsistantes et varient d'une étude à l'autre (Dane et Schneider, 1998; Domitrovitch et Greenberg, 2000). De plus, ces mêmes indicateurs, lorsqu'ils sont pris en compte, possèdent un poids ou une influence relativement égale lors de l'évaluation de la fidélité de l'implantation d'un programme (Dane et Schneider, 1998; Dusenburey et al., 2005). Or Tourigny et al. (2005 : p. 104) affirment dans leur article que : « ... les preuves empiriques sont nettement plus convaincantes pour certains facteurs que pour d'autres, suggérant ainsi que certains facteurs ont probablement une influence plus déterminante que d'autres. »

Si certains auteurs associent à chacun de ces indicateurs un poids relativement égal, d'autres les inscrivent, en contrepartie, dans une perspective dynamique, où leur interaction peut avoir un effet sur la fidélité d'implantation d'un programme (Joly

et al., 2005; Lanctôt et Chouinard, 2005; Wandersman et al., 2008). Joly et al. (2005 : p. 104) traduisent bien cette perspective:

« ...la nature dynamique des phases de développement, d'implantation et d'impacts des programmes, qui impliquent souvent un grand nombre d'acteurs, suggère aussi un processus dynamique et relativement complexe où une multitude d'éléments reliés au programme, au contexte d'implantation, à l'organisation qui implante le programme et au personnel impliqué interagissent à des degrés divers . »

Les différents indicateurs en interaction dont font mention ces auteurs sont toutefois regroupés et pris en compte différemment selon le modèle proposé par les différents auteurs. Ainsi, le cadre d'analyse choisi par Lanctôt et Chouinard (2005), dans une étude de cas, inscrit le processus d'implantation d'un programme donné à l'intérieur d'un cycle constitué de huit phases au cœur desquelles se situe l'intervenant, soit : la contestation, la formation, l'exploration, la résistance, l'application, la réconciliation, l'intégration et l'approfondissement de la formation. Quatre indicateurs de fidélité de l'implantation du programme s'actualisent tout au long de ce cycle d'implantation, pouvant en accélérer ou en ralentir le rythme. Ces indicateurs sont, la qualité du programme implanté, le contexte organisationnel, le climat et la cohésion des équipes ainsi que les attitudes et les initiatives des gestionnaires. De par leur cadre d'analyse, Lanctôt et Chouinard (2005) suggèrent l'importance de l'intervenant lors de l'évaluation de l'implantation d'un programme. D'ailleurs, une des conclusions tirées de l'étude de cas de ces auteures illustre bien l'importance de l'intervenant : « Écouter et octroyer un droit de parole à chaque individu impliqué dans la démarche d'implantation, et ce, dans le cadre d'un processus bien planifié, c'est favoriser la réussite de cette démarche. » (Lanctôt et Chouinard : 2005, p. 22).

Joly et al. (2005) regroupent, pour leur part, les indicateurs de fidélité de l'implantation d'un programme en trois grandes dimensions; tout d'abord, les indicateurs liés aux programmes et à leurs concepteurs, ensuite, ceux liés aux organisations et aux décideurs et finalement, les indicateurs liés aux intervenants.

Si les trois dimensions proposées par Joly et al. (2005) réfèrent à l'implication d'acteurs différents, les stratégies mises en place par ces différents acteurs convergent toutes vers l'intervenant.

En effet, les indicateurs liés aux programmes et à leurs concepteurs concernent le contenu de l'intervention et les ressources nécessaires pour pouvoir appliquer le programme. Les concepteurs du programme sont souvent responsables de l'élaboration du manuel descriptif du programme. Le manuel descriptif devra répertorier la théorie, les activités prescrites et proscrites du programme ainsi que les adaptations possibles qui respecteront le programme. Il supportera les intervenants dans leurs actes professionnels et informera les nouveaux intervenants qui se joindront au programme en cours d'implantation. Une deuxième responsabilité qui incombe aux concepteurs est l'élaboration de la formation ou de la supervision des intervenants. La formation permettra aux intervenants de partager les concepts fondamentaux et la supervision des intervenants visera à assurer la standardisation des pratiques. Toutes ces stratégies sont des exemples qui visent à soutenir l'intervenant lors de l'implantation d'un programme.

Les indicateurs liés aux organisations et aux décideurs réfèrent aux actions mises en place par les décideurs pour supporter l'implantation du programme et pour le maintenir par la suite. De ces actions, Joly et al. (2005) mentionnent entre autres, la volonté de l'organisation à implanter un nouveau programme et l'allocation des ressources financières pour les formations. Le support de la direction qui est également un indicateur important lors de l'implantation commande de tenir compte de l'intervenant. En effet, selon Joly et al. (2005 : p.106) : « Il semblerait que ce sont les possibilités d'aménagement d'horaire ou de tâches qui sont les indicateurs perçus par les intervenants comme étant associés à un haut soutien de l'organisation. ».

En ce qui concerne les indicateurs liés aux intervenants, ils réfèrent à l'influence que peuvent avoir les intervenants tout au long du processus d'implantation. En

effet, par leurs attitudes positives ou négatives face à la nouveauté ou au programme, par leur confiance en soi et par leur enthousiasme, les intervenants ont une incidence sur l'adoption d'un programme et la qualité de son implantation. Joly et al. (2005 : p.106) affirment d'ailleurs : « Dans tout programme, les intervenants sont la pierre angulaire de l'implantation. »

Wandersman et al. (2008) proposent pour leur part, un modèle où interagissent une multitude de facteurs qui contribuent à développer la capacité d'implanter efficacement un nouveau programme [Interactive Systems Framework for Dissemination and Implementation (ISF)]. Ce modèle s'organise autour de trois systèmes en interaction, soit la recherche, le support et la mise en application des activités du programme.

Le premier système lié à la recherche est composé d'acteurs dont la responsabilité est de développer le programme et de le traduire dans un langage accessible aux praticiens de façon à ce qu'ils puissent l'utiliser au quotidien. Selon ces auteurs, les éléments essentiels du programme doivent être discriminés des éléments qui pourraient faire l'objet d'adaptations en fonction du contexte. Un manuel descriptif de même qu'un protocole d'implantation sont des stratégies proposées pour rejoindre l'intervenant.

Ensuite, un deuxième système est lié au support nécessaire pour développer la capacité d'implanter le nouveau programme, tant sur le plan de l'organisation en général, que plus spécifiquement de l'individu. Wandersman et al. (2008) suggèrent qu'une organisation qui offre un bon leadership, une capacité à travailler en partenariat et une certaine stabilité possède en général, une meilleure capacité à implanter de nouveaux programmes. Ces mêmes auteurs proposent d'augmenter la capacité de l'intervenant à travers différentes stratégies comme la formation, la supervision, l'assistance technique et le monitoring des activités prodiguées à la clientèle.

Finalement, le troisième système lié à la mise en application des activités, concernent des acteurs tant au plan organisationnel qu'individuel (Durlak et DuPré, 2008; Julian, Ross et Partridge, 2008; Wandersman et al., 2008). Les caractéristiques des acteurs au plan organisationnel qui favorisent l'implantation d'un nouveau programme sont de trois ordres, soit le leadership de ces acteurs ainsi que la volonté et la capacité de planification en regard du programme spécifique à implanter. Les caractéristiques individuelles de l'intervenant à rechercher ou à développer sont, pour leur part de l'ordre du niveau d'éducation, de l'expérience avec le type de nouvelles pratiques implantées, et des attitudes ou de la motivation à utiliser cette nouvelle pratique.

Le modèle de Wandersman et al. (2008) situe l'intervenant au cœur de l'implantation d'un programme. La notion de développement de la capacité est centrale dans le modèle interactif de Wandersman et al. (2008) et nonobstant le fait qu'elle concerne à la fois l'intervenant et l'organisation; l'intervenant n'en demeure pas moins le principal protagoniste. En effet, le modèle de Wandersman et al. (2008) conduit soit à augmenter la capacité de l'intervenant à appliquer les changements de pratiques ou encore, à augmenter les capacités de l'organisation afin d'aider l'intervenant à appliquer les nouvelles pratiques.

L'interaction possible entre ces trois systèmes peut s'illustrer par l'exemple suivant : le système de support (formation, supervision, assistance technique et monitoring) améliore le système de mise en pratique des activités du programme (expérience, motivation et attitudes des intervenants). En contrepartie, les intervenants qui mettent en application les activités du programme peuvent identifier des pistes d'amélioration à proposer au système de support, le tout, en s'assurant de la conformité au programme initial développé par le système de recherche.

L'importance de l'évaluation de la fidélité de l'implantation d'un programme avant d'en évaluer l'efficacité ne fait donc plus aucun doute. Ainsi, de multiples

indicateurs ainsi que des stratégies qui les soutiennent ont été développés afin d'évaluer la fidélité de l'implantation d'un programme. Ces différents indicateurs à évaluer ainsi que les stratégies qui y sont associées convergent fréquemment vers l'intervenant. Dane et Schneider (1998: p.24), dans une étude évaluant l'implantation de programmes dans des écoles illustre bien l'influence que peut avoir l'intervenant : « If teachers cannot find time to fit preventives interventions into their class schedule, and they do not share the researcher's belief in the importance of the program, they may implement the program incompletely or not at all. »

L'intervenant a donc sans contredit un rôle important à jouer dans la réussite ou non de l'implantation d'un nouveau programme. C'est donc à travers sa perception qu'il sera possible de mieux comprendre la mise en œuvre de l'approche cognitive-comportementale et plus spécifiquement celle des activités individuelles. Les différents paramètres de l'approche cognitive-comportementale sont traités dans la prochaine section.

1..3 L'approche cognitive-comportementale

Dans un contexte où les dépenses gouvernementales sont restreintes dans le domaine des services sociaux, les questions de coûts et d'efficacité des modalités d'intervention sont très pertinentes. Plusieurs approches d'intervention se sont alors développées afin de répondre à des critères d'efficience; l'approche cognitive-comportementale en est un exemple. Les recherches évaluatives sont prometteuses quant à l'efficacité de cette approche (Cottraux, 2007; Kendall, Slavenburg, et Van Bilsen, 1995; LeBlanc 2003, Thurin, 2005). En effet, une expertise collective (Thurin, 2005) démontre l'efficacité des approches cognitives-comportementales relativement, entre autres, à des troubles anxieux, des troubles dépressifs et des troubles de personnalité. De même, Kendall et al. (1995) arrivent à des conclusions similaires lors de l'application d'un traitement cognitif-comportemental pour des problématiques comme la dépression, l'anxiété et l'agressivité. D'autres études ou

méta-analyses (Andrews, Zinger, Hoge, Bonta, Gendreau et Cullen, 1990; Palmer, 1994) révèlent pour leur part, que les programmes cognitifs-comportementaux se classent parmi les plus efficaces pour la réduction du taux de récidive chez les adolescents.

L'approche cognitive-comportementale a été retenue comme une approche prometteuse pour la clientèle adolescente hébergée au CJM-IU. En effet, au sein de la Direction des services de réadaptation à l'enfance et à l'adolescence (DSREA) du CJM-IU, l'approche cognitive-comportementale a été retenue dans l'offre de services destinés aux adolescentes. L'application de cette approche se traduit par la définition d'un programme au sein duquel des activités précises sont prévues et des outils cliniques précis sont utilisés. Paquette et Chagnon (2000 : p.55) s'appuient sur la définition suivante pour préciser ce qu'est un programme-clientèle développé au CJM-IU :

« Un système cohérent et organisé d'objectifs, d'activités et de ressources humaines, matérielles et financières, en vue de produire des services particuliers à une population déterminée, afin d'en changer l'état et de satisfaire ses besoins. »

Ce programme cognitif-comportemental s'insère dans le processus clinique qui est implanté à travers le CJM-IU. Le comité de pilotage des travaux sur le processus clinique intégré (2004) définit ainsi le processus clinique intégré du CJM-IU : « Un chemin client qui débute dès la réception d'une référence ou d'un signalement et qui s'échelonne jusqu'à la fin de la démarche d'intervention, incluant, s'il y a lieu, des activités de référence ». L'implantation du programme cognitif-comportemental au CJM-IU s'est toutefois effectuée avant la mise en œuvre du processus clinique intégré du CJM-IU.

En 1998-1999, la direction des services de réadaptation aux enfants et adolescentes (DSREA) du CJM-IU amorçait l'implantation du programme cognitif-comportemental au sein de huit de ses unités résidentielles qui hébergent chacune une douzaine d'adolescentes. L'implantation d'un tel programme s'est effectuée en deux temps; en premier lieu, en janvier 1998, au sein de deux unités résidentielles,

et par la suite, en octobre 1999, six autres unités résidentielles se sont jointes à l'expérimentation (Ayotte, 2006).

Le programme cognitif-comportemental implanté à la DSREA du CJM-IU intègre à la fois les principes de base des théories comportementales, des théories de l'apprentissage ainsi que plusieurs aspects importants des processus cognitifs. Le contenu et la structure du programme cognitif-comportemental implanté au CJM-IU réfèrent aux paramètres élaborés par LeBlanc, Dionne, Proulx, Grégoire et Trudeau-Leblanc (2002). Les objectifs généraux de ce programme cognitif-comportemental sont l'abandon graduel par les adolescents de leurs attitudes et leurs comportements déviants, l'acquisition d'habiletés prosociales et la généralisation de leurs apprentissages dans la vie courante. Au CJM-IU, le programme cognitif-comportemental comporte des activités ou des outils spécifiquement adaptés à son contexte. Ce programme comporte à la fois un volet individuel et un volet collectif. En ce qui a trait au volet collectif, il comporte différents ateliers qui servent à l'acquisition des habiletés relationnelles et de maîtrise des émotions qui sont déficitaires chez les adolescentes en difficulté. Les quatre activités de groupe implantées au CJM-IU sont des ateliers portant sur les habiletés de communication, la régulation de la colère, la gestion du stress et la résolution de problèmes. Le volet individuel, celui qui nous intéresse particulièrement ici, est constitué de l'identification et l'analyse des excès-déficits, des auto-observations et leur analyse, ainsi que de l'élaboration de contrats comportementaux.

1.3.1 L'identification et l'analyse des excès-déficits

L'identification et l'analyse des excès et déficits constituent la base de la démarche individuelle et se font habituellement dans les premières semaines qui suivent l'admission de l'adolescente dans une unité résidentielle. On procède d'abord à une évaluation des comportements antisociaux de l'adolescente qu'on appelle des

excès. La liste des excès se dresse dans la mesure du possible, en présence de l'adolescente. Il importe par la suite de rattacher ces excès aux comportements, aux relations interpersonnelles et aux situations dans lesquelles elles se produisent afin de déterminer à quel besoins socialement acceptables répondent ces excès (LeBlanc, Trudeau Le Blanc et Prince, 2006). L'utilité perçue par l'adolescente ou par l'environnement de ces excès est ce qu'on appelle « la fonction » de l'excès. Cette fonction sert par la suite d'assise pour déduire le déficit à combler de façon socialement acceptable (LeBlanc, Trudeau Le Blanc et Prince, 2006). L'analyse des excès et des déficits peut aussi aider à définir les objectifs du plan d'intervention.

Les critères de qualité retenus pour l'application des activités individuelles correspondent aux balises établies par LeBlanc et al. (2002). Ceux réservés aux excès-déficits sont au nombre de trois. Tout d'abord, les excès-déficits doivent être inventoriés et révisés tous les trois mois. Ensuite, les fonctions (raison de leur présence) associées aux excès-déficits doivent être identifiées. Enfin, un seul excès à la fois doit être ciblé et travaillé avec l'adolescente.

1.3.2 Le contrat comportemental

Le contrat comportemental stipule une entente écrite entre l'adolescente et l'éducateur de suivi et a pour point de départ la liste des excès et des déficits. Le Blanc et Trudeau-Le Blanc (2007 : p.10) définissent le contenu du contrat comportemental : « Un contrat comportemental comprend un seul comportement excessif, un seul déficit et un seul comportement alternatif à apprendre. »

La rédaction du contrat débute par la retranscription de l'excès et du déficit déjà discutés avec l'adolescente afin d'y ajouter par la suite le comportement prosocial alternatif à adopter, convenu entre l'éducateur et l'adolescente. Le comportement prosocial alternatif est pratiqué dans une période de temps précise et la signature d'un éducateur témoin de l'application de ce comportement est requise. De plus, une conséquence positive est associée à l'adoption du comportement adapté et en

contrepartie, une conséquence négative est associée à l'adoption du comportement proscrit. Les différents milieux comme la famille, l'école et même le travail devraient être associés au contrat comportemental et contribuer à son application. Il en résulterait un renforcement des acquis et des changements chez l'adolescente.

Les contrats comportementaux sont planifiés dans une séquence qui traduit l'évolution de l'adolescente pendant toute la durée de son séjour. En s'appuyant sur l'identification des excès et des déficits, les premiers contrats comportementaux portent généralement sur l'adoption de comportements alternatifs prosociaux et par la suite, lorsque ces derniers sont acquis, sur des aspects cognitifs et relationnels (Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2007).

Les critères de qualité retenus pour les contrats comportementaux sont tout d'abord son élaboration avec un contenu bien ciblé, ensuite son application au quotidien et finalement, sa révision à tous les trois mois.

1.3.3 L'auto-observation

Les auto-observations sont des outils qui permettent à l'adolescente de prendre conscience des pensées et des émotions qui sont à la source d'un comportement inapproprié. Par conséquent, dans un processus de restructuration, l'éducateur peut aider l'adolescente à modifier les pensées qui donnent lieu à de tels comportements. Par exemple, l'éducateur peut comparer les situations problématiques à celles qui sont prosociales et aider l'adolescente à modifier les pensées qui donnent lieu à des comportements problématiques. Au moins quatre auto-observations doivent être complétées hebdomadairement par l'adolescente.

En ce qui a trait aux auto-observations, les critères de qualité s'illustrent par le fait qu'une fois l'auto-observation effectuée par l'adolescente, un premier éducateur en fait la lecture en sa présence dans un délai raisonnable. Par la suite, l'éducateur

responsable du suivi de l'adolescente discute avec elle lors d'une rencontre individuelle hebdomadaire, des auto-observations effectuées pendant la semaine. L'analyse des auto-observations est une étape importante qui contribue à améliorer la qualité des auto-observations. Elle peut s'effectuer dans différents contextes, par exemple lors de l'identification des excès et des déficits ou de leur révision, lors de la rencontre d'accompagnement hebdomadaire avec l'adolescente ou encore lors d'une auto-observation qui porte sur un thème particulier (Le Blanc et Trudeau Le Blanc, 2006). Cette analyse consiste à rassembler plusieurs auto-observations afin d'identifier les patrons de situations, de repérer les profils de réponses de l'adolescente à ces patrons, de formuler une opinion clinique pour ensuite prioriser une action éducative (Le Blanc et Trudeau Le Blanc, 2006).

Étant donné que l'objet du présent mémoire est de mieux comprendre la mise en place des activités individuelles du programme cognitif-comportemental à la DSREA du CJM-IU, il s'avère important de situer les activités individuelles à travers la démarche d'implantation de ce programme au CJM-IU. Dans cette perspective, une recherche évaluative de l'implantation du programme cognitif-comportemental est en cours depuis 1998 et plusieurs facettes de cette implantation ont déjà été évaluées jusqu'à maintenant. Les différentes composantes de la recherche évaluative apporteront un éclairage en regard de l'implantation des activités individuelles du programme cognitif-comportemental.

1.4 L'évaluation de l'implantation du programme cognitif-comportemental au CJM-IU.

Comme il a été vu précédemment, l'intégrité de l'implantation du programme cognitif-comportemental s'avère essentielle afin de pouvoir par la suite en mesurer l'efficacité auprès de la clientèle. Dans un premier temps, les différents aspects de l'évaluation de l'implantation tant pour les activités de groupe que pour les activités individuelles seront présentés dans cette section. Ensuite, afin d'appuyer

l'importance de mettre de l'avant ce projet, les lacunes observées pour les activités individuelles seront mises en relief

La recherche évaluative de l'implantation du programme cognitif-comportemental comporte trois phases, dont les deux premières s'échelonnaient respectivement d'octobre 1998 à juin 2001 et de mai 2002 à avril 2003. La première phase d'évaluation avait pour but de documenter les initiatives mises de l'avant afin d'implanter le programme cognitif-comportemental au sein des huit unités résidentielles participantes (Lanctôt et Beaulieu, 2002). Devant les constats qui indiquaient que malgré la progression de la démarche d'implantation, la constance de l'application des différentes composantes du programme cognitif-comportemental demeurait difficile, une deuxième phase d'évaluation a été mise de l'avant. Cette deuxième phase visait l'évaluation du rythme et de la fréquence d'application des activités tant individuelles que de groupe. Les conclusions relatives à cette deuxième phase démontraient que ni les activités individuelles ni les activités de groupe n'étaient appliquées au rythme et à la fréquence prévus par le plan d'implantation. Une troisième phase a été effectuée afin que le dosage des activités individuelles et de groupe puisse correspondre au plan d'implantation (Lanctôt et Chouinard, 2003).

Suite à cette troisième phase qui visait à maximiser le degré d'exposition des adolescentes au programme cognitif-comportemental, les données quantitatives (monitoring) de l'application des activités ont démontré une certaine stabilité d'exposition des adolescentes en ce qui a trait aux activités de groupe (Lanctôt et Chouinard, 2003). En effet, de décembre 2004 à juillet 2005, les activités de groupe étaient animées dans plus de 80 % des fois où elles devaient l'être, ceci dans presque toutes les unités résidentielles (Lanctôt et Lamoureux, 2005). Toutefois, pendant la même période, les activités individuelles affichaient une certaine irrégularité au niveau de leur fréquence d'application. Pour l'analyse des excès-déficits, la révision à l'intérieur du délai prescrit faisait largement défaut. En effet, après trois mois, de 30 à 60 % des excès-déficits n'avaient pas été révisés.

L'application des contrats comportementaux présentait aussi de réelles lacunes. L'évaluation révélait qu'entre 27 % et 62 % des adolescentes les mettaient en pratique à la fréquence prévue. Cela signifie donc que, pour une forte proportion d'adolescentes, le contrat comportemental n'était pas utilisé à sa pleine valeur. Les données statistiques qui concernent la fréquence d'application des auto-observations pour l'ensemble des unités et la rétroaction sur au moins une auto-observation par semaine démontrent une vitesse de croisière satisfaisante pour cette période. Les proportions varient respectivement de 86 % à 96 % et de 73 % à 98 % (Lanctôt et Lamoureux, 2005). Aucune donnée statistique n'a été recensée pour l'analyse des auto-observations.

Étant donné que l'évaluation du dosage des activités de groupe démontrait une application soutenue de ces activités, une quatrième phase de l'évaluation de l'implantation a été effectuée (Ayotte, 2006). Elle consistait cette fois, à évaluer la qualité de l'implantation des activités de groupe, de même que la perception des éducateurs face à ces activités. Ayotte (2006) arrive à la conclusion que malgré la nécessité de certaines améliorations, les résultats de l'implantation du programme en regard des activités de groupe sont généralement très positifs.

Les activités individuelles ont, pour leur part, d'année en année, présenté des faiblesses au niveau de la fréquence, mais également sur le plan de la qualité de leur application. Une évaluation de la qualité de l'application des activités individuelles s'est effectuée de l'automne 2005 à l'hiver 2006 à travers des bilans qualitatifs effectués par les équipes des unités participantes. Ces bilans étaient colligés lors des comités d'équipe et transmis à la formatrice principale du programme cognitif-comportemental qui en faisait un résumé.

En effet, trois résumés de bilans qualitatifs respectivement faits à l'automne 2005, à l'hiver 2006 et au printemps 2006 illustrent ces propos. Selon les trois bilans qualitatifs effectués pour l'année 2005-2006, la qualité de l'utilisation des excès-déficits s'améliore, mais les délais de révisions font encore défaut (Lanctôt et

Raymond, 2006a ; Lanctôt et Raymond, 2006b; Lanctôt, 2006). Le bilan de l'hiver 2006 entre autres appuie cette affirmation : « Des retards dans la révision sont toutefois signalés dans certaines équipes » (Lanctôt et Raymond, 2006b). Tout au long de 2005-2006, les bilans font état de lacunes au niveau de l'exposition des adolescentes à leur contrat et de la révision trimestrielle de ces contrats. Le bilan à l'automne 2005 en fait état « Le suivi de ces contrats reste cependant difficile », de même que celui en hiver 2006 « Le dosage de cette activité fait encore défaut. Des failles persistent aussi dans le suivi des contrats » ou encore celui au printemps 2006 « Le dosage des contrats varie toujours beaucoup » (Lanctôt et Raymond, 2006a ; Lanctôt et Raymond, 2006b; Lanctôt, 2006). L'implantation des auto-observations et de leur analyse démontrent également des lacunes. Selon le bilan de l'automne 2005 « l'analyse des auto-observations est le maillon faible de l'implantation de l'approche cognitive-comportementale » (Lanctôt et Raymond, 2006a). À l'hiver 2006, le bilan fait état que malgré les efforts des équipes pour s'approprier l'auto-observation, presque toutes les équipes « relèvent que cet outil est encore mal utilisé et qu'il risque de perdre son sens si les analyses ne se font pas de façon plus approfondie » (Lanctôt et Raymond, 2006b). Au printemps 2006, il est noté que le retour sur les auto-observations pendant les rencontres de suivi reste un point à améliorer pour certaines équipes (Lanctôt, 2006).

Ces données confirment que les faiblesses présentes au niveau des activités individuelles se maintiennent à travers le temps. Il convient donc de s'interroger sur les éléments explicatifs de cet état de fait. C'est dans ce cadre que s'inscrit la présente recherche.

2. Problématique

Comme il a été fait mention précédemment, l'intégrité de l'implantation du programme cognitif-comportemental s'avère essentielle afin de pouvoir par la suite en mesurer l'efficacité auprès de la clientèle. Les activités individuelles qui sont un volet important de ce programme ont été, au fil du temps, appliquées de façon irrégulière. Des données quantitatives viennent appuyer cette affirmation. Trois bilans qualitatifs faits par les équipes ont démontré que des activités individuelles présentent des lacunes tant au niveau de leur application que de la qualité de cette application. Il importe donc de savoir quels sont les éléments qui facilitent et ceux qui entravent la mise en place des activités individuelles.

La présente recherche permettra de dresser un tableau plus complet de la démarche d'implantation. L'intervenant qui applique les activités individuelles du programme cognitif-comportemental a sans contredit un rôle important à jouer lors de l'implantation d'un programme. Des entretiens semi-directifs permettant de recueillir les représentations sociales des éducateurs en regard des activités individuelles n'ont jamais été effectués. Le cadre théorique choisi s'inspire de celui de la théorie des représentations sociales. À l'aide de ce cadre, cette recherche essaie de mieux comprendre :

- le point de vue et les pratiques professionnelles des éducateurs en regard des activités individuelles
- les éléments facilitant la mise en place des activités individuelles
- les éléments qui nuisent à la mise en place des activités individuelles

La théorie des représentations sociales est de plus en plus utilisée comme cadre théorique afin de rendre compte des points de vue et des pratiques professionnelles. Celle-ci a comme postulat que l'image que se fait le sujet d'un objet joue un rôle important dans les comportements.

Pour ce qui est des activités individuelles, il est possible de déterminer, à travers les représentations sociales que les intervenants s'en font et les processus qui contribuent à leur construction, les éléments facilitants ou nuisibles à leur mise en place. Il apparaît possible par la suite de les mettre en liens avec les pratiques professionnelles. La présente recherche apportera, à travers le cadre théorique inspiré de celui des représentations sociales, des pistes de compréhension et de solutions face à la mise en place des activités individuelles.

3. Le cadre théorique des représentations sociales

Le cadre théorique choisi se doit d'apporter un éclairage sur la mise en place des activités individuelles du programme cognitif-comportemental à travers le point de vue et les pratiques professionnelles des éducateurs du CJM-IU. La façon dont les éducateurs se représentent les activités individuelles est susceptible de favoriser la compréhension de leur pratique en regard de ces activités. La théorie des représentations sociales est le cadre de référence retenu pour étudier cette question. Les différents éléments du processus de construction des représentations sociales nous aideront à faire ressortir ce qui facilite ou ce qui entrave la mise en place de ces activités.

La théorie des représentations sociales tire son origine des travaux de Durkheim qui précisent les concepts de pensée collective et pensée individuelle (Herzlich, 1972). Cette notion est reprise plus tard par des psychosociologues français sous l'appellation de « représentations sociales ». Les travaux de Moscovici (1976) ont contribué au développement de la théorie des représentations sociales et sont parmi ceux les plus fréquemment cités.

L'intérêt de ce cadre théorique est qu'il pose l'hypothèse que ce ne soient pas uniquement les caractéristiques objectives de l'objet qui influencent le comportement ou les pratiques sociales des individus, mais bien la représentation que se font les sujets de cet objet (Deschamps et Beauvois, 1996; Jodelet, 1989). Selon Jodelet (1989), la représentation sociale est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social.

La représentation sociale est la représentation mentale d'un objet par un sujet. Cet objet peut être une personne, une chose, un événement psychologique ou sociologique (Keable, 2004). La théorie des représentations sociales met l'accent sur le fait que celles-ci se construisent à travers les interactions sociales. Lessard (1998 : p.43) définit ainsi la représentation sociale :

« La représentation sociale se définit comme une construction du réel (l'image), élaborée à partir de processus cognitifs et par l'interaction sociale, permettant au sujet de comprendre la réalité et de se positionner, émotivement et cognitivement, par rapport à un objet donné. Le produit de cette construction est composé de valeurs, d'attitudes, d'opinions, d'informations et de sentiments. »

Une des fonctions reconnues à la représentation sociale est qu'elle permet de guider la conduite et le comportement de ceux qui la partagent et la produisent. Un débat existe toutefois au niveau de la théorie des représentations sociales : est-ce la pratique qui crée la représentation sociale ou si c'est la représentation sociale qui module les pratiques ? Certaines recherches portent sur les pratiques comme principales sources de transformations des représentations sociales (Flament 1987, Guillemi et Jacobi, 1990) alors que d'autres études, plus nombreuses, portent sur les représentations sociales comme guide de l'action ou des pratiques (Morin, 1994; Keable, 2004, Lessard, 1998).

Par exemple, l'étude de Guillemi et Jacobi (1990) porte sur les pratiques professionnelles des infirmières comme principales sources de transformation des représentations sociales. L'éclairage apporté par les résultats de cette étude est intéressant. En effet, cette étude démontre que, dans la mesure où les nouvelles pratiques s'effectuent sur un mode incitatif et sans contradictions majeures avec les anciennes représentations, les changements de pratiques professionnelles ont un effet majeur sur la transformation des représentations de la fonction d'infirmière.

Le mémoire de Keable (2004), porte pour sa part, sur la représentation sociale de l'approche milieu par les intervenants du CJM-IU comme guide des

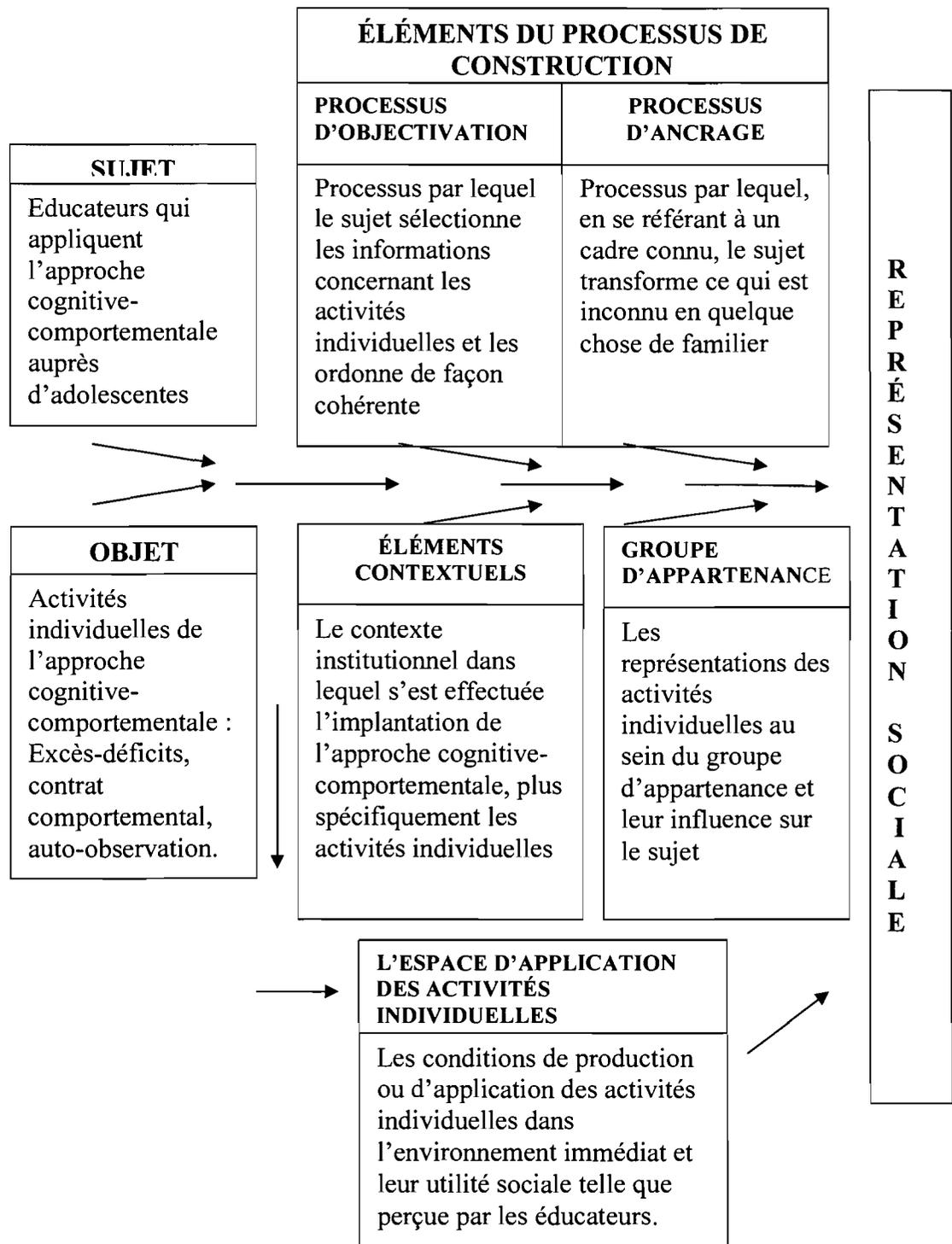
comportements et pratiques professionnelles. À travers l'analyse du processus de construction des représentations sociales, Keable (2004) arrive aux constatations que la représentation sociale de l'approche milieu chez les intervenants est dans l'ensemble, assez pauvre et fragmentaire. Il relève plusieurs éléments pouvant expliquer cette situation, notamment qu'il existe des lacunes importantes dans le soutien aux processus d'implantation ainsi qu'un contexte organisationnel difficile. Devant ces constats, Keable (2004) propose comme piste de solution, une meilleure appropriation des concepts de base de l'approche milieu afin de rallier la communauté clinique.

La plupart des auteurs arrivent maintenant à la conclusion que représentations sociales et pratiques forment un tout. « C'est pourquoi la quasi-totalité des chercheurs sont d'accord sur le principe suivant : les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement » (Abric : 2001, p.230). C'est à cette conclusion qu'aboutissent également Lassaie (2004) ainsi que Martin et Royer-Rastoll (1990). Sans compter Gruev-Vintila et Rouquette (2007) qui soulignent aussi l'importance de prendre en considération les pratiques sociales dans l'analyse des représentations sociales.

S'il est admis que les représentations sociales orientent les conduites, il importe donc d'aborder quels sont les différents éléments de construction des représentations sociales. Le schéma de construction des représentations sociales proposé par Keable (2004) sera repris en y ajoutant toutefois un élément supplémentaire, soit l'espace d'applications des pratiques sociales (Figure 1). En effet, à la lumière de ce qui a été dit précédemment, il paraît justifié d'ajouter ce nouvel élément de construction des représentations sociales. Et comme le font remarquer Gruev-Vintila et Rouquette (2007 : p. 560) en regard des pratiques sociales comme déterminant des représentations sociales :

« What is done (and what is not done) towards a social object depends upon what is believed about it. Symmetrically, what is done towards that object under the pressure of the circumstances, typically as a result of changes in the environmental constraints, can produce an adaptative modification of its representation. »

FIGURE 1 : Schéma de construction des représentations sociales des activités individuelles



Inspiré de Keable (2004) et Abric (2001).

Par ailleurs, il est permis de relier différents concepts des modèles d'évaluation de la fidélité de l'implantation de programmes présentés dans notre recension des écrits à la théorie des représentations sociales. Notamment, l'importance de la communication mentionnée dans chaque modèle d'évaluation cadre très bien avec la théorie des représentations sociales dans laquelle la communication joue un rôle primordial lors de l'élaboration des représentations sociales. Ensuite la crédibilité du programme ou les bienfaits qu'il engendre sont liés à l'utilité et à la fonction sociale des pratiques telles que se les représentent les éducateurs. Également, le climat et la cohésion d'équipe mentionnés par Lanctôt et Chouinard (2005) sont en lien avec la notion d'interactions sociales qui joue un rôle dans la formation des représentations sociales. Le contexte organisationnel au plan de son leadership, de ses ressources financières ou de sa stabilité peut être associé aux éléments contextuels. Finalement, l'importance de développer la capacité de l'intervenant à appliquer le programme à travers un manuel descriptif et la formation sont autant d'éléments qu'il serait possible de lier aux processus d'objectivation et d'ancrage de la théorie des représentations sociales.

Cette recherche vise donc à élucider comment les éducateurs se représentent et comprennent la mise en place des activités individuelles et à faire ressortir les éléments qui construisent cette représentation. Ainsi, en s'inspirant du cadre théorique des représentations sociales, cette recherche examinera la représentation sociale que se font les **sujets** (les éducateurs du CJM-IU), de l'**objet** (les activités individuelles du programme cognitif-comportemental), en mettant en lumière les différentes variables qui composent le processus de construction de la représentation sociale. Ces variables sont au nombre de cinq. La première est constituée de la représentation sociale des activités individuelles au sein du ou des **groupes d'appartenance** des éducateurs et son influence. La deuxième est le **contexte institutionnel** dans lequel s'est déroulée l'implantation du programme cognitif-comportemental, plus spécifiquement les activités individuelles. Les troisièmes et quatrièmes variables sont l'**objectivation** et l'**ancrage** et la dernière variable réfère à l'**espace d'application des activités individuelles**.

3.1 Sujet

Les représentations sociales des activités individuelles sont délimitées par un sujet qui a des caractéristiques susceptibles d'avoir un impact sur ce qu'elles sont (Jodelet, 1989). Dans cette recherche, le sujet est un éducateur qui travaille en contact avec la clientèle et qui applique le programme cognitif-comportemental. Ce sujet a des caractéristiques qui lui sont propres, par exemple sa formation académique, le nombre d'années d'expérience de travail au CJM-IU et ses contacts antérieurs avec le programme cognitif-comportemental.

3.2 Objet

Les caractéristiques de l'objet ont également une incidence sur la représentation sociale (Jodelet 1989). Dans cette recherche, l'objet en construction prendra la forme des activités individuelles du programme cognitif-comportemental au CJM-IU. Ces activités sont les excès-déficits, les contrats comportementaux, les auto-observations et ont déjà été présentées précédemment.

3.3 Le groupe d'appartenance

Le contenu de la représentation sociale d'un objet et son organisation dépendra des rapports que ce sujet entretient avec son réseau de relations (Lessard, 1998). Les processus de formation des représentations sociales que sont l'objectivation et l'ancrage qui seront traités plus tard, s'actualisent à l'intérieur du groupe d'appartenance. Selon Moliner, Rateau, Cohen-Scali (2002 : p.21), le groupe peut se définir comme « un ensemble d'individus qui interagissent, s'influencent et qui sont placés dans une position commune face à l'objet. » Ce groupe exerce à son tour un rôle d'influence sur le sens donné aux représentations sociales. Dans cette recherche, nous nous intéresserons aux représentations sociales des activités individuelles au sein du groupe d'appartenance du sujet et de son influence sur le

sujet. Le groupe d'appartenance étant principalement l'ensemble des éducateurs rattaché à la même unité résidentielle.

3.4 Les éléments contextuels

L'élaboration des représentations sociales s'inscrit également dans un contexte plus large tout aussi susceptible d'avoir une influence sur leur contenu. Ce contexte réfère « aux valeurs et idéologies communes à l'ensemble d'une société donnée » (Lessard, 1998, p.43). Dans cette recherche, « la société donnée » à l'instar du modèle proposé par Keable (2004), sera le contexte institutionnel, c'est-à-dire le CJM-IU, dans lequel sont générées les représentations sociales. Le contexte institutionnel réfère au contexte politique, administratif ou idéologique dans lequel s'est effectuée l'implantation de du programme cognitif-comportemental et plus spécifiquement les activités individuelles.

3.5 Les processus d'objectivation et d'ancrage

Les processus de formation des représentations sociales les plus souvent cités sont l'objectivation et l'ancrage (Deschamps et Beauvois, 1996; Jodelet, 1989; Lessard, 1998). Ils s'élaborent à l'intérieur de la communication et du discours. Le premier processus de construction des représentations sociales, l'objectivation, est le passage de l'abstrait au concret. La réalité complexe, pour s'organiser, fait sans cesse l'objet de sélection, de simplification et d'abstraction des éléments que l'on observe. Dans la théorie des représentations sociales, cette opération permet la transformation de concepts abstraits en une dimension concrète, très proche de l'expérience (Deschamps et Beauvois 1996; Moliner, Rateau. et Cohen-Scali,2002). Cette recherche nous permettra d'observer à travers le processus d'objectivation, les éléments qui ont contribué à l'organisation des différents concepts théoriques concernant les activités individuelles, et de ce qui a fait l'objet de sélection, de simplification ou d'abstraction de la part des éducateurs.

Le second processus de construction est l'ancrage. Il permet à l'individu d'insérer de nouveaux schèmes de pensées ou d'actions dans un réseau de catégorie ou de significations préexistantes, de rendre familier ce qui est « étranger ». Afin d'amoindrir l'impact de « l'étrange » lors de la construction de la représentation d'un objet, l'individu utilise les représentations sociales du groupe comme des points de référence (Deschamps et Beauvois, 1996; Lassaie 2004; Lessard 1998). Les processus d'ancrage relevés dans cette recherche vont se manifester par des analogies ou des comparaisons à des modèles d'intervention préexistants comme le modèle psycho-éducatif ou d'autres modèles d'inspiration humaniste. Deschamps et Beauvois (1996 : p.145) définissent l'ancrage et l'objectivation comme deux processus de base qui se combinent pour « rendre intelligible la réalité et pour que, de cette intelligibilité, résulte une connaissance pratique et fonctionnelle ».

3.6 L'espace d'application des activités individuelles

Selon Abric (2001) et Gruev-Vintila et Rouquette (2007), la connaissance du contenu des représentations sociales et leur organisation doivent absolument considérer les pratiques sociales. Il s'avère donc important d'intégrer les pratiques professionnelles comme un des éléments déterminants du processus de construction de la représentation sociale des activités individuelles. Jodelet (1989) présente la pratique comme « l'expérience à partir de laquelle est produit le savoir ». L'espace d'application des activités individuelles sera abordé, dans le cadre de cette étude, sous deux aspects. Il portera d'une part, sur les pratiques professionnelles dans l'environnement immédiat soit l'unité résidentielle et d'autre part, sur l'utilité sociale des activités individuelles telle que perçue par les éducateurs. Guimelli et Jacobi (1990) vont dans ce sens lorsqu'ils réfèrent au fait que l'expérience plus ou moins répétée d'un individu dans une sphère d'activités particulières (conditions de production des pratiques professionnelles) génère des attentes (utilité sociale) qui orientent à leurs tours la réalité de manière spécifique. Par exemple, l'impact de l'utilisation des activités individuelles chez les adolescentes tel que perçu par les

éducateurs contribue à l'image que se font les éducateurs des activités individuelles. Cette analyse est nécessaire pour statuer, dans quelle mesure ces éléments sont perçus par les éducateurs comme un élément facilitant ou entravant.

4. La méthodologie

4.1 La sélection du corpus empirique

Le choix de notre stratégie méthodologique est de type qualitatif. L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre la mise en place des activités individuelles du programme cognitif-comportemental. Les éducateurs qui appliquent ce programme sont les acteurs privilégiés pouvant apporter un éclairage à ce sujet. C'est donc à travers leur pratique et leur point de vue qu'ils pourront mettre en lumière les éléments susceptibles de jouer en faveur ou en défaveur de la mise en place des activités individuelles. L'utilisation de l'approche qualitative se justifie donc ainsi. Comme l'avance Poupart (1997), l'entretien est un outil indispensable lorsque le sens (la représentation sociale) que les acteurs sociaux (ici les intervenants) donnent à leurs actions (la mise en application ou non des activités individuelles) est nécessaire pour la compréhension des conduites.

Des entretiens à tendance non directive de type semi-directif ont donc été effectués. Cette méthode d'entretien a permis de recueillir une quantité d'informations exprimées par l'acteur selon ses propres catégories et dans son propre langage. Ainsi donc, si l'interviewé décidait d'aborder le thème de la recherche de manière à l'inscrire rétrospectivement dans l'histoire de la démarche de l'implantation, il le faisait seulement si ça correspondait à ses propres catégories. L'introduction de ce sujet de recherche, de manière rétrospective, dans le contexte global du début de l'implantation du programme cognitif-comportemental aurait pu teinter les réponses de l'interviewé d'expériences antérieures qui n'étaient peut-être pas en lien avec les processus de mise en application des activités individuelles. Les entretiens de type semi-directifs ont donc porté sur l'expérience présente des intervenants en regard des processus d'actualisation des activités individuelles. Les entretiens semi-directifs étaient donc situés à mi-chemin entre la non-directivité et l'orientation de l'entrevue selon certains thèmes. Ainsi, les interviewés pouvaient aborder avec une plus grande liberté les thèmes qu'ils voulaient, permettant une compréhension plus profonde du sujet. Si certains thèmes n'étaient pas abordés après une heure

d'entrevue, des sous-consignes étaient données, permettant ainsi d'aborder certaines dimensions de cette étude.

L'échantillon a été choisi en utilisant une stratégie d'homogénéité (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997). Un groupe homogène d'individus a été sélectionné, à savoir, les éducateurs qui appliquent le programme cognitif-comportemental auprès des jeunes filles de 12 à 17 ans au CJM-IU. Les intervenants ont été sélectionnés dans neuf unités résidentielles d'adolescentes de 12 à 18 ans, issues de deux campus différents. Huit de ces neuf unités font l'objet d'une évaluation de la qualité de la démarche d'implantation du programme cognitif-comportemental depuis 1998, et une de ces unités applique le programme cognitif-comportemental, mais depuis moins longtemps.

4.2 La présentation de la prise de contact

Étant donné que la recherche sur l'évaluation de la qualité de l'implantation du programme est déjà en cours, la DSREA et les chefs de service ont offert leur collaboration. Les chefs de service des différentes unités où avait lieu l'implantation du programme cognitif-comportemental ont été informés de notre recherche par un courriel émis par la directrice de la DSREA. La prise de contact s'est effectuée en deux temps, d'abord avec des éducateurs qui assumaient, en plus de leur rôle, celui de représentants de l'approche cognitive-comportementale¹ et ensuite avec les éducateurs de leur équipe qui assumaient uniquement leur rôle d'éducateur. Dans un premier temps, les chefs de service ont été interpellés afin d'avoir la permission de prendre contact et d'effectuer un entretien avec les représentants de l'approche cognitive-comportementale. Le contact s'est effectué avec chacun d'entre eux afin de présenter l'objet de cette recherche. La prise de contact avec les représentants

¹ Les termes « approche cognitive-comportementale » sont ceux utilisés par les intervenants du CJM-IU. Les différents rôles des intervenants sont donc définis selon ces termes. Aussi, les résultats seront présentés en reprenant les termes « approche cognitive-comportementale » plutôt que « programme cognitif-comportemental ». Le choix du titre de cette recherche s'est appuyé sur cette particularité.

s'est effectuée comme suit : « Comme vous savez, nous sommes présentement à effectuer une recherche sur la mise en place des activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale. Seriez-vous intéressé à nous parler de votre expérience? L'entretien durera environ une heure et nous vous assurons que tous vos propos demeureront confidentiels. » Les représentants, au nombre de huit, ont tous accepté de se prêter à l'entrevue.

Dans un second temps, après avoir contacté les représentants de l'approche cognitive-comportementale, il a été demandé aux chefs de service d'octroyer dix minutes de leur comité hebdomadaires afin de présenter cette recherche et de solliciter la participation des éducateurs. La présentation de cette recherche s'est effectuée comme suit : « Bonjour, je suis présentement étudiante en maîtrise et je fais une recherche sur la mise en place des activités individuelles. Je sollicite la participation d'éducateurs pour des entrevues afin de connaître leur point de vue et leurs pratiques professionnelles en regard des activités individuelles. Seriez-vous intéressé à participer à la recherche? L'entretien durera environ une heure et tous vos propos demeureront confidentiels. Un document faisant la synthèse des entretiens sera produit sous forme de tableau vers la fin de décembre. Je vous laisse un formulaire de consentement où est indiqué mon numéro de téléphone, vous pourrez en prendre connaissance et me contacter si vous êtes intéressés. » Huit éducateurs ont bien voulu participer à la recherche. Dans le cas où un trop grand nombre d'éducateurs auraient désiré participer à la recherche, ils auraient été sélectionnés de façon aléatoire. Les éducateurs qui n'auraient pas été retenus auraient été informés qu'ils seraient gardés en réserve advenant le cas où le sujet de recherche n'aurait pas atteint sa saturation.

4.3 L'échantillon

L'échantillon sélectionné était composé de 16 éducateurs, 14 (87,5 %) d'entre eux étaient des femmes et deux (12 %) des hommes. L'âge des éducateurs variait entre 26 et 60 ans; un (6 %) d'entre eux avait entre 26 et 30 ans, trois (19 %) avaient

entre 31 et 35 ans, quatre (25 %) entre 36-40 ans, deux (13 %) entre 41-45 ans, un (6 %) entre 46-50 ans, quatre (25 %) entre 51-55 ans et un (6 %) avaient plus de 55 ans. Le niveau de scolarité des éducateurs se situait principalement au baccalauréat soit, 8 (50 %) d'entre eux, dont cinq (31 %) avait un diplôme en psychoéducation, un (6 %) en travail social, un (6 %) en criminologie ainsi qu'un (6 %) ayant une équivalence de diplôme universitaire obtenu à l'étranger. Quatre (25 %) des éducateurs avaient une formation de niveau collégial, tous en techniques d'éducation spécialisée. Trois des éducateurs (19 %) avaient une scolarité de niveau maîtrise dont une en psychoéducation et deux dans des disciplines autres que liées aux sciences sociales. Finalement, un (6 %) des éducateurs était en voie d'obtention d'une maîtrise. La majorité des éducateurs, soit 11 (69 %), étaient impliqués dans le programme cognitif-comportemental depuis plus de 3 ans. En effet, cinq (31 %) d'entre eux étaient impliqués depuis moins de deux ans, quatre (25 %) entre 3 et 5 ans et sept (44 %) depuis plus de 5 ans. L'ancienneté des interviewés se situait principalement à plus de 6 ans; un (6 %) éducateur avait moins de 5 ans d'ancienneté, six (37 %) avaient entre 6 et 10 ans, cinq (31 %) entre 11 et 20 ans et quatre (25 %) avaient plus de vingt ans d'ancienneté.

4.4 La présentation de la consigne de départ

Avant de commencer l'entrevue, un rappel a été fait à l'interviewé, à savoir que sa participation était volontaire et qu'il pouvait à tout moment décider de ne pas répondre à une question ou arrêter l'entrevue. L'anonymat et la confidentialité de ses propos lui ont été également assurés. Par la suite, il lui a été demandé la permission d'enregistrer l'entretien. Tous les interviewés, à une exception près, ont accepté qu'on enregistre l'entretien. Advenant le cas d'un refus, il avait été prévu d'utiliser la prise de notes comme instrument de cueillette de données. Toutefois, à la lumière du déséquilibre entre la quantité et la qualité des informations recueillies lors de la rédaction du verbatim des entrevues versus celles de la prise de notes, la décision retenue a été de ne pas tenir compte de l'entrevue non enregistrée dans l'analyse des résultats.

La consigne de départ a servi de mise en contexte « j'aimerais que vous me parliez de votre point de vue et de votre pratique professionnelle concernant le volet individuel de l'approche cognitive-comportementale soit, les excès-déficits, les contrats comportementaux et les auto-observations ? » Des sous-consignes ont été introduites à la moitié de l'entrevue lorsque l'interviewé n'avait pas abordé certaines dimensions mentionnées précédemment. Ces consignes ont pris les formes suivantes : selon vous, y a-t-il des éléments qui facilitent la pratique quotidienne des activités individuelles? Selon vous, y a-t-il un ou des éléments qui vous empêchent ou qui vous nuisent lorsque vous appliquez les activités individuelles? Voyez-vous des pistes de solution qui pourraient être proposées pour remédier à cette situation? »

La majorité des entrevues a eu lieu dans un petit local, relativement insonorisé. La plupart des entrevues se sont déroulées sans interruption, mis à part quelques-unes, où le rythme de l'entrevue a été entrecoupé d'un téléphone, de l'entrée d'un autre éducateur ou de la nécessité d'une pause. Malgré le fait que plusieurs interviewés aient manifesté leur inconfort face à l'enregistrement des entrevues, la presque totalité d'entre eux s'est prêtée de bonne grâce à cette requête. La durée des entretiens variait de 45 minutes à une heure 45 minutes.

4.5 Les méthodes d'analyses de données

Les données recueillies dans cette recherche ont été soumises à une analyse thématique. Ce type d'analyse est basé sur l'identification de catégories et sous-catégories en lien avec l'objet d'étude et l'approche théorique (Abric, 2003; Bardin, 2003). Les catégories ont été identifiées d'une part, en lien avec la consigne de départ et les sous-consignes introduites par la suite, et d'autre part, en lien avec le cadre théorique inspiré de celui des représentations sociales. Il est toutefois nécessaire de noter que la grille d'entrevue a été définie en fonction de la problématique spécifiée plus haut et non en fonction des éléments de construction de la représentation sociale des activités individuelles. Le cadre des représentations

sociales apporte pour sa part, un éclairage supplémentaire à l'objet d'étude en ce sens qu'il aide à comprendre ce qui guide les comportements. Les données concernant le point de vue, les pratiques professionnelles et les éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles ont donc été recueillies, autant d'éléments pouvant être reliés aux différents concepts inspirés de la théorie des représentations sociales. La sélection de trois entretiens très différents et riches en informations a été effectuée en se basant sur l'hypothèse que cette sélection était représentative de l'ensemble de notre groupe. L'analyse d'un premier entretien a été réalisée en identifiant les différents thèmes abordés; le tout, en respectant à la fois l'objet de recherche et le cadre théorique. Cette première démarche a constitué une première grille d'analyse appliquée par la suite à un deuxième et à un troisième entretien afin d'en tester la pertinence. Cette grille a par la suite été appliquée à l'ensemble des entrevues.

Le deuxième volet d'analyse concernait le processus de construction des représentations sociales. Les divers thèmes abordés par les interviewés ont été reliés aux différents concepts inspirés de la théorie des représentations sociales, soient le groupe d'appartenance des éducateurs et son influence, les éléments contextuels, l'objectivation et l'ancrage et l'espace d'application des activités individuelles.

Avant d'être appliquée à l'ensemble des entrevues, la grille d'analyse a été validée par un accord inter juge. En effet, les trois premiers entretiens ainsi que le système de codage ont été transmis à une chercheuse afin qu'elle effectue une démarche méthodologique similaire à celle de cette recherche. Par la suite, il a été possible de comparer les résultats d'analyse de chacune de ces entrevues. L'analyse en lien avec les pratiques professionnelles, les éléments entravants et facilitants étaient presque entièrement conformes dans les deux démarches. Les thèmes ressortissants de la chercheuse effectuant l'accord inter juge s'apparentaient également à ceux de notre recherche. Et malgré le fait que certains écarts ou questionnements soient apparus dans les liens à effectuer entre les thèmes retenus et certains concepts de la

théorie des représentations sociales ; dans l'ensemble, les résultats des deux démarches ont été similaires.

Malgré le fait que la grille d'entrevue ne référait pas directement aux concepts du cadre théorique, le contenu des entrevues permet de traiter l'ensemble des dimensions de ce cadre de façon spécifique. Les résultats seront donc présentés en exposant les différents éléments de construction d'une représentation sociale d'où se dégageront les éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles. Les éléments du cadre théorique ont préséance sur les trois énoncés de la problématique car les éléments facilitants et entravants se dégagent du contenu propre à chacun de ses éléments. Les éléments du cadre théorique seront présentés par ordre d'importance d'apparition dans les entrevues. Ces résultats pourront également, dans une perspective plus large, être consultés comme des pistes intéressantes lors d'implantation d'approches autres que celle étudiée dans cette étude.

4.6 Les limites de la recherche

Si une des richesses de la recherche qualitative est qu'elle laisse l'interviewé élaborer ses propres catégories, il en va de même pour l'intervieweur-chercheur et ce peut être là une limite. En effet c'est à travers ses propres représentations que le chercheur élabore ses propres constructions de catégories et de thèmes. Le fait que la chercheuse travaille dans une ressource autre que les unités concernées par le programme cognitif-comportemental mais tout de même au sein de la même organisation constitue d'une part, une limite et d'autre part, une force. La limite réside en la connaissance par la chercheuse du milieu du travail et du fait qu'elle ait pu induire ses propres catégories basées sur ses présupposés. La force tient pour sa part, au fait de la connaissance par la chercheuse du type de professionnel qu'elle interviewe, soit l'éducateur. Elle se traduit également par une certaine confiance ou aisance induite chez l'interviewé qui sent qu'il est entendu par quelqu'un qui peut comprendre ses référents.

Il importait donc, lors de l'analyse des données, de prendre conscience de ces présupposés, d'éviter les extrapolations et de revenir rigoureusement aux données empiriques. L'accord inter juge a fortement contribué à restreindre la subjectivité de l'interviewer-chercheur en comparant avec une autre chercheuse, les thèmes retenus pour la grille d'analyse.

La sélection du corpus empirique a été effectuée sur une base volontaire. Les raisons pour lesquelles les éducateurs se sont prêtés à la recherche sont inconnues. Elles peuvent être de l'ordre de l'intérêt personnel, d'un sentiment d'obligation, d'un désir d'améliorer la situation ou de dénoncer une situation. La recherche n'a pas démontré quelles étaient les raisons pour lesquelles les éducateurs ont décidé d'y participer ou non. Est-ce que les éducateurs qui ont décidé de participer sont ceux qui se sentaient le plus concernés par l'objet de recherche? Il est difficile d'affirmer avec certitude que les entretiens de ces seize éducateurs soient représentatifs de plus d'une centaine d'éducateurs qui œuvrent au sein des unités étudiées. Il est tout de même permis d'affirmer que cette étude donne de bonnes pistes afin d'élaborer des stratégies qui pourront soutenir la mise en place des activités individuelles.

5. Présentation et analyse des résultats

Il apparaît important ici d'attirer l'attention du lecteur sur le fait que les résultats présentés dans ce chapitre ne sont aucunement une évaluation des interviewés. En effet, les éléments recensés dans cette section sont ceux mentionnés par les interviewés lors des entrevues, ce qui n'exclut pas le fait que certains éléments peuvent avoir cours et ne pas apparaître dans les résultats.

5.1 L'espace d'application des activités individuelles

Tout au long des entrevues, les interviewés ont exposé leurs pratiques professionnelles en regard des activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale. De leur discours se dégagent les éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles de même que l'utilité sociale de ces activités telle que perçue par les interviewés. Les différents éléments qui se rapportent, tant à l'application de l'ensemble des activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale que de façon plus spécifique à chacune d'entre elles seront présentés dans cette section.

5.1.1 Les pratiques professionnelles de l'ensemble des activités individuelles dans l'environnement immédiat: les éléments facilitants et entravants

Sur le plan des pratiques professionnelles des activités individuelles dans leur globalité, l'organisation du travail a été mentionnée par une forte proportion d'interviewés comme un élément facilitant l'utilisation des activités individuelles. Un interviewé le mentionne d'ailleurs clairement : « Mais tout est dans l'organisation du travail beaucoup. Je trouve que cette approche-là nous demande de s'organiser beaucoup au niveau du travail. Qui fait quoi sur le plancher? » Entrevue 11. L'organisation du temps de travail a été plus spécifiquement associée à l'application

des activités individuelles dans leur globalité. Ce thème est présenté dans cette section.

Un aménagement différent du temps de travail tant au moment des présences directes avec les adolescentes que pendant le « temps de libération clinique », moments où l'éducateur s'acquitte de tâches cliniques sans être en présence directe avec les adolescentes, a été relevé comme un élément organisationnel facilitant par plusieurs interviewés. Ainsi, une répartition différente des tâches lors des présences directes avec les adolescentes s'est avérée une initiative positive qui a permis de mieux utiliser son temps. En effet, un interviewé donne l'exemple d'une soirée animée par trois éducatrices où l'une des trois pourrait être dégagée une heure pour travailler en profondeur les activités individuelles et en augmenter l'efficacité. .

« Là ce qu'on a fait dernièrement pour apporter une solution pour augmenter notre efficacité pour les activités, c'est de se dire quand on est trois personnes sur le plancher, si on se permet de dégager une personne une heure, quand l'atmosphère est calme, quand les moments de vie roulent bien, on pourrait dégager une personne du plancher pour aller plus loin dans les activités. ...mais on n'a pas besoin d'être trois tout le temps. La troisième personne c'est justement pour aller au bout des interventions, mais quand ça va bien, il y a des creux dans le suivi au quotidien, donc dans les moments de vie, il y a une personne qui peut aller à l'écart faire un petit bout de ça » Entrevue 12

De plus, une utilisation novatrice de certains moments dans la semaine a été soulignée par certains interviewés, comme une façon de mieux intégrer les activités individuelles. Tout d'abord, le « temps de libération clinique » est plus rentable s'il est effectué de 7 heures à 14:45 heures plutôt qu'entre 9 heures et 5 heures. Cette situation, expérimentée par quelques interviewées a donnée des fruits. Ainsi, le temps de 7 heures à 9 heures, exempt de dérangements, permet de mieux travailler. Finalement, les moments appelés de « soutien scolaire »; moments où une éducatrice attirée à deux unités s'occupe des adolescentes retirées de leurs classes, ont aussi été identifiés comme des moments potentiels pour travailler les activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale.

Certaines conditions dans lesquelles sont appliquées les activités individuelles ont été relevées comme des éléments entravant l'application des activités individuelles. En effet, le manque de temps et le constat de la difficulté de répondre, pour certains intervenants, aux exigences de l'approche cognitive-comportementale sont au nombre des facteurs entravant l'application des activités individuelles.

Le manque de temps a été dénoncé par la quasi-totalité des interviewés, et ce, sur plusieurs plans. Le trop grand nombre de formations offertes, les nombreux mandats auxquels doivent répondre les interviewés ainsi que les urgences et les besoins liés au quotidien limitent le temps disponible pour utiliser les activités individuelles. L'approche cognitive-comportementale étant un mandat parmi d'autres, un interviewé explique :

« Pis c'est pas juste pour l'approche qu'on arrive pas dans le temps, c'est généralisé à plein d'autres tâches qu'on est en train de restructurer, de mettre en place, que ce soit le processus clinique, que ce soit les comités de développement, que ce soit le projet PIJ au niveau provincial, que ce soit une épée de Damoclès : diminuez vos temps de séjour, que ce soit de travailler avec la commission, pis essayez de vous équilibrer avec l'objectif clinique. Heille t'as envie de dire il y a 24 heures dans une journée, je ne peux pas tout faire. » **Entrevue 15**

La gestion quotidienne d'adolescentes amène des priorités comme celles d'acheter des bottes d'hiver, d'ouvrir un compte de banque ou d'écouter les émotions d'une adolescente en peine d'amour. Ces situations entraînent par conséquent, des lacunes au plan du respect des échéances, une préparation insuffisante de laquelle découlent une plus grande insécurité et finalement un sentiment d'insatisfaction et de lourdeur associé à l'application des activités individuelles. Le fait d'avoir davantage de temps permettrait également, selon certains interviewés, de rencontrer plus souvent les formatrices et de mieux s'approprier l'approche cognitive-comportementale.

Le constat de la difficulté de répondre aux exigences de l'approche cognitive-comportementale a également été relevé comme une difficulté par près de la moitié des interviewés. Par conséquent, la discipline et la constance que demande

l'application des activités individuelles sont des exemples de défis continuels que doivent relever les interviewés.

Lors du discours des interviewés sur les pratiques professionnelles de l'ensemble des activités individuelles, des éléments tant facilitants qu'entravants se sont dégagés des entrevues. Le tableau suivant présente ces différents éléments.

Tableau I

L'espace d'application des activités individuelles : les éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles dans leur globalité

Les activités individuelles dans leur globalité	
Les éléments facilitants	Les éléments entravants
Aménager différemment le temps de travail au moment des présences directes avec les adolescentes	Le manque de temps pour l'application des activités individuelles
Aménager différemment le temps de « libération clinique » et de « soutien scolaire »	Répondre aux exigences de l'approche cognitive-comportementale

Comme il a été mentionné, certains interviewés se sont prononcés sur l'application des activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale dans sa globalité. La majorité des interviewés se sont toutefois prononcés de manière plus spécifique sur chacune des activités individuelles qui seront présentées dans les prochaines sections.

5.1.2 Les pratiques professionnelles des excès-déficits dans l'environnement immédiat : les éléments facilitants et entravants

Les différents thèmes concernant les pratiques professionnelles des excès-déficits abordés par les interviewés sont principalement liés à la démarche utilisée pour compléter et aborder les excès-déficits. Les interviewés ont mentionné à travers les entrevues, des éléments facilitants de même que certaines difficultés rencontrées

lors de l'application des excès-déficits. Ces différents thèmes seront développés dans cette section.

La démarche d'évaluation des excès-déficits répond à une certaine logique scindée en plusieurs étapes par les interviewés. Premièrement, avant d'enclencher le processus d'évaluation des excès-déficits, un interviewé propose d'insérer le formulaire de l'identification des excès-déficits dans la pochette remise à l'adolescente lors de son admission à l'unité résidentielle. Un deuxième élément de la démarche d'application des excès-déficits relevé par plusieurs interviewés concerne le processus de rédaction des excès-déficits qui, selon la presque totalité des interviewés, s'effectue dès l'arrivée de l'adolescente. Il commence pour plusieurs, par la cueillette de données qui se base sur la lecture du dossier de l'adolescente par l'éducateur de suivi. Par la suite, les interviewés identifient les excès-déficits et partagent leurs perceptions en regard des excès-déficits identifiés. Le moyen privilégié pour ce partage, relevé par bon nombre d'interviewés, est l'insertion d'une feuille vierge à un cahier accessible à tous les éducateurs susceptibles de travailler en contact direct avec les adolescentes. Sur cette feuille doivent être colligés, à l'intérieur d'un certain laps de temps, tous les excès-déficits identifiés par les différents éducateurs. Le partage des perceptions en regard de ces excès-déficits s'effectue par la suite. Cette pratique centralise l'information et facilite, selon les interviewés, l'application des excès-déficits. Un interviewé explique :

« Quand une jeune arrive, une nouvelle, on met une feuille vierge dans sa section d'excès-déficit, puis aussitôt qu'on en voit un, on l'écrit. Ça aide l'éducateur de suivi à bâtir ses excès-déficits. Parce que moi je peux voir les excès par rapport à une jeune que son éducateur de suivi ne verra pas; parce qu'elle ne le démontre pas cet excès devant lui, parce qu'elle est toute fine, toute douce devant lui. » **Entrevue 11**

Un troisième élément de la démarche d'application des excès-déficits est lié à la façon de les aborder avec l'adolescente et/ou ses parents. Trois aspects ont été mentionnés par les interviewés, ils concernent le moment opportun pour aborder les excès-déficits, l'utilisation de la notion de fonction lors des discussions et le respect

du rythme de divulgation des excès-déficits auprès de l'adolescente et de ses parents.

Un certain nombre d'interviewés ont soulevé des nuances quant au moment le plus favorable pour aborder les excès-déficits avec l'adolescente. En effet, un d'entre eux propose de rédiger les excès-déficits dans la première semaine suivant l'arrivée de l'adolescente afin qu'elle se sente tout de suite prise en charge. Un autre propose, pour sa part, d'attendre un peu; le délai ne devant toutefois pas excéder trois semaines suivant l'arrivée de l'adolescente. Ce temps d'attente permettrait la création d'un lien ou d'une relation entre l'éducatrice et l'adolescente, ce qui faciliterait la communication concernant le sujet délicat des comportements excessifs.

Par la suite, la discussion autour des excès-déficits s'effectue, pour plus de la moitié des interviewés, à travers la notion de fonction qui est identifiée comme aidante. Cette notion est définie par les interviewés comme étant ce à quoi servent certains comportements problématiques, adoptés tant par l'adolescente que par ses parents. Cette notion amène les éducateurs à se questionner sur le sens des comportements problématiques pour ensuite amener l'adolescente ou les parents à comprendre l'importance de transformer ce comportement nuisible en un comportement adapté.

Finalement, certains éducateurs spécifient que la discussion autour des excès-déficits en présence simultanée des parents et des adolescentes doit être faite avec discernement. Le rythme de divulgation des excès-déficits et de leur fonction aux parties intéressées doit être respecté et l'autorisation préalable des adolescentes et de leurs parents doit être requise.

L'application des excès-déficits a toutefois posé certaines difficultés, notamment en regard de certaines dynamiques de personnalité. En effet, les adolescentes souffrant de déficience, de problèmes de santé mentale et de troubles associés ont soulevé la crainte chez les éducateurs de se tromper et de choisir le mauvais excès-déficit.

De plus, pour près de la moitié des interviewés, la révision des excès-déficits demeure encore un défi sur le plan du respect de l'échéance. Une proposition, émise par un interviewé, aiderait les éducateurs à répondre à ce défi. En effet, cet interviewé propose de regrouper et de brocher ensemble trois outils qui respectent les mêmes échéances, soit la révision des excès-déficits, le contrat comportemental et le plan d'intervention, de sorte que le retard d'un des trois outils évoque également le retard des deux autres.

Afin de faire la synthèse du discours des interviewés autour des excès-déficits, le tableau suivant illustre les éléments facilitant et entravant l'application des excès-déficits.

Tableau II

L'espace d'application des activités individuelles : les éléments facilitant et entravant la mise en place des excès-déficits

Les excès-déficits	
Les éléments facilitants	Les éléments entravants
Insérer le formulaire de l'identification des excès-déficits dans la pochette remise à l'adolescente lors de son admission à l'unité résidentielle.	Identifier le bon excès-déficit pour les adolescentes présentant certaines dynamiques de personnalité (déficience, santé mentale ou troubles associés)
Insérer une feuille au cahier accessible à tous les éducateurs, sur laquelle sont colligés les excès-déficits identifiés par l'ensemble des éducateurs	Répondre à l'exigence de la révision des excès-déficits à tous les trois mois
Déterminer le moment le plus favorable pour aborder les excès-déficits avec l'adolescente	
Utiliser la notion de fonction lors de la discussion des excès-déficits avec l'adolescente et les parents et respecter le rythme de divulgation de chacune des parties	
Brocher et déposer simultanément trois outils qui respectent la même échéance : les excès-déficits, le contrat comportemental et le plan d'intervention	

5.1.3 Les pratiques professionnelles des contrats comportementaux dans l'environnement immédiat : les éléments facilitants et entravants

Les différentes pratiques professionnelles concernant les contrats comportementaux, de même que les éléments facilitants ou entravants ont été abordés par les interviewés. Ces pratiques professionnelles sont surtout liées à la logistique de leur application, à la gradation des défis qu'ils comportent, à

l'implication de l'adolescente de même qu'à l'application de contrats comportementaux de type cognitif. Ces éléments sont précisés dans cette section.

Tout d'abord, le défi que posait le grand nombre d'adolescentes dans chaque unité de réadaptation a incité certains interviewés à se doter d'une logistique facilitant l'application des contrats comportementaux. Cette logistique est d'autant plus importante que les adolescentes doivent faire signer leur contrat comportemental par un éducateur qui valide par ce geste avoir été témoin de l'application du comportement alternatif. L'application des contrats comportementaux est donc balisée dans le temps, certaines adolescentes le pratiquent au dîner ou au souper, d'autres en soirée seulement. De cette façon, les éducateurs n'ont pas à accompagner toutes les adolescentes en même temps, le nombre d'adolescentes étant réparti entre différentes périodes.

Cette logistique d'application du contrat comportemental permet tout de même que tous les éducateurs puissent s'engager par la signature du contrat comportemental et matérialise la prise en charge de chaque adolescente par tous les éducateurs.

Ensuite, le souci de mettre à contribution l'adolescente tout au long du processus d'élaboration du contrat comportemental a été abordé dans près de la moitié des entrevues. En effet, tout ce que comportent les contrats comportementaux, c'est-à-dire les objectifs, les comportements alternatifs ainsi que les punitions et récompenses qui y sont associées sont construits en collaboration avec l'adolescente afin de créer une alliance avec elle. La plupart de ces interviewés discutent avec l'adolescente, non seulement de ce qu'elle aimerait travailler, mais également du choix des récompenses et des punitions afin de s'assurer qu'elles soient bien ciblées.

La notion de gradation des défis a également été relevée comme partie intégrante de l'utilisation des contrats comportementaux par une forte majorité des interviewés. La nécessité d'un certain dosage dans les objectifs à atteindre, allant du plus facile

vers le plus difficile est utilisé, selon les interviewés pour offrir une réussite à l'adolescente. Toutefois, pendant que certains interviewés trouvent difficile d'établir cette gradation, d'autres mettent en garde contre le danger de commencer par des défis trop faciles et de par ce fait, démotiver les adolescentes. Mais la plupart s'entendent sur l'intérêt et/ou la nécessité d'établir une gradation dans la rédaction des contrats comportementaux.

Plusieurs exemples de gradation ont été nommés. Certains interviewés proposent de décortiquer un comportement permettant ainsi à l'adolescente d'atteindre l'objectif de son contrat comportemental en plusieurs étapes. Par exemple, on peut établir un contrat comportemental incluant des objectifs qui amènent graduellement l'adolescente à adopter le comportement souhaité. Un interviewé donne l'exemple d'une adolescente qui avait un code de couleur pour les comportements qu'elle adoptait. Les codes verts, jaunes et rouges étaient associés à certains comportements et avaient un peu le même sens que les feux de signalisation. Lorsque cette adolescente obtenait un code jaune, elle était tellement certaine qu'elle allait par la suite obtenir un code rouge, qu'elle adoptait des comportements désorganisés. Le contrat comportemental a été construit de manière à récompenser son code jaune afin qu'elle y demeure et obtienne à nouveau son code vert.

D'autres interviewés apportent l'idée de garder le même excès, mais de le graduer en ajoutant des moments supplémentaires pour le mettre en pratique. L'adolescente pourra ainsi, selon l'interviewée, généraliser son apprentissage aux plus grands nombres de moments possibles. Un interviewé donne l'exemple d'une adolescente qui exprime bien sa colère à différents moments de la journée, comme au dîner ou au souper. Mais au moment où sa mère vient la chercher la fin de semaine, l'adolescente lève les yeux au ciel et réagit fortement. La gradation du contrat comportemental se fait donc en ajoutant ce moment à son contrat comportemental afin qu'elle apprenne à mettre des mots sur ce qu'elle vit et qu'elle généralise ses apprentissages.

Quelques difficultés ont été soulevées en lien avec l'application des contrats comportementaux, notamment en lien avec l'âge de l'adolescente et l'introduction de contrat de type cognitif. En effet, certains interviewés identifient que les adolescentes de 17 ans et plus répondent difficilement à l'utilisation de cet outil. Cet état de fait s'explique, selon les interviewés, par la tendance à l'autocensure des adolescentes plus vieilles.

Aussi, l'introduction de contrats comportementaux portant sur des aspects cognitifs soulève des difficultés chez certains interviewés sur le plan de son articulation et de la mesure de l'atteinte ou non de l'objectif du contrat comportemental :

« Avec certaines jeunes, c'est plus facile de cibler le comportement à travailler. Mais il y a des niveaux dans les contrats comportementaux. Quand tu arrives à des contrats plus de niveau cognitif, c'est là que c'est plus difficile, premièrement d'identifier que la jeune est rendue à ce niveau-là, deuxièmement d'élaborer le plan pour que finalement on travaille quelque chose. C'est ardu, c'est encore laborieux, ce n'est pas évident comme si le contrat pour moi, je te dirais au niveau théorique demeure important, pis j'adhère à ça, mais en pratique, c'est difficile de l'articuler. »Entrevue 2

À travers les propos émis par les interviewés concernant les contrats comportementaux, des éléments tant facilitant qu'entravant leur application se sont dégagés des entrevues. Le tableau III illustre ces différents éléments.

Tableau III

L'espace d'application des activités individuelles : les éléments facilitant et entravant la mise en place des contrats comportementaux

Les contrats comportementaux	
Les éléments facilitants	Les éléments entravants
Baliser l'application du contrat comportemental dans le temps de sorte que le nombre d'adolescentes à accompagner est réparti entre différentes périodes.	Articuler l'objectif du contrat comportemental portant sur des aspects cognitifs
Mettre à contribution l'adolescente lors de l'élaboration du contrat comportemental afin de créer une alliance	Mesurer l'atteinte de l'objectif d'un contrat comportemental portant sur des aspects cognitifs
Grader les défis lors de l'élaboration du contrat comportemental afin de permettre à l'adolescente de vivre une réussite	Appliquer le contrat comportemental Avec une adolescente âgée de plus de 17 ans

5.1.4 Les pratiques professionnelles des auto-observations dans l'environnement immédiat : les éléments facilitants et entravants

Les différentes pratiques professionnelles en regard des auto-observations qui ont été mentionnées par les interviewés, les éléments facilitant leur application de même que certaines difficultés rencontrées sont présentées dans cette section. Les pratiques professionnelles concernant les auto-observations sont principalement liées à la logistique de leur application, depuis la fréquence de leur application jusqu'à leur opérationnalisation ainsi qu'à l'exigence en termes de temps pour effectuer l'analyse des auto-observations.

En ce qui a trait aux pratiques professionnelles en regard des auto-observations, la fréquence et le moment de rédaction des auto-observations sont des thèmes abordés par plusieurs interviewés. En effet, selon une forte majorité d'interviewés, les auto-observations sont rédigées par les adolescentes quotidiennement ou au minimum quatre fois par semaine. De plus, la période pour rédiger une auto-observation est inscrite à l'horaire, souvent pendant un moment de détente où les adolescentes sont à leurs chambres et sa durée est d'environ trente minutes. L'inscription à l'horaire de ce moment précis a été identifiée par plusieurs interviewés comme un élément facilitant qui diminue les résistances des éducateurs et favorise l'ancrage de cet outil dans la pratique quotidienne.

Quelques interviewés mentionnent toutefois, certaines modalités d'utilisation de l'auto-observation différentes de celle décrite précédemment. Tout d'abord, en plus des moments prescrits à l'horaire, ces interviewés demandent aux adolescentes de rédiger une auto-observation lors de moments de conflit, de crise ou de colère. Un interviewé donne l'exemple d'une situation de crise, où un adolescent est davantage en contact avec ses sensations corporelles, ses émotions et peut ainsi mieux les reconnaître et les identifier. Un interviewé explique :

« là c'est de l'auto-observation, il y a une situation. Fait que là on est pogné dans sa pensée automatique, là on fait le tour de sa pensée rationnelle, les émotions. Il prend conscience du dedans là, tsé le cœur qui bat, la sueur, les poings fermés, il est prêt à frapper.
 » **Entrevue 7**

De plus, l'association entre l'auto-observation et le contrat comportemental a été nommée par quelques interviewés comme une autre modalité d'utilisation des auto-observations. En effet, certains interviewés ont introduit dans leur pratique professionnelle, l'outil des auto-observations comme moyen de valider l'application du comportement alternatif proposé dans le contrat comportemental. Ainsi, l'adolescente rédige ses auto-observations sur des situations en lien avec le comportement alternatif qu'elle doit appliquer. Les auto-observations deviennent donc des illustrations de l'utilisation du comportement alternatif proposé à son contrat comportemental. De même, un certain nombre d'interviewés souligne leurs

préoccupations en regard du contenu des auto-observations. En effet, selon eux, les adolescentes utilisent les auto-observations pour rendre compte principalement de situations problématiques alors qu'elles pourraient bénéficier d'une réflexion autour d'une situation positive. C'est pourquoi ces interviewés sensibilisent les adolescentes à utiliser l'auto-observation pour réfléchir également à leurs comportements positifs.

Une fois les auto-observations rédigées par les adolescentes, elles sont lues et/ou signées par les éducateurs qui vont par la suite en discuter avec elles. Les modalités de discussion autour des auto-observations peuvent varier selon la logistique établie par l'unité résidentielle ou selon le contenu inscrit dans l'auto-observation. En effet, à l'instar des contrats comportementaux, le grand nombre d'adolescentes par unité résidentielle a été relevé comme un défi par plusieurs interviewées. Si certains interviewés sont encore devant ce problème, plusieurs autres ont proposé des pratiques qui ont permis de contourner cet obstacle et de faciliter l'application des auto-observations. Par exemple, un interviewé mentionne que dès le début de la semaine, afin de sauver du temps, les sept feuilles d'auto-observation (une pour chaque jour) sont distribuées à chaque adolescente. D'autres interviewés soulignent plutôt la mise en place par leur équipe d'un système de rotation afin que chaque adolescente puisse être suivie de façon constante et significative. Ainsi, chaque soir, seulement cinq des quinze adolescentes sont ciblées afin qu'un éducateur discute avec elles de ses auto-observations. De cette façon, non seulement chaque adolescente est rencontrée au moins deux fois par semaine, mais en plus, elle le sera de façon plus approfondie.

Ensuite, la teneur du contenu oriente aussi la modalité de discussion autour de l'auto-observation, de sorte qu'une adolescente qui parle de fuguer ou de se suicider sera revue sur-le-champ. En contrepartie, d'autres types de contenu qui portent sur des aspects de la dynamique de l'adolescente ou qui nécessitent des précisions peuvent être discutés avec les adolescentes en soirée ou en rencontre hebdomadaire

Certains outils utilisés par un interviewé ont favorisé d'une part, l'appropriation par les adolescentes de certaines composantes des auto-observations, notamment les émotions et les sensations et ont simplifié d'autre part, l'analyse ultérieure des auto-observations. Tout d'abord, l'identification et la connaissance d'un certain nombre d'émotions sont nécessaires pour la rédaction de l'auto-observation par l'adolescente. C'est pourquoi un interviewé ajoute à l'auto-observation, une feuille où sont illustrés des visages de style bande dessinée représentant différentes émotions, agréables ou inconfortables. Un système semblable a déjà été mis sur pied pour faciliter la compréhension des sensations par les adolescentes. Un carton où était dessiné un gros bonhomme était affiché à la vue des adolescentes. Les éducateurs inscrivaient sur ce carton, différentes sensations identifiées lors d'activités cognitives-comportementales de groupe, comme la gestion de la colère ou du stress. Les adolescentes pouvaient ensuite se servir de ces exemples de sensations pour mieux compléter leurs feuilles d'auto-observation. Ensuite, l'indication par l'éducateur sur chaque auto-observation faite par les adolescentes, de l'aspect cognitif ou comportemental qui entre en jeu facilite par la suite l'analyse des auto-observations.

De ceux qui effectuent l'analyse des auto-observations, certains proposent tout de même leur façon de procéder. Le nombre d'auto-observations utilisées pour l'analyse varie de 10 à 15. Le temps requis pour effectuer l'analyse des auto-observations a été mentionné par quelques interviewés et varie entre 30 minutes et une heure. L'analyse est rapportée être faite toutes les trois semaines, à chaque mois ou à chaque trois mois. Un des interviewés ne mentionne pas de fréquence, mais indique faire l'analyse lorsqu'il a le temps, par exemple pendant une soirée ou une fin de semaine.

Si certains interviewés analysent les auto-observations individuellement l'une à la suite de l'autre, d'autres le font en prenant l'ensemble des auto-observations. En effet, les premiers discutent avec l'adolescente de chacune des auto-observations tandis que les deuxièmes discutent du profil de l'adolescente issu de cette analyse.

Cette analyse, décrite par les interviewés, s'effectue par l'association des sensations, émotions et conséquences de chacune des auto-observations d'où se dégage la dynamique de l'adolescente.

Les difficultés rencontrées lors de l'utilisation des auto-observations sont liées à certaines dynamiques de personnalité et aux exigences en termes de temps pour la rédaction de l'analyse des auto-observations. En effet, certains interviewés soulignent la difficulté d'appliquer les auto-observations avec les adolescentes souffrant de troubles mentaux; leurs schémas de pensée et leur façon de se représenter la réalité en rendent l'application difficile.

Et malgré le fait que plusieurs des interviewés affirment reconnaître l'intérêt et la pertinence de l'analyse des auto-observations, une majorité d'interviewés mentionne que cette analyse est peu faite ou aurait avantage à être mieux faite. Le manque de temps est l'une des principales explications évoquées par les interviewés. Les exigences en termes de temps pour cette démarche d'analyse, pour l'intégrer lors des rencontres hebdomadaires déjà bien remplies, le nombre de jeunes de suivi et une clientèle plus jeune demandant plus de soins sont des éléments mentionnés lors des entrevues.

Les interviewés ont discuté de leurs pratiques professionnelles concernant les auto-observations en mentionnant à travers leur discours certains éléments facilitant et entravant leur application. Ces différents éléments sont présentés dans le tableau IV.

Tableau IV

L'espace d'application des activités individuelles : les éléments facilitant et entravant la mise en place des auto-observations

Les auto-observations	
Les éléments facilitants	Les éléments entravants
Inscrire à l'horaire le moment pour la rédaction des auto-observations	Comprendre les schémas de pensée chez les adolescentes présentant des problèmes de santé mentale
Distribuer sept feuilles d'auto-observation à chacune des adolescentes au début de la semaine.	Répondre aux exigences pour effectuer l'analyse des auto-observations
Cibler cinq adolescentes chaque soir afin de revoir avec elles les auto-observations.	
Ajouter à l'auto-observation une feuille sur laquelle sont représentées des visages illustrant et identifiant différentes émotions	
Afficher une pancarte sur laquelle sont inscrites les différentes sensations identifiées lors d'activités cognitives-comportementales de groupe	
Indiquer sur l'auto-observation, l'aspect comportemental ou cognitif en jeu.	

5.1.5 L'utilité sociale des activités individuelles telle que perçue par les éducateurs.

Comme il a déjà été mentionné, les conditions de production des pratiques professionnelles donnent lieu à une appréciation de leur utilité sociale qui oriente à son tour la réalité de manière spécifique (Guimelli et Jacobi, 1990). En résumé, les pratiques professionnelles concernant les activités individuelles génèrent de la part des éducateurs, la perception d'une utilité sociale qui à son tour nourrit les pratiques

professionnelles. L'utilité sociale de chacune des activités individuelles telle que perçue par les éducateurs, sera présentée dans cette section.

5.1.5.1 L'utilité sociale des excès-déficits, telle que perçue par les éducateurs

En ce qui a trait aux perceptions des interviewés relativement à l'utilité des excès-déficits, elles s'articulent autour de deux grands axes, soit l'évaluation de l'adolescente et l'intervention auprès de l'adolescente. L'identification des excès-déficits et de leurs fonctions amène, selon les interviewés, de la rigueur à la pensée clinique lors de l'évaluation de l'adolescente. En effet, cet outil oblige l'éducateur à se poser des questions, à décrire les comportements problématiques et à établir ensuite les pistes d'intervention prioritaires. Le nombre et la fréquence des excès-déficits peuvent également être des indicateurs pour l'évaluation du niveau d'encadrement requis pour une adolescente.

Selon quelques interviewés, l'identification des excès-déficits sert non seulement lors de l'évaluation de l'adolescente, mais peut également s'avérer un outil d'intervention. C'est, selon ces interviewés, un outil concret qui suscite des prises de conscience tant chez l'adolescente que chez les parents. En effet, selon certains interviewés, l'identification des excès-déficits permet à l'adolescente de faire des liens avec le plan d'intervention

« Tsé la fille qui insulte, injurie l'adulte, lorsque l'adulte lui exprime un non, elle sait que c'est un comportement très problématique pour elle. Pis elle sait qu'on va le travailler parce qu'il est écrit sur la feuille. Pis elle sait dans le fond à quoi ça lui sert de faire ça en plus. Pis elle sait qu'est-ce qu'on va travailler à mettre en place à la place. Qui va faire d'elle une adolescente mieux adaptée aux attentes de la société pis aux attentes de ses parents » Entrevue 10

En ce qui a trait au travail effectué auprès des parents, un interviewé donne l'exemple d'un parent qui avait identifié avoir certaines techniques éducatives problématiques où il s'alliait à sa fille pour mentir aux éducateurs. L'identification de cet excès (s'allier sa fille pour mentir aux éducateurs) et de cette fonction (ne pas

perdre l'affection de sa fille) peut être réutilisée comme outil d'intervention, si la situation s'y prête, par exemple, lors d'un entretien avec le parent.

Par ailleurs, les perceptions liées à l'utilité de la révision des excès-déficits se rapportent pour leur part, à l'aspect évolutif de l'adolescente. En effet, la révision des excès-déficits permet, selon plusieurs interviewés, de voir l'évolution de l'adolescente et est, par conséquent, perçue comme une source de valorisation pour l'adolescente.

5.1.5.2 L'utilité sociale des contrats comportementaux, telle que perçue par les éducateurs

Quant à l'utilité du contrat comportemental, plusieurs perceptions positives ont été relevées par les interviewés, notamment sa dimension concrète et l'impact de son utilisation sur les adolescentes. L'aspect concret mentionné par les interviewés s'illustre d'abord par la clarté des attentes que permet cet outil

« Mais ça là, avec un contrat là, juste le contrat là, elle sait exactement l'adolescente que j'accompagne, qu'est-ce qu'elle doit travailler, qu'est-ce qui est problématique. Qu'est-ce qu'on va chercher à mettre en place pour commencer. Et c'est quoi le nouveau comportement qu'il faut qu'elle pratique jour après jour, elle sait exactement ce qu'elle fait, elle sait à quel comportement excessif ça se rapporte » Entrevue 10

De plus, l'impact du contrat comportemental sur les adolescentes a été relevé à plusieurs reprises par les interviewés. Une première dimension qui s'en dégage est le degré de réussite du contrat comportemental par l'adolescente comme un indicateur d'efficacité. Ce degré de réussite est défini par les interviewés comme l'atteinte des objectifs du contrat comportemental ou comme une évolution de l'adolescente en vue de l'atteinte des objectifs. Ainsi, l'expérience de la réussite du contrat comportemental par les adolescentes génère l'idée chez les éducateurs que le contrat comportemental peut être un outil intéressant et inversement les contrats comportementaux non réussis amènent de la résistance. Le degré de réussite du contrat comportemental par l'adolescente est également perçu par plusieurs

interviewés comme un guide, en ce sens, qu'il permet de préciser l'intervention et d'orienter l'éducateur vers une application plus raffinée du prochain contrat comportemental.

Une seconde dimension de l'impact du contrat comportemental sur les adolescentes est abordée, cette fois, en termes de responsabilisation de l'adolescente. En effet, l'implication nécessaire de l'adolescente à la réussite de son contrat comportemental, soit par le fait d'obtenir le nombre requis de signatures, soit par le fait de se conformer aux récompenses et conséquences choisies, amène l'adolescente à se responsabiliser et à prendre du pouvoir sur sa vie.

Quelques interviewés relèvent une plus grande facilité à appliquer le contrat comportemental avec les adolescentes plus jeunes étant donné leur désir de faire plaisir à leur éducatrice de suivi.

5.1.5.3 L'utilité sociale des auto-observations, telle que perçue par les éducateurs

De façon générale, les interviewés ont une perception positive des auto-observations et de leur analyse. Les perceptions abordées quant à leur utilité sont de deux ordres, d'abord, l'auto-observation est un outil d'intervention pour l'éducateur et ensuite, un outil d'introspection pour l'adolescente. En effet, pour plusieurs interviewés, les auto-observations donnent des pistes d'intervention, en identifiant par exemple des zones de résistances ou de progrès chez l'adolescente. L'utilisation de cet outil permet également, selon certains interviewés, de décontaminer les situations explosives et par conséquent d'éviter différents types de retraits, comme l'isolement ou le retrait de plusieurs jours hors de l'unité résidentielle (arrêt d'agir.) De plus, l'auto-observation peut servir à valider auprès des parents, l'intervention offerte à leur adolescente. Ainsi, les parents sont au courant que chaque jour, leur fille s'arrête et réfléchit à certains de ses comportements.

Par ailleurs, selon certains interviewés, l'auto-observation permet à l'adolescente de se recentrer sur elle-même et d'exprimer par écrit ce qu'elle n'aurait pas exprimé

verbalemment. D'autres interviewés soulignent pour leur part que l'auto-observation donne du pouvoir à l'adolescente, car après discussion, elle peut décider de changer certains comportements.

En ce qui a trait à l'analyse des auto-observations, les interviewés la perçoivent utile pour donner un sens aux auto-observations. En effet, prises individuellement, les auto-observations pourraient paraître banales alors que l'analyse donne un portrait de l'adolescente et permet d'avoir accès à la perception que l'adolescente a de la réalité.

À travers le discours des interviewés sont apparues différentes perceptions de l'utilité sociale de chacune des activités individuelles. Le tableau V en fait la synthèse.

Tableau V

L'utilité sociale spécifique à chaque activité individuelle telle que perçue par les éducateurs

	L'utilité sociale telle que perçue par les éducateurs
L'identification et la révision des excès-déficits	Amener de la rigueur à la pensée clinique lors de l'évaluation de l'adolescente
	Indiquer le niveau d'encadrement requis pour l'adolescente
	Susciter des prises de conscience chez l'adolescente et ses parents
	Réviser les excès-déficits permet de voir l'évolution de l'adolescente
Les contrats comportementaux	Amener une dimension concrète à l'intervention auprès de l'adolescente
	Préciser l'intervention et orienter l'éducateur vers une application plus raffinée du prochain contrat
	Responsabiliser l'adolescente
Les auto-observations et leur analyse	Identifier des zones de progrès ou de résistances chez l'adolescente
	Décontaminer les situations explosives
	Valider auprès des parents, l'intervention offerte à leur adolescent
	Donner du pouvoir à l'adolescente pour changer ses comportements
	Avoir un portrait de l'adolescente
	Avoir accès à la perception de la réalité de l'adolescente

5.2 Le groupe d'appartenance

5.2.1 Le travail d'équipe

Le thème de l'équipe, et ce, sous différents angles, a été abordé par la presque totalité des interviewés. Les propos recueillis autour de ce thème portent sur la communication, sur l'impact du climat de l'équipe lors de l'utilisation des activités individuelles et sur les différents rôles tenus à l'intérieur de l'équipe. Ces thèmes seront développés dans cette section.

La communication à l'intérieur de l'équipe semble avoir trouvé écho chez plusieurs interviewés, certains la qualifiant d'aidante, d'autres de pierre angulaire pour la formation d'une équipe. En effet, les diverses manifestations de la communication s'illustrent à travers les discussions, les questionnements, les attentes ou la nomenclature des inconforts. Ainsi, la communication permet de partager des points de vue et des informations :

« Moi je pense qu'elle perd de son efficacité si on est en individuel dans cette approche-là. C'est une approche qui demande à ce qu'on partage les points de vue. On parle d'idée, on parle de pensées, d'émotions, pis de situations. Ben moi je peux vivre une situation avec une jeune pis l'autre ne vivra pas les mêmes situations. Fait qu'il faut en parler, faut que ça circule » Entrevue 12

De plus, diverses modalités de communication à l'intérieur de l'équipe ont été plus spécifiquement identifiées comme aidantes par bon nombre d'interviewés. D'une part, l'expérimentation de rencontres informelles en duos ou en trios s'est avérée fructueuse et a permis des déblocages importants. En effet, selon quelques interviewés, cette modalité d'échange permet de décroiser le travail, d'échanger des perceptions et de voir apparaître des pistes de solutions. D'autre part, le comité hebdomadaire, d'une durée approximative de trois heures, est également un lieu d'échange mentionné comme un élément facilitant par plus de la moitié des interviewés. C'est à l'intérieur de ce comité hebdomadaire que sont planifiés à la fois des discussions cliniques concernant les adolescentes et des bilans mensuels

concernant différents éléments de l'application de l'approche cognitive-comportementale.

Les bilans mensuels, qui ont également lieu pendant ce comité, cumulent plusieurs fonctions facilitant l'application des activités individuelles. En effet, si pour certains, c'est un moment qui permet aux éducateurs de donner leur couleur de l'approche cognitive-comportementale, pour d'autres, c'est un lieu où les éducateurs peuvent se motiver, se rappeler à l'ordre ou se fixer des objectifs pour améliorer des stratégies de travail. Par exemple, les bilans mensuels ont permis aux membres d'une équipe de prendre conscience de certaines limites du contrat comportemental et de l'importance de graduer les objectifs à atteindre. Ou encore, ce fut l'occasion de prendre conscience de l'impossibilité de revoir la totalité des auto-observations des quinze adolescentes dans une même soirée, ce qui a engendré une méthode de travail différente qui a déjà été décrite précédemment.

Afin de diversifier l'utilisation du temps alloué aux bilans mensuels, un interviewé innove en rencontrant chacun des éducateurs avant le comité afin de recueillir leurs préoccupations en regard de l'approche cognitive-comportementale. Ensuite, au moment du bilan mensuel, l'interviewé donne les grandes lignes des propos recueillis afin que les éducateurs choisissent un outil à approfondir pour le reste du temps disponible.

Qui plus est, la circulation de l'information concernant les activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale a été relevée comme une piste de solution tant lors des comités hebdomadaires qu'en d'autres lieux. Quelques interviewés suggèrent de faire l'identification des excès-déficit et l'analyse fonctionnelle ou encore de prendre connaissance des différents contrats comportementaux actifs de leur unité résidentielle en expliquant le contrat comportemental de chaque adolescente lors du comité hebdomadaire. D'autres proposent de tenir un comité bimensuel qui porterait exclusivement sur l'approche cognitive-comportementale

ou encore de créer des zones de communication en dehors des comités hebdomadaires, ce seul lieu de communication n'étant pas suffisant. Enfin, un dernier interviewé souligne l'intérêt de se nourrir de ce qui se fait à la fois dans le CJM-IU et ailleurs dans d'autres établissements sur le plan de l'approche cognitive-comportementale, évitant de ce fait, le repli sur soi.

5.2.2 Le climat d'équipe

Non seulement la communication et ses modalités ont été rapportées comme des éléments facilitants, mais le climat d'équipe a également été cité comme ayant un impact sur l'utilisation ou non des activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale. En effet, des indicateurs d'une équipe fonctionnelle, tant au moment du processus de construction de l'équipe qu'au moment de son actualisation, ont été mentionnés comme facilitant le travail. Inversement, quelques mises en garde à propos de facteurs prédisposant à la dysfonction d'une équipe ont été soulignés comme nuisibles à l'utilisation des activités individuelles.

Tout d'abord, certains interviewés affirment qu'il s'avère important de se donner du temps pour que l'équipe se construise, ait un sentiment d'appartenance, se donne un rythme, une couleur de même qu'une identité. Un interviewé va même jusqu'à affirmer que la croissance de l'équipe est une garantie pour ce qu'on veut entreprendre. « Ben c'est que cette croissance là d'équipe, cette vie-là d'équipe, c'est une garantie pour tout le reste que tu veux faire. Voilà. » Entrevue 15. Par ailleurs, le fait qu'une équipe fasse preuve de bonne foi et d'ouverture et qu'elle n'accumule pas trop longtemps ses problèmes sont également des exemples d'éléments facilitants.

Plusieurs bienfaits du travail en équipe ont par conséquent, été soulignés par les interviewés. Le décloisonnement du travail et l'impact positif du travail en équipe sur les adolescentes sont les principaux thèmes abordés par les interviewés. En effet, le travail en équipe supporte l'éducateur de rencontre diminuant par

conséquent le sentiment d'isolement et la lourdeur de l'application de certaines activités individuelles. De plus, ce décloisonnement, selon certains interviewés, favorise une certaine objectivation, une distance thérapeutique bénéfique pour l'intervention auprès des adolescentes. Le partage des perceptions entre les membres en regard de l'identification des excès-déficits en est un exemple :

« Je trouve que c'est important de prendre les excès-déficits du départ, de prendre un temps dans le comité, puis de faire un debriefing avec tous les autres membres de l'équipe, parce que des fois il y a des choses que tu ne vois pas. Tsé quand tu es sur le dossier. C'est sûr que si tu le fais dans la semaine où le jeune arrive, tu es objectif, mais quand tu le fais à la longue... C'est toujours bien d'être objectif, mais c'est pas toujours le cas, un moment donné tu es collé dessus, fait que c'est important qu'on travaille en équipe pour ça » Entrevue 6

Le fait de travailler en équipe a également été identifié par certains interviewés comme ayant un impact positif sur les filles. L'utilisation des activités individuelles par l'ensemble des membres de l'équipe permet à l'adolescente d'avoir plus d'un adulte de référence et envoie un message aux adolescentes qui dit que non seulement chaque membre de l'équipe est concerné par leur bien-être, mais qu'en plus, il croit que les outils individuels de l'approche cognitive-comportementale peuvent les aider dans leur capacité à changer.

En revanche, plus du tiers des interviewées ont identifié les relations difficiles dans une équipe comme un frein à l'application de l'approche cognitive-comportementale. La rivalité entre collègues, les lacunes sur le plan de la reconnaissance mutuelle des compétences de chacun et la peur du jugement semblent être des entraves à une bonne utilisation des activités individuelles. De plus, un interviewé souligne que le fait de poser des questions est le signe pour certains, d'une incompetence et d'un manque de maîtrise des activités individuelles. Un interviewé explique :

« Les gens voient ça comme peut-être aussi un manque, un sentiment d'incompétence que d'aller chercher une information. Pour certaines personnes, pas pour tout le monde, mais pour certaines personnes, c'est comme avouer qu'ils ne maîtrisent pas

l'outil. Et il y a même des jugements qui font en sorte que s'il y en a qui posent trop de questions, c'est considéré comme des gens plus incompetents. Ce qui fait qu'au niveau de la démarche, les gens ne s'investissent pas. Par peur de jugement. » Entrevue 2

Par conséquent, lorsque les relations sont difficiles dans l'équipe, les énergies sont davantage utilisées pour régler les conflits que pour faire un travail. Cet état de fait, selon certains interviewés, empêche l'équipe de se mobiliser vers une meilleure appropriation des activités individuelles. Au point qu'à certains moments, selon un interviewé, l'approche cognitive-comportementale peut devenir comme le bouc émissaire à évacuer.

5.2.3 La définition de rôles

Les éducateurs en tant que membres de l'équipe travaillent ensemble et sont placés dans une position commune par rapport aux activités individuelles, car ils doivent tous les appliquer. Si tous les éducateurs travaillent en contact direct avec les adolescentes, certains occupent toutefois un rôle particulier. Parmi les exemples de rôles tenus par les éducateurs, il se trouve ceux de responsable clinique ou de responsable de la programmation. Aussi d'autres rôles plus spécifiquement liés à l'approche cognitive-comportementale, soit les rôles de représentant et de formatrice de l'approche cognitive-comportementale ont été abordés par les interviewés. Le chef de service a, pour sa part, été mentionné par les interviewés à la fois comme un membre de l'équipe et comme un membre ayant un rôle d'autorité à exercer, l'un n'excluant pas nécessairement l'autre. Ce rôle se distingue toutefois par le fait que le chef de service ne travaille pas en contact direct avec les adolescentes.

Certaines caractéristiques facilitant l'exercice des rôles de représentant et de formatrice de l'approche cognitive-comportementale ainsi que les éléments facilitant l'exercice du rôle de chef de service seront exposés dans cette section.

5.2.3.1 Les rôles de représentants ou de formatrices de l'approche cognitive-comportementale

Les interviewés qui ont abordé les différentes dimensions du rôle des représentants ou des formatrices sont tous, à une exception près, des interviewés qui exercent ou ont exercé eux-mêmes un de ces deux rôles. Ces interviewés ont abordé leur rôle sous trois aspects, d'abord sous l'angle des attitudes et des croyances facilitant l'exercice de leur rôle, ensuite sous l'angle des éléments, qui selon eux, favorisent la crédibilité et finalement par la prescription d'actes professionnels que leur commande l'exercice de leur rôle.

En premier lieu, l'aspect des attitudes des représentants ou des formatrices est un élément mentionné par près du tiers des interviewés. L'attitude d'ouverture est un exemple identifié comme facilitant l'exercice de ces rôles et peut s'illustrer de diverses manières, entre autres par le fait que le représentant de l'approche cognitive-comportementale soit passé par les mêmes inconforts ou questionnements que ses collègues et qu'il y soit attentif. Dans le même ordre d'idée, l'intérêt porté par le responsable au travail de ses collègues peut créer une ouverture chez ses collègues et être un facilitant dans la mesure où la résistance dans l'équipe n'est pas trop grande. Par ailleurs, la générosité des formatrices, leur disponibilité, la proximité ainsi que leur patience ont aussi été soulignées comme des éléments facilitants :

« Moi j'ai une formatrice disponible. Oui, quand j'avais des petites questions je l'appelais. Jamais elle ne va me dire : tu ne comprends pas encore??? Non, ça ne m'est jamais arrivé. Je pouvais me permettre de poser trois fois la même question là, pis la dernière fois c'était la réponse où je comprenais ce qu'elle voulait dire. Ça, c'était bien. » Entrevue 8

De plus, la croyance du représentant et de la formatrice au bien-fondé des activités individuelles peut, selon quelques interviewés, avoir un effet contagieux et donner

le goût aux autres éducateurs d'essayer d'utiliser les activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale.

En second lieu, le fait que la formatrice et le responsable soient bien ciblés et reconnus par les autres membres de l'équipe a été souligné comme facilitant afin que ce qu'ils proposent soit pris en considération. Deux éléments facilitant la crédibilité du responsable et de la formatrice ont été relevés, soit le fait de travailler en contact direct avec les adolescentes et le fait que les responsables ou formatrices appliquent les activités individuelles.

Ainsi, le fait qu'en plus de leur rôle, les responsables et les formatrices assument encore un contact direct avec les adolescentes implique qu'ils vivent, au même titre que les autres membres de l'équipe, les contraintes associées à l'application des activités individuelles. Un des interviewés le souligne de cette façon :

« [ancienne formatrice] le disait souvent, moi je veux pas des formatrices qui sont dans le bureau, qui sont juste dans les livres, parce que si moi j'ai pas le plancher pour intervenir avec les filles pis reprendre des contrats ça me donne quoi? Ça donne rien. Tu peux pas être juste de l'extérieur. Oui, je peux former les gens, donner de la formation comme telle. Mais tout le côté, avec la jeune, c'est pas dans le bureau que je peux faire ça » Entrevue2

Si, non seulement, les représentants et les formatrices sont en contact direct avec les adolescentes, mais qu'en plus ils mettent en application ce qu'ils prônent au sujet des activités individuelles, leur crédibilité s'en trouve rehaussée. Ils donnent ainsi l'exemple aux autres éducateurs et prouvent par ce fait qu'ils croient à l'utilité des activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale.

Finalement, les responsables et les formatrices de l'approche cognitive-comportementale s'attribuent eux-mêmes certains actes professionnels à poser, associés à l'exercice de leur rôle. Ainsi, certains interviewés s'imposent le rôle d'initiateur au niveau des méthodes de travail ou s'emploient à donner un sens aux activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale. Deux autres

interviewées mentionnent pour leur part que leur rôle de représentant ou de formatrice de l'approche cognitive-comportementale consiste également à porter à l'attention du chef de service les retards que certains éducateurs accumulent dans l'utilisation des activités.

5.2.3.2 Le rôle du chef de service

Plus de la moitié des interviewés parlent du rôle perçu et attendu des chefs de service et mentionnent certaines caractéristiques facilitantes qui leur sont attribuées. Deux pôles divisent l'exercice de ce rôle, soit un pôle de support et un pôle d'encadrement; certains interviewés privilégiant un de ces pôles, d'autres considérant ces deux pôles comme importants.

Ainsi, le fait que les chefs de service croient et se sentent concernés par l'approche cognitive-comportementale contribue à faciliter l'application des activités individuelles. Également, l'attitude d'écoute, de confiance en la capacité et la compétence des éducateurs, la flexibilité par la reconnaissance de l'existence de facteurs extérieurs expliquant certains retards, représentent autant d'éléments du rôle du chef de service facilitant l'application des activités individuelles. Un interviewé explique en parlant de son chef de service :

« à quelque part, oui je le vois que vous travaillez. Ce n'est pas comme si vous ne travaillez pas, vous travaillez. Mais effectivement, il y a plein de trucs qui ne sont pas de notre contrôle. Il y a le contrat, mais elle comprend ça. Mon boss comprend ça. Sachant qu'elle comprend, ben tsé je peux souffler, oui je suis en retard de trois semaines et je sais qu'il faut que je le fasse. Mais on comprend pourquoi. Alors, il n'y a pas de problèmes. On va passer à travers sachant qu'on comprend pourquoi. C'est pas parce que j'ai pas voulu le faire, pas parce que je travaillais pas. Non, je travaillais. Il y a d'autres choses, d'autres facteurs. D'entendre mon boss, qui dit continue là-dessus, ben ça allège beaucoup » Entrevue 9

Par ailleurs, une autre composante du rôle des chefs de service attendue ou perçue comme facilitante est de l'ordre de l'encadrement des actes professionnels des intervenants. Ainsi, les relances faites par les chefs de service en ce qui a trait aux

retards dans les activités individuelles, l'imposition de délais à respecter et l'importance accordée à ce qu'il veuille à ce que les activités individuelles soient effectuées sont les principaux éléments facilitants recueillis chez les interviewés :

« À part de ça, pour améliorer....(silence) c'est sûr que ceux pour qui c'est pas fait, va falloir qu'un moment donné tsé...que le chef de service dise faut que ça soit fait, faut que ça soit fait. Et au pire aller, si c'est fait pour être fait, à un moment donné ce sera fait un peu mieux, pis un moment donné ben tant qu'à le faire, ben on va le faire comme il faut » Entrevue 17

Selon les interviewés, c'est principalement à l'intérieur des comités hebdomadaires et des rencontres de supervision où sont abordées, par les chefs de service, les activités individuelles, que s'actualisent les deux pôles du rôle du chef de service.

Quelques nuances sont toutefois relevées par certains interviewés. Ainsi, un interviewé identifie comme facilitant, l'ouverture et la flexibilité actuelle de son chef de service, mais se rappelle une époque où le chef de service n'avait d'autres choix que celui d'imposer l'application des activités individuelles, autrement aucun éducateur ne les aurait appliquées. Un autre interviewé considère que la latitude donnée aux intervenants a un impact différentiel selon la personnalité de l'intervenant. Certains en auraient bénéficié pour une meilleure appropriation des activités individuelles et d'autres l'auraient utilisée pour ne pas appliquer les activités individuelles :

« Parce que dans le fond, les gens, disons comme nos chefs de service, ils ont quand même laissé un certain nombre de temps aux gens, pour voir si c'était approprié et tout ça. Fait que ça c'est une chose que les gens ont appréciée....pis il y en a d'autres que c'est comme ça s'étire...fait que tsé c'est un couteau à deux tranchants. Ça a eu du positif, mais ça a eu du négatif, dépendamment des gens. » Entrevue 17

Le groupe d'appartenance est en second lieu, l'élément de construction de la représentation sociale le plus mentionné par les interviewés. Le tableau suivant met en évidence les éléments facilitants et entravants qui se dégagent du discours des interviewés.

Tableau VI

Le groupe d'appartenance : Les éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles

Le groupe d'appartenance	
Les éléments facilitants	Les éléments entravants
Partager les points de vue et l'information	Expérimenter un climat de méfiance au sein de l'équipe
Discuter de l'approche cognitive-comportementale à l'intérieur des comités hebdomadaires (Bilan mensuel et discussions cliniques)	
Discuter de l'approche cognitive-comportementale de façon informelle en duos ou en trios	
Faire l'identification des excès-déficits et l'analyse fonctionnelle lors des comités hebdomadaires	
Expliquer le contrat comportemental de chaque fille lors des comités hebdomadaires	
Développer l'ouverture, la croyance au bien-fondé des activités individuelles de même que la crédibilité des représentants et formatrices de l'approche cognitive-comportementale.	
Soutenir la confiance et la compréhension des chefs de service envers la capacité des éducateurs à utiliser les activités individuelles de façon maximale en tenant compte des contraintes	
Favoriser l'intérêt des chefs de service en regard de l'approche cognitive-comportementale	
Inciter les chefs de service à s'assurer de l'encadrement de l'application des activités individuelles	

5.3 Les processus d'objectivation et d'ancrage

5.3.1 Le processus d'objectivation

Plusieurs interviewés ont identifié des thèmes de l'ordre de l'objectivation, certains s'avèrent facilitants, comme les mécanismes de soutien et le développement d'outils et d'autres entravants, plus spécifiquement le manque de formation et d'intégration des activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale. Ces différents thèmes sont présentés dans cette section. Rappelons que le processus d'objectivation, réfère dans le cadre théorique des représentations sociales à la transformation de concepts abstraits en une dimension concrète. Le processus d'ancrage pour sa part permet à l'individu d'insérer de nouveaux schèmes de pensées ou d'actions dans un réseau de catégorie ou de significations préexistantes.

5.3.1.1 Les mécanismes de soutien

Lors de l'implantation de l'approche cognitive-comportementale, un certain nombre de mécanismes de soutien ont été mis en place, certains étant intégrés à l'équipe et d'autres situés à l'extérieur de l'équipe d'éducateurs. Plusieurs interviewés ont mentionné ces mécanismes comme facilitant l'utilisation et la compréhension des activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale. Ces mécanismes de soutien sont constitués d'une formatrice principale ainsi que de responsables et de formatrices de l'approche cognitive-comportementale. La formatrice principale est attitrée à l'ensemble des unités résidentielles de la DSREA concernées par l'approche cognitive-comportementale. Les responsables de l'approche cognitive-comportementale sont répartis dans chacune des équipes de travail. Finalement, les formatrices travaillent non seulement dans une équipe d'éducateurs, mais sont également attitrées à deux unités résidentielles pour les besoins de formation :

« C'est sûr que d'avoir une représentante dans chaque équipe, d'avoir quelqu'un qui peut coacher, d'avoir des diners-causerie, des rencontres-causeries qui ont été donnés par [formatrice responsable]. C'est facilitant veux veux pas. [La formatrice

responsable] est dans le corridor, elle est la représentante de tout le site. Fait que c'est sûr que c'est facilitant qu'elle soit là. » Entrevue 13

Tout d'abord, une majorité d'interviewés ont mentionné le soutien offert par la formatrice principale comme un élément facilitant. Le support personnalisé qu'elle offre, sa présence lors des bilans mensuels des comités hebdomadaires, les conseils qu'elle prodigue sont aidant pour une meilleure compréhension et application des activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale :

« ben il y a aussi [formatrice principale] ici qui est un des éléments facilitant parce qu'elle est très très disponible, aussi pour nous donner des conseils, prendre rendez-vous avec nous. Il y a aussi les dîners-causeries qui aident. Ça aussi c'est un autre élément facilitant. » Entrevue 3

Les ateliers-causeries qu'elle organise ont été relevés comme aidant par bon nombre d'interviewés. Ces ateliers-causeries offrent un endroit où échanger sur les activités tant individuelles que de groupe de l'approche cognitive-comportementale. Ils permettent également, selon plusieurs interviewés, de diffuser de l'information, de bénéficier de l'expérience d'autrui, de partager des trucs facilitants et d'être un incitatif pour aller plus loin. Aucun interviewé ne remet en question la pertinence des dîners-causeries. Quelques interviewés déplorent toutefois la difficulté de trouver le temps pour y participer.

Le soutien qu'offrent pour leur part, les responsables et les formatrices de l'approche cognitive-comportementale a également été relevé comme un élément facilitant par près de la moitié des interviewés. En effet, plusieurs interviewés ont soulevé que suite à l'avènement des responsables et des formatrices, les résistances ont diminué chez les éducateurs, une plus grande sécurité s'est installée ce qui a engendré une meilleure maîtrise des activités individuelles.

« Mais la formatrice, ce qu'elle me disait : ben c'est correct, puis si tu t'es trompée, on refait une autre hypothèse, on la retravaille, pis on l'expose à la fille, puis ce n'est pas grave. C'est des essais, erreurs parce qu'on n'a pas la connaissance approfondie de la jeune au départ. » **Entrevue 12**

Quelques interviewés mentionnent également que les discussions entre les responsables génèrent des idées qui permettent de soutenir une meilleure application des activités individuelles, notamment les contrats comportementaux.

5.3.1.2 Le développement d'outils

Certains outils déjà en place de même que des propositions de développement ont été mentionnés afin de faciliter l'application des activités individuelles. En effet, l'organisation de l'information à l'aide d'outils de travail concrets a été citée par plusieurs interviewés comme un élément facilitant. La création d'un cartable cognitif-comportemental en est un exemple, ce cartable renferme toutes les informations concernant les adolescentes tant sur les volets individuels que de groupe de l'approche cognitive-comportementale. Les interviewés l'utilisent aux fins de consultation, de mise à jour des informations ou pour avoir des modèles de différentes activités individuelles :

« Les auto-observations sont mises dans un cartable avec chacun des séparateurs, avec les adolescentes, pis là on met toutes les activités de l'approche, il y a les contrats, ensuite les excès, pis ensuite les auto-observations. Tout est en ordre du plus récent aux plus anciens. Alors, on les met là et nous autres ça nous permet en les classant de les regarder, pis c'est là que je vais chercher mes auto-observations pis je les amène avec elle en rencontre. Bien souvent j'amène toute la pile, pis là je dis regarde toute la tonne de contrats que t'as fait. Des fois on les regarde pis bon ça a changé...
... le cartable que je l'avais pas dit tantôt, mais j'y avais pas pensé, mais c'est vrai que c'est aidant. » Entrevue 3

Aussi, l'informatisation de certaines activités individuelles comme les excès-déficits et le contrat comportemental a été mentionnée comme un outil facilitant. L'économie de temps gagné pour ne pas réécrire certains éléments ou simplement la possibilité d'imprimer à nouveau un contrat comportemental si une adolescente le perd facilite l'utilisation des activités individuelles.

De plus, le développement de nouveaux outils a été proposé comme pistes de solution, tant pour les intervenants en place que pour les nouveaux intervenants.

Tout d'abord, un interviewé propose une méthode pour élaborer les contrats comportementaux. Cet interviewé suggère de répertorier dans un petit index, toutes les étapes des habiletés enseignées dans les activités de groupe de l'approche cognitive-comportementale afin d'utiliser par la suite, ces étapes pour construire les contrats comportementaux. Un autre interviewé est en attente d'une grille faite par un chercheur qui présente une démarche pour effectuer l'analyse des auto-observations. Certaines suggestions faciliteraient l'application des activités plus particulièrement pour les nouveaux intervenants. En effet, un interviewé propose de bâtir un outil sur une feuille 8,5 X 14 pouces où il y serait résumé chacune des activités individuelles. Aussi, un autre interviewé suggère un cahier pour les intervenants occasionnels où il y aurait des exemples pratiques illustrant les différentes activités individuelles et un condensé du livre « Intervenir autrement ».

5.3.1.3 Le manque de formation et d'intégration des activités individuelles

Certains problèmes lors de l'application des activités individuelles ont été soulevés par un peu plus de la moitié des interviewés notamment le manque de formation et le manque d'intégration des activités individuelles. Tout d'abord, le manque de formation de base pour les nouveaux éducateurs et de formation continue pour les éducateurs déjà en fonction sont au nombre des lacunes identifiées par les interviewés. Un certain type de « coaching » dans les équipes a été proposé par un interviewé tant pour améliorer les pratiques des intervenants en place que pour encadrer et supporter les nouveaux intervenants peu familiers avec l'approche cognitive-comportementale. Ce « coaching » pourrait prendre la forme de duos mettant à contribution un intervenant et la responsable clinique ou de trios composés d'un intervenant, le responsable clinique et le responsable de l'approche cognitive-comportementale.

La formation pourrait se concrétiser, selon plusieurs interviewés, par certaines activités de rappel ou des exercices pratiques autour desquels il pourrait y avoir des discussions :

« Oui, on pourrait faire un exemple de...d'un contrat. On peut faire aussi le processus au complet, mais ça c'est long. Tsé de faire les excès qui mènent au contrat là....Ça serait génial ça, mais c'est plus dans le cadre d'une formation je pense. Parce que dans les formations ce n'est pas vraiment concret là, ils nous montrent pas vraiment. Ils disent bon tu fais ça, ça, ça....Mais je pense pas qu'ils prennent un cas, qu'ils disent....ça serait aidant je pense. ...On prend un cas fictif, ou même un cas puis on change les noms. On en a assez de dossiers. Je sais qu'il y a une formation où ils prenaient les dossiers pis ils changeaient les noms, fait que ça peut être possible pour l'approche aussi. Tsé c'est sûr que ça serait plus aidant, je pense. » **Entrevue 6**

Ces exercices pourraient également porter selon un interviewé, sur l'analyse des auto-observations afin d'en favoriser l'appropriation et de démystifier la lourdeur du temps requis pour la faire.

Si plusieurs pistes de solution vont dans le sens d'exercices pratiques, plusieurs interviewés mentionnent toutefois, avoir déjà expérimenté cette pratique lors de leur comité hebdomadaire et en retirent effectivement une meilleure maîtrise et un raffinement de l'utilisation des activités individuelles. Également, le temps de discussion clinique ayant lieu lors de ce comité a été identifié comme un élément favorisant l'appropriation du langage de l'approche cognitive-comportementale et de ses différentes composantes. Un interviewé donne l'exemple de l'utilisation de l'outil des excès-déficits pour amorcer la discussion clinique :

« ... mais disons qu'aussi on a lancé des discussions cliniques de nos jeunes. Une fois par mois il y a un jeune qui vient dans la discussion. Et ce qu'on est arrivé à faire, parce qu'à un moment ce n'était pas dirigé, on ne savait pas comment débiter la discussion. On tournait en rond. Mais l'outil excès-déficit c'est quelque chose qu'on a utilisé pour amener la discussion. On parle de la dynamique de la famille, puis de la jeune, pour arriver à faire un lien avec les excès et son contrat... ça aussi, ça nous a aidé à insérer l'approche. La réunion, la discussion, l'excès-déficit... Voilà. » **Entrevue 9**

Par ailleurs, des difficultés d'intégration des activités individuelles entre elles et avec les activités de groupe de l'approche cognitive-comportementale ont été signalées par les interviewés. Plusieurs interviewés parlent entre autres de la difficulté à arrimer les outils individuels les uns aux autres. Des propositions ont été émises afin de relier les auto-observations à une habileté apprise ou à un thème abordé dans les activités de groupe de l'approche cognitive-comportementale. D'autres interviewés identifient la difficulté de prioriser le bon excès et de l'arrimer avec le contrat comportemental ou encore du manque d'intégration par les éducateurs des auto-observations et de leur analyse. Un interviewé explique : « Mais ce qu'on se rendait compte, c'est que les éducateurs avaient de la difficulté à aider le jeune à bien remplir son auto-observation, parce que l'éducateur lui-même le comprenait plus ou moins. »

Entrevue 2. Selon tous ces interviewés, les difficultés d'intégration des activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale entraînent la peur de se tromper, un manque d'autonomie ou une utilisation moins fréquente ou inadéquate des activités individuelles. La réponse aux besoins de formation permettrait selon les interviewés de maintenir les connaissances, de les approfondir, de mieux arrimer les différents outils individuels et de mieux respecter les échéances prescrites.

Tel que souligné dans cette section, certains éléments facilitants et entravants de l'ordre de l'objectivation se dégagent des entrevues. Ils seront présentés dans le tableau VII.

Tableau VII

Le processus d'objectivation : les éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles.

L'objectivation	
Les éléments facilitants	Les éléments entravants
Offrir le mécanisme de soutien d'une formatrice principale	Manquer de formation de base pour les nouveaux intervenants
Offrir le mécanisme de soutien de responsables de l'approche cognitive-comportementale	Manquer de formation continue pour les intervenants en place
Offrir le mécanisme de soutien de formatrices de l'approche cognitive-comportementale	Intégrer les activités individuelles entre elles
Discuter entre responsables de l'approche cognitive-comportementale	Intégrer les activités individuelles avec les activités de groupe.
Développer des outils concrets comme le cartable cognitif-comportemental, informatisation ou outil-synthèse de certaines activités individuelles	
Développer des duos ou des trios d'intervenants (coaching) pour effectuer de la formation continue pour les éducateurs en place	
Développer des duos ou des trios d'intervenants (coaching) pour supporter et encadrer les nouveaux intervenants	
Favoriser les exercices pratiques concernant les activités individuelles	

5.3.2 Le processus d'ancrage

Plusieurs thèmes associés au processus d'ancrage ont été mentionnés par les interviewés. Les liens effectués par les interviewés avec d'autres théories sont au nombre des éléments facilitants. Plusieurs autres éléments relevés se sont avérés entravants notamment une certaine barrière langagière et le manque d'arrimage des activités individuelles à différentes composantes de la pratique.

Tout d'abord, certains interviewés s'emploient à donner un sens aux activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale en les associant à différentes approches, dont l'approche systémique ou l'approche psycho-éducative. Ainsi, un interviewé associe l'utilisation de la notion de fonction des excès-déficits appliquée à l'adolescente et sa famille, à l'approche systémique. Un certain nombre d'interviewés associent pour leur part, les termes d'excès-déficits de l'approche cognitive-comportementale aux termes de forces et limites de l'approche psycho-éducative. Un interviewé explique :

« Pour ce qui est des excès-déficits, moi quand j'ai commencé à l'utiliser, c'était comme d'autres termes, mais je le faisais avant dans mes suivis individuels, les forces, les limites. Pour moi, c'était une autre façon de décrire les symptômes de la jeune, mais je le faisais avec un autre outil auparavant, sauf que cet outil-là précise une fonction, on va un peu plus loin dans les liens avec les symptômes, mais c'était quand même du connu. Ce n'était pas de l'inconnu pour moi. »Entrevue 12

En revanche, certains interviewés ont une perception négative du sens à donner au terme « excès-déficit », un interviewé désigne ce problème sous l'appellation de barrière langagière. En effet, le vocable « excès-déficit » pose problème pour près de la moitié des interviewés. La difficulté pour les adolescentes de bien saisir le sens de ces termes, le fait que la notion de force soit peu évoquée, le malaise ou carrément l'allergie à cette terminologie justifie cette perception négative. Enfin, certains interviewés ont même volontairement éclipsé le langage de l'approche cognitive-comportementale en se centrant sur le sens des activités individuelles, car le langage de l'approche cognitive-comportementale amenait des résistances chez leurs collègues.

Par ailleurs, des difficultés d'arrimage entre les activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale et différentes composantes de l'intervention, plus particulièrement la famille, les impératifs de la loi sur la Protection de la Jeunesse ou encore le processus clinique intégré du CJM-IU ont été mentionnés par plusieurs interviewés. Par exemple les éléments de compromission ou les objectifs de l'ordonnance émise par le juge sont identifiés comme des éléments difficiles à concilier avec les objectifs du contrat comportemental. Et si pour certains interviewés, la relation entre le contrat comportemental et le plan d'intervention du processus clinique intégré du CJM-IU est évidente, des difficultés d'arrimage entre les activités individuelles et le processus clinique intégré du CJM-IU ont tout de même été soulevées par d'autres interviewés. Ainsi certains éprouvent des difficultés à arrimer le moment de la révision des excès-déficits à celui de la révision du plan d'intervention. Dans ce sens, des propositions concernant l'arrimage des activités individuelles avec le processus clinique intégré du CJM-IU ont été formulées par les interviewés. D'abord, les excès-déficits pourraient se rédiger en même temps que l'outil d'évaluation du processus clinique intégré nommé « l'évaluation de la situation familiale, de sa dynamique et des besoins de l'enfant ». Les déficits identifiés pourraient par la suite être associés aux objectifs spécifiques du plan d'intervention ; finalement, la révision trimestrielle des excès-déficits pourrait être rédigée parallèlement à la révision du plan d'intervention qui respecte cette même fréquence, ce qui, par conséquent, faciliterait l'utilisation des excès-déficits.

De plus, quelques interviewés ont mentionné que l'implantation de certaines activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale devrait davantage prendre en considération le contexte de chaque équipe de travail. Les nouveaux schèmes d'action que commande l'application de certaines activités s'intègrent mal à ce qui se fait dans certaines équipes. Par exemple, un interviewé propose d'abandonner les auto-observations car les éducateurs de son équipe ne les

considèrent pas adaptées à leur clientèle et les perçoivent davantage comme un fardeau :

« Les auto-observations, les gens ne les utilisent pas, mais ça n’empêche pas qu’ils sont bons cliniciens pareil là. ...ça passe pas. Je me dis, il faut adapter un moment donné l’outil à l’équipe que t’as, et non pas juste l’équipe qui s’ajuste à l’outil. Faut qu’il y ait les deux là. “ **Entrevue 13**

De tous les propos recueillis reliés au processus d’ancrage se dégagent certains éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles. Le tableau VIII résume ces éléments.

Tableau VIII

Le processus d’ancrage : les éléments facilitant et entravant les activités individuelles

Le processus d’ancrage	
Les éléments facilitants	Les éléments entravants
Effectuer des liens effectués avec d’autres théories comme le modèle psycho-éducatif ou l’approche systémique	Utiliser le langage propre à l’approche cognitive-comportementale comme celui des excès-déficits
	Arrimer les activités individuelles de l’approche cognitive-comportementale à différentes composantes de l’intervention comme la famille, les éléments de compromission ou le processus clinique intégré du CJM-IU

5.4 Les éléments contextuels

Les éléments du contexte institutionnel relevés par les interviewés qui ont pu faciliter ou nuire à l’application des activités individuelles sont relativement diversifiés. Le plus grand nombre des éléments relevés sont reliés à l’histoire de l’implantation de l’approche cognitive-comportementale et à la persistance de

l'instabilité du personnel alors qu'un petit nombre d'éléments plus disparates ont été soulevés par certains interviewés.

Deux principaux éléments reliés à l'implantation de l'approche cognitive-comportementale ont été relevés comme nuisibles; le premier est lié aux nombreux changements ayant eu cours au CJM-IU et le second se rapporte au contexte de recherche sur l'évaluation de l'implantation de l'approche cognitive-comportementale.

Tout d'abord, le fait que l'implantation de l'approche cognitive-comportementale se soit faite, non seulement, simultanément à la fusion de différents établissements mais également, parallèlement à l'implantation d'un nouveau processus clinique a été identifié par quelques interviewés comme un facteur nuisible. De plus, certains interviewés ont perçu l'implantation de l'approche cognitive-comportementale comme un choix institutionnel imposé et de par ce fait, avaient l'impression de répondre davantage aux besoins de l'institution qu'aux besoins des jeunes. À travers tous ces bouleversements, certains interviewés évoquent le sentiment de perte et du deuil des activités cliniques qu'ils utilisaient auparavant.

En effet, tous ces changements rendent difficiles l'appropriation et l'intégration des notions de l'approche cognitive-comportementale. De plus, la persistance de l'instabilité du personnel, plus aiguë lors des premières années de l'implantation, est perçue comme un frein à l'utilisation des activités individuelles par la moitié des interviewés. La mobilité du personnel amène des changements dans la prise en charge des adolescentes, des débordements dans les tâches à effectuer et des délais dans l'application des activités individuelles. En ce sens, afin d'assurer un suivi de l'utilisation des activités individuelles et d'identifier les retards, un interviewé propose de mettre en place une liste de gestion produite par quelqu'un d'extérieur à l'unité résidentielle. Tous les changements occasionnés par l'instabilité du personnel font en sorte que la connaissance de l'approche cognitive-

comportementale est inégale entre les éducateurs de l'équipe ce qui amène un désintérêt et une démotivation.

Par ailleurs, le contexte de la recherche évaluative de l'implantation de l'approche cognitive-comportementale a été relevé par la moitié des interviewés comme ayant contribué à alimenter la résistance des intervenants. En effet, la décision de comptabiliser les actes professionnels (excès-déficits, contrats comportementaux et auto-observations) des intervenants a été perçue comme une obligation d'être comparé et de performer. Certains interviewés mentionnent ne pas s'être sentis respectés, avoir eu le sentiment d'être infantilisés et comme tout était comptabilisé, de répondre aux impératifs de la recherche sans prendre en considération le contexte.

D'autres éléments plus disparates ont été mentionnés par certains interviewés, tant sur le plan de la perception du maintien de l'approche cognitive-comportementale que sur celui de l'introduction d'un temps de libération clinique ou de l'intégration des notions de l'approche cognitive-comportementale à des formations offertes sur le plan institutionnel. Tout d'abord, la perception de l'instabilité potentielle de l'approche cognitive-comportementale a été nommée comme démotivante, notamment le discours qui circulait à savoir si les formatrices travailleraient encore l'an prochain ou si l'approche cognitive-comportementale disparaîtrait comme bon nombre d'autres précédemment. En revanche, selon d'autres interviewés, l'irréversibilité de l'approche cognitive-comportementale s'est avérée un élément important dans le processus de réflexion conduisant à la baisse des résistances et a, de plus, amené les plus récalcitrants à faire ce qui était attendu d'eux.

Sur le plan institutionnel, des efforts ont été réalisés par la direction pour octroyer un temps de libération clinique, également appelé « temps de bureau », prescrit et ininterrompu à l'ensemble des éducateurs. Cet élément a été mentionné par quelques interviewés comme facilitant la préparation nécessaire à la présentation des différentes activités individuelles aux adolescentes et à leurs parents.

Finalement, le manque d'intégration du contenu de l'approche cognitive-comportementale lors de formations prodiguées à l'ensemble du personnel du CJM-IU s'est avéré nuisible selon quelques interviewés. En effet, d'autres approches que l'approche cognitive-comportementale sont utilisées dans le CJM-IU, notamment l'approche cognitive-développementale. En conséquence, certaines formations, plus spécifiquement celle sur l'accompagnement des jeunes, ne prenaient pas en considération les activités individuelles de l'approche cognitive-comportementale créant ainsi de la confusion chez les éducateurs.

Le tableau IX met en lumière les éléments facilitants et entravants reliés aux éléments contextuels mentionnés par les interviewés.

Tableau IX

Les éléments contextuels : les éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles

Les éléments contextuels	
Les éléments facilitants	Les éléments entravants
Convenir du caractère irréversible de l'approche cognitive-comportementale	Implanter l'approche cognitive-comportementale simultanément à la fusion d'établissement
Octroyer un temps de libération clinique ininterrompu	Implanter parallèlement l'approche cognitive-comportementale et le processus clinique intégré du CJM-IU
Produire une liste de gestion des activités individuelles	L'instabilité du personnel
	« Monitorer » ou comptabiliser les activités individuelles
	Omettre d'intégrer le contenu de l'approche cognitive-comportementale lors de certaines formations offertes à l'ensemble du personnel

6. Discussion et conclusion

La présente recherche visait à comprendre le point de vue et les pratiques professionnelles des éducateurs en regard des activités individuelles de même que les éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles à travers les représentations sociales des éducateurs du CJM-IU. L'importance de la fidélité de l'implantation d'un programme, les paramètres des activités individuelles du programme cognitif-comportemental implanté au CJM-IU et l'évaluation de son implantation ont déjà été exposés dans les premiers chapitres. L'analyse des résultats obtenus lors des entrevues qualitatives avec les éducateurs a ensuite été reliée aux différents éléments du processus de construction d'une représentation sociale et a été présentée dans la section précédente. Ainsi, dans cette section, l'analyse des résultats est mise en relation avec la recension des écrits tout en faisant ressortir les différents éléments facilitant et entravant la mise en application des activités individuelles.

6.1 L'espace d'application des activités individuelles

À travers le point de vue émis par les interviewés, la description qu'ils font de leurs pratiques professionnelles et de leur utilité, des éléments tant facilitant qu'entravant l'utilisation des activités individuelles sont ressortis des entrevues. Ainsi, divers aspects organisationnels de même que différentes pratiques qui témoignent de la considération pour le sujet, l'adolescente, sont au nombre des éléments facilitants. L'application des activités individuelles du programme cognitif-comportemental requiert différentes adaptations afin de s'intégrer à la pratique quotidienne et les divers aspects organisationnels mentionnés par les interviewés vont dans ce sens. Différents écrits scientifiques appuient ce résultat, notamment Mihalic (2004) et Wandersman (2008) qui proposent de favoriser la mise en place de conditions afin d'aider les intervenants à appliquer les nouvelles pratiques. De même, Joly et al. (2005) précisent certaines adaptations perçues positivement par les intervenants

lors d'implantation de programmes, par exemple des possibilités d'aménagement d'horaires ou de tâches proposés par la direction de l'organisation.

Toutefois, certains éléments nuisent à la mise en place des activités individuelles, le manque de temps mentionné presque unanimement par les éducateurs est de ce nombre, de même que le constat de la difficulté à répondre aux exigences du programme cognitif-comportemental. Plusieurs écrits scientifiques mentionnent le manque de temps comme un des obstacles à surmonter lors d'implantation de programmes (Buston et al., 2002, Mihalic et al., 2004). Ce manque de temps limite la possibilité de comprendre et de bien utiliser les activités individuelles. De plus, la perception de la difficulté à répondre aux exigences du programme cognitif-comportemental conduit à se questionner sur le réalisme du programme tel qu'il est défini et implanté. Dans cette perspective, plusieurs auteurs relèvent l'existence d'un débat sur l'efficacité des stratégies d'implantation où se côtoient deux définitions. La première est la fidélité intégrale où plus le programme est implanté fidèlement plus il est efficace et la seconde est la fidélité adaptée en ce sens que certaines adaptations apportées au programme en améliorent l'efficacité (Domitrovitch et Greenberg, 2000 ; Emshoff, 2008; Joly, Tourigny, Thibaudeau, 2005). La recherche de l'équilibre entre les deux pôles de ce débat s'avère certainement une piste de solution à envisager.

Par ailleurs, la perception de l'utilité sociale des activités individuelles est associée soit aux axes d'évaluation et d'intervention, soit à leur impact sur l'adolescente. En effet, les excès-déficits et leurs révisions sont davantage décrits comme des outils d'évaluation mais peuvent également être utilisés comme outil d'intervention. Les contrats comportementaux ainsi que les auto-observations sont, pour leur part, reliés à l'intervention. L'impact des activités individuelles du programme cognitif-comportemental est également abordé par les interviewés. En ce qui a trait aux excès-déficits, c'est à travers la notion de fonction identifiée comme aidante que les interviewés situent son utilité ainsi que par le caractère valorisant pour l'adolescente de l'aspect évolutif de leurs révisions. En ce qui concerne le contrat

comportemental, c'est en terme de responsabilisation de l'adolescente ou en terme d'indicateur d'efficacité que son utilité est mentionnée par les interviewés. Pour ce qui est de l'utilité des auto-observations, elle est abordée comme un outil qui permet l'introspection chez l'adolescente et lui donne le pouvoir de changer les choses.

Le thème de l'impact des activités individuelles sur l'adolescente revient fréquemment dans le discours des interviewés et selon la théorie des représentations sociales, c'est un élément important qui guide les pratiques professionnelles. En effet comme le mentionne Rouquette (2000a : p.135) : '... le réaménagement de la représentation se situe donc après l'action, après l'épreuve de la réalité, après coup.' Ainsi, l'application d'une activité individuelle qui offre un impact positif sur l'adolescente contribue à la représentation sociale de la validité de l'outil. En contrepartie, un impact neutre ou négatif de l'activité individuelle sur l'adolescente contribue à en infirmer l'efficacité.

Plusieurs auteurs notent également l'importance que l'intervenant reconnaisse les bienfaits du programme implanté (Joly et al., 2005 ; Lanctôt et Chouinard, 2005 ; Steele, 2002 ; Wandersman et al., 2008). Comme le soulignent Durlak et Du Pré, (2008: p.236):

« Providers who recognize a specific need for the innovation, believe the innovation will produce desired benefits, feel more confident in their ability to do what is expected (self-efficacy), and have the requisite skills are more likely to implement a program at higher levels of dosage or fidelity »

À la lumière des résultats obtenus et en s'appuyant à la fois sur la recension des écrits et le cadre théorique inspiré de la théorie des représentations sociales, il est permis de constater que l'organisation des conditions d'application facilitent la mise en place des activités individuelles. Aussi, la perception de l'utilité sociale des activités individuelles peut s'avérer un élément à explorer afin de mobiliser les éducateurs autour de l'utilisation des activités individuelles. En contrepartie, le

manque de temps relevé comme un élément entravant l'utilisation des activités individuelles par une majorité d'interviewés mérite qu'on s'y attarde. En effet pour qu'un programme puisse être efficace encore faut-il que le degré d'exposition au programme soit suffisant ((Durlak et DuPré, 2008; Domitrovitch et Greenberg, 2000; Emshoff, 2008; Steele, 2002; Wandersman et al., 2008). La dotation des ressources serait à reconsidérer, comme le soulignent Burston et al., (2002 : p.68) :

The Share programme required extra resources in terms of time and in several schools it imposed new arrangements in the delivery of PSE, (Sex education programme) particularly through the allocation of teachers to classes.

Par ailleurs, Emshoff (2008 : p.398) propose une avenue intéressante face au questionnement sur le réalisme du programme implanté: « The authors, like others, conclude that the key to successful adaptation is to stay true to the core components of the program, while adapting others to fit local needs, resources, values, and culture. » Il serait donc intéressant de se questionner à la fois sur les composantes essentielles du programme cognitif-comportemental telles qu'elles sont définies et sur les besoins et la culture du milieu d'intervention.

6.2 Le groupe d'appartenance

Selon les interviewés, l'équipe est un élément-clé dans l'application des activités individuelles et la communication à propos des activités individuelles revêt une grande importance. De plus, les interviewés attribuent à certains membres de l'équipe occupant un rôle particulier, notamment ceux de responsables et formatrices, certaines caractéristiques propres à influencer l'utilisation ou non des activités individuelles. En contrepartie, plus du tiers des interviewés mentionnent que les relations difficiles dans l'équipe sont un frein à une meilleure utilisation des activités individuelles.

Lanctôt et Chouinard (2005: p.14) soulignent, dans leur étude de cas, l'importance de la cohésion d'équipe et de l'harmonisation des pratiques : « L'intégration du programme exige donc plus que la mobilisation individuelle des intervenants, elle

nécessite également l'adhésion de l'équipe d'intervenants à une démarche commune ». De même, les conclusions de l'évaluation de l'implantation du programme EQUIP (Steele, 2002) et du programme de lutte à la violence (Mihalic et al., 2004) aux Etats-Unis vont dans le même sens. Mihalic et al. (2004: p.5) le mentionnent clairement « Having everyone involved in the program share the same vision of the program's goals and objectives is important ». Dans le même ordre d'idée, le cadre théorique des représentations sociales réfère au rôle primordial des interactions sociales dans l'élaboration des représentations sociales; le groupe d'appartenance est à la fois le lieu où s'actualisent les processus d'objectivation et d'ancrage et celui où s'élaborent les représentations sociales (Jodelet, 1989 ; Moscovici, 1961). À l'instar de Lefebvre (2000), il est permis d'avancer l'idée que puisque la représentation sociale s'élabore et se partage à l'intérieur du groupe d'appartenance, l'instabilité du personnel peut nuire à la qualité d'intégration à l'équipe et influencer l'élaboration de la représentation sociale des activités individuelles du programme cognitif-comportemental.

En tenant compte à la fois de la littérature scientifique (Lanctôt et Chouinard, 2005 ; Mihalic et al., 2004 ; Steele, 2002), du cadre théorique inspiré de la théorie des représentations sociales (Jodelet, 1989 ; Lefebvre, 2000 ; Moscovici, 1961) et de la mention fréquente de la notion d'équipe par les interviewés, il est possible de suggérer qu'une attention particulière devrait être portée au bon fonctionnement de l'équipe qui constitue un terreau fertile pour l'intégration et l'appropriation des activités individuelles du programme cognitif-comportemental.

6.3 Les processus d'objectivation et d'ancrage

6.3.1 Le processus d'objectivation

Une majorité d'interviewés considèrent les mécanismes de support mis en place, le développement d'outil et les exercices pratiques comme facilitant l'appropriation des différents concepts liés aux activités individuelles du programme cognitif-

comportemental. Le manque de formation et le manque d'intégration des activités individuelles sont pour leur part, au rang des difficultés à surmonter.

Le soutien offert par la formatrice principale, les responsables et formatrices de l'approche cognitive-comportementale² sont parmi les mécanismes de support mis en place. Dans la théorie des représentations sociales, le processus d'objectivation réfère à la transformation de concepts abstraits en une dimension concrète. En ce sens, les différents mécanismes de support mis en place lors de l'implantation du programme cognitif-comportemental sont liés au processus d'objectivation et contribuent à matérialiser et à simplifier les différents concepts liés aux activités individuelles. De plus, la présence de ces mécanismes de support dans les équipes favorise une diffusion continue de l'information et le maintien des connaissances. Comme le processus d'objectivation s'actualise à l'intérieur de la communication et du discours, on peut suggérer que cette proximité du support contribue à l'intégration des activités individuelles du programme cognitif-comportemental. Également, dans chacun des trois modèles présentés lors de la recension des écrits, la formation des intervenants est proposée comme étant une stratégie pertinente lors de l'implantation d'un programme. (Joly et al., 2005; Lanctôt et Chouinard, 2005; Wandersman et al., 2008)

De plus, le développement d'outil et les exercices pratiques en lien avec les activités individuelles sont parmi les éléments liés au processus d'objectivation et ont contribué à la transformation des concepts en une dimension proche de l'expérience.

En revanche, malgré les nombreux mécanismes de support mis en place et le développement d'outil, plus de la moitié des interviewés ont déploré le manque de formation et son corollaire, le manque d'intégration des activités individuelles. Des éléments d'ordre contextuel peuvent expliquer ce paradoxe, notamment l'instabilité

² « Approche cognitive-comportementale » est la terminologie employée pour la définition de ces rôles au CJM-IU.

du personnel. En effet, tel que mentionné dans la recension des écrits, l'instabilité peut ralentir le processus d'intégration du programme à implanter (Buston et al., 2002; Lanctôt et Chouinard, 2005; Mihalic et al., 2004; Steele, 2002). Conséquemment, malgré la mise en place de nombreux mécanismes de support, le manque de formation et d'intégration des activités individuelles peut être relevé si le roulement de personnel s'avère élevé.

Mais si le manque de formation et d'intégration des activités individuelles du programme cognitif-comportemental touche selon les interviewés, des aspects diversifiés, c'est en regard de l'analyse des auto-observations que cette constatation revient le plus fréquemment chez les interviewés. En effet, une majorité d'interviewés mentionne que l'analyse des auto-observations est peu faite ou aurait avantage à être mieux faite. Cette activité individuelle est donc sélectionnée par les éducateurs comme étant la moins bien intégrée. Comme il a déjà été souligné, contrairement aux autres activités individuelles du programme cognitif-comportemental, l'analyse des auto-observations est la seule qui n'a pas fait l'objet de monitoring. En effet, afin de maximiser l'exposition des adolescentes au programme cognitif-comportemental, la fréquence d'application des excès-déficits, des contrats comportementaux et des auto-observations a été comptabilisée puis discutée lors des comités hebdomadaires. L'analyse des auto-observations ne faisant pas partie de ce monitoring, les discussions formelles et informelles susceptibles de la rendre pratique et fonctionnelle se sont donc avérées moins nombreuses. On peut suggérer qu'en dépit des résistances mentionnées par les interviewés en regard du monitoring, ce dernier contribue au processus d'appropriation des activités individuelles du programme cognitif-comportemental. En effet, la sélection effectuée par les éducateurs indique que le processus d'intégration s'est effectué davantage pour les activités individuelles obligatoirement discutées dans l'équipe, puisque comptabilisées.

6.3.2 Le processus d'ancrage

Les liens effectués par les interviewés avec d'autres modèles d'intervention, notamment le modèle de l'approche psycho-éducative et de l'approche systémique ont été relevés comme des éléments facilitants. Par contre, un malaise demeure chez près de la moitié des interviewés quant à l'ancrage de la terminologie du programme cognitif-comportemental, surtout en regard du vocable « excès-déficits ». De plus, le manque d'arrimage des activités individuelles du programme cognitif-comportemental à différentes composantes de l'intervention est souligné comme un élément entravant.

Selon le cadre de la théorie des représentations sociales, le deuxième processus par lequel se développent les représentations sociales est le processus d'ancrage. Ce processus permet à l'individu d'insérer de nouveaux schèmes de pensées ou d'actions dans un réseau de catégorie ou de significations préexistantes. Le modèle psycho-éducatif est le modèle de référence depuis bon nombre d'années au CJM-IU et le processus clinique intégré au CJM-IU est la toile de fond sur laquelle se base l'intervention, ils s'avèrent donc tous deux des points d'ancrage importants pour les éducateurs. Le fait que les interviewés s'y réfèrent illustre leur volonté d'intégration des activités individuelles à leur pratique. La difficulté relevée en regard du vocable excès-déficits est liée au modèle psycho-éducatif et à la dissonance avec le vocable de force et de limite qui lui est associé. Des difficultés similaires se sont manifestées au cours d'expériences d'implantation de programmes dans d'autres secteurs. En effet, Joly et al. (2005) mettent en lumière le fait que l'arrivée de nouvelles pratiques se heurte souvent à celles utilisées auparavant. Dans ces conditions, ces auteurs recommandent une stratégie de supervision des intervenants qui tient compte de l'importance de la fidélité d'implantation du programme. Mihalic (2004), pour sa part, fait état, lors de l'évaluation de l'implantation du programme de prévention contre la violence, de l'aspect facilitant de l'intégration des objectifs du programme à implanter à ceux déjà existants dans l'organisation.

Un travail sur le sens à donner à ce vocable perçu négativement par les éducateurs est souhaitable afin d'avoir un langage commun qui sert de fondement au partage d'une même représentation sociale. De même, l'intégration formelle de toutes les activités individuelles au processus clinique intégré du CJM-IU leur donnerait un sens et éviterait le sentiment de tâche supplémentaire ou de lourdeur. Comme le souligne Abric (2001 : p.230) : « ... pour qu'une pratique sociale se maintienne, encore faut-il qu'elle puisse, à terme, être appropriée, c'est-à-dire intégrée dans le système de valeurs, de croyances et de normes, soit en s'y adaptant, soit en le transformant. »

6.4 Les éléments contextuels

Les éléments contextuels ont une influence sur la représentation sociale. Comme le mentionne Morin (2001 : p.572) :

« It appears that the elaboration, development and transformation of a social representation, thus its dynamics, depend largely on the social conduct related to its object and on how that social conduct is institutionalised. »

Un des éléments contextuels facilitant, relevé par quelques interviewés est le caractère irréversible du programme cognitif-comportemental. Rappelons que la DSREA du CJM-IU a choisi d'implanter le programme cognitif-comportemental en 1998. L'implantation de cette approche s'est établie de façon irréversible en laissant toutefois les intervenants en explorer les différents aspects de manière progressive. L'irréversibilité de l'implantation du programme cognitif-comportemental implique inévitablement des changements de pratiques. Comme Jodelet (1989 : p.68) le souligne: « Quand, néanmoins, la nouveauté est incontournable, à l'évitement succède un travail d'ancrage visant à la familiariser, la transformer pour l'intégrer dans l'univers de pensée préexistant. ». De plus, l'implantation progressive des différents aspects du programme cognitif-comportemental suggère une transformation progressive des représentations

sociales des activités individuelles et par le fait même, une transformation progressive des comportements (Guimelli, 1989 ; Gumelli et Jacobi, 1990).

Plusieurs auteurs abordent également la volonté de l'organisation à implanter un programme comme un des éléments déterminants de la réussite de l'implantation d'un programme (Joly et al., 2005 ; Mihalic, 2004 ; Steele, 2002 ; Wandersman, 2008). En effet, si l'organisation dégage les ressources nécessaires à l'implantation du programme, par conséquent les intervenants qui appliquent le nouveau programme se sentiront supportés et seront davantage motivés à faire de cette implantation un succès.

Deux autres éléments contextuels mentionnés lors des entrevues comme étant des obstacles à l'utilisation des activités individuelles sont liés à l'instabilité du personnel dans l'organisation et au contexte de la recherche sur l'évaluation de l'implantation du programme cognitif-comportemental. L'instabilité du personnel est perçue par les interviewés comme un frein à l'utilisation des activités individuelles et entraîne une baisse d'intérêt et de motivation. D'autre part, une partie des résistances chez les éducateurs est attribuable au sentiment de répondre à des impératifs de recherche et, notamment, à un des outils qui la matérialise, soit le monitoring des activités individuelles du programme cognitif-comportemental.

Il n'est pas rare que l'instabilité du personnel soit relevée dans les études comme un des éléments contextuels faisant obstacle à l'implantation de programme (Buston et al., 2002; Lanctôt et Chouinard, 2005; Mihalic et al., 2004). La période du début de l'implantation du programme cognitif-comportemental correspond à la période de fusion de différents Centres jeunesse. Dix ans plus tard, même si une relative « stabilité » s'est installée, il n'en demeure pas moins que tous changements dans une grande organisation comme le CJM-IU s'effectuent sur une grande échelle, impliquant la mobilité d'un plus grand nombre de personnes, tout comme un effet domino. La solution réside peut-être, comme l'ont mentionné

quelques interviewés, à innover en introduisant des modalités de formation qui assure la pérennité des connaissances sur le programme cognitif-comportemental.

Force est de constater qu'à la lumière des propos recueillis par les interviewés, le monitoring a contribué, pour certains interviewés, à alimenter une image négative des activités individuelles du programme cognitif-comportemental. Pourtant, comme il a été mentionné dans la recension des écrits, le monitoring s'avère un outil déterminant lors de l'évaluation de l'implantation d'un programme. Durlak et DuPré (2008 : p.328) le mentionnent :

« Theories about the crucial importance of different intervention components cannot be assessed without ascertaining that these components were effectively administered. Furthermore, early monitoring of implementation can identify problems in program application that can be corrected quickly to ensure better outcomes. »

De plus, comme les représentations sociales se construisent à travers la communication et les interactions sociales, le monitoring d'une activité individuelle pourrait être utilisé pour amorcer la discussion. Il est permis de croire qu'une attention supplémentaire, via les mécanismes de support déjà en place ou via le chef de service, pourrait diminuer l'impact négatif de l'utilisation du monitoring sur les représentations sociales des activités individuelles.

6.5 Les implications pratiques

L'étude des représentations sociales est plus que l'étude des perceptions des acteurs. La représentation sociale a un caractère constructif et reconstructif sur lequel on peut intervenir. Les différents éléments de construction des représentations sociales sont donc autant de leviers sur lesquels s'appuyer pour améliorer la mise en place des activités individuelles. Ainsi, les résultats de cette recherche permettent de faire le constat qu'au cœur de ces représentations sociales,

se trouvent des éléments facilitant et entravant la mise en place des activités individuelles. Ces éléments seront présentés dans cette section.

1) Les conditions d'application et la perception de l'utilité sociale influencent l'utilisation des activités individuelles. Certaines conditions d'application facilitent l'application des activités individuelles notamment un aménagement différent du temps de travail, une démarche claire ainsi qu'une logistique qui balise le grand nombre d'adolescentes lors de l'application du contrat comportemental et des auto-observations. L'alliance créée avec l'adolescente qui s'illustre par des pratiques qui témoignent de la considération pour l'adolescente est également au nombre des éléments facilitants. La perception de l'utilité sociale des activités individuelles peut également influencer leur application. Par exemple, l'identification des excès-déficits et l'auto-observation sont perçues à la fois comme des outils d'évaluation et d'intervention. Le contrat comportemental est pour sa part, davantage perçu comme un outil d'intervention. L'impact des activités individuelles sur l'adolescente peut également influencer sur l'application ou non des activités individuelles.

Par ailleurs, certaines conditions d'application entravent la mise en place des activités individuelles notamment le manque de temps et la perception de la difficulté à répondre aux exigences du programme cognitif-comportemental. De même, certaines dynamiques de personnalité des adolescentes comme la déficience, des problèmes au plan de la santé mentale ou des troubles associés rendent difficile l'application des activités individuelles. Aussi le contrat comportemental portant sur des aspects cognitifs s'avère laborieux à appliquer.

2) L'équipe constitue un élément important d'intégration des activités individuelles. Le partage des points de vue sur les activités individuelles à l'intérieur des comités hebdomadaires de même que les discussions plus

informelles sont au nombre des éléments facilitant l'intégration et l'utilisation des activités individuelles. De plus, la définition de certains rôles assumés par différents membres de l'équipe révèle quelques caractéristiques de nature à faciliter l'utilisation des activités individuelles. Ces caractéristiques se rapportent plus spécifiquement aux rôles de représentants et de formatrices de l'approche cognitive-comportementale et à celui de chef de service. Par ailleurs, les relations difficiles ou encore un climat de méfiance au sein de l'équipe de travail mettent un frein à l'utilisation des activités individuelles.

- 3) Les différents mécanismes de soutien ou d'outils contribuent à l'intégration des activités individuelles et à en rendre l'application plus concrète.** Le soutien de la formatrice principale, des représentants et des formatrices de l'approche cognitive-comportementales font partie des mécanismes de soutien qui facilitent la mise en place des activités individuelles. Dans le même ordre d'idée, la création de duos ou de trios d'intervenants (coaching) pour la formation continue et pour le support aux nouveaux intervenants sont au nombre des propositions émises par les interviewés. De même, le développement d'outils comme le cartable cognitif-comportemental et la mise en application d'exercices pratiques concernant les activités individuelles sont identifiés comme des facilitateurs. Toutefois, malgré la présence de tous ces mécanismes de support, l'instabilité persistante du personnel vient exacerber la perception du manque de formation et de son corollaire le manque d'intégration des activités individuelles.
- 4) Il importe de rendre familier les nouvelles pratiques professionnelles instaurées par l'utilisation des activités individuelles.** Certains éléments contribuent à « rendre familier » les activités individuelles et facilitent leur utilisation. Par exemple, les liens effectués avec d'autres théories connues des éducateurs comme le modèle psycho-éducatif ou l'approche systémique

facilitent l'appropriation des activités individuelles. En contrepartie la terminologie de l'approche cognitive-comportementale surtout celle qui a trait au vocable de l'excès-déficit s'avère une barrière langagière qui entrave l'utilisation des activités individuelles. De plus, le manque d'arrimage des activités individuelles à différentes composantes incontournables de l'intervention par exemple les éléments de compromission sont des obstacles à l'application des activités individuelles.

- 5) Les éléments contextuels influencent la mise en place des activités individuelles.** Divers éléments contextuels facilitent l'application des activités individuelles. Par exemple, le caractère irréversible de l'approche cognitive-comportementale contribue à faire baisser la résistance en regard de l'application des activités individuelles. Également, l'octroi d'un temps de libération clinique ininterrompu facilite la planification des activités individuelles. Aussi, la production d'une liste de gestion des activités individuelles est proposée afin d'en assurer le suivi. En revanche, certains éléments contextuels ont nui à l'utilisation des activités individuelles, plus spécifiquement les nombreux changements ayant eu lieu au moment de l'implantation du programme cognitif-comportemental. De même, l'instabilité du personnel se révèle encore un élément nuisible à la mise en place des activités individuelles. Par ailleurs, dans un autre registre, le sentiment de répondre à des impératifs de recherche notamment lors de la comptabilisation des actes professionnels soulève la résistance chez plusieurs interviewés.

En décrivant les éléments du processus de construction des représentations sociales, cette étude révèle la trame de fond sur laquelle se tissent les représentations sociales des activités individuelles de même que les éléments qui facilitent ou nuisent à leur mise en place. Force est de constater que l'élément de construction des représentations sociales le plus représenté est celui de l'espace d'application des activités individuelles. Cet état de fait relève d'une part du schéma de construction

de l'entrevue et d'autre part de la complexité et de la rigueur nécessaire à l'application des activités individuelles. Les nombreuses références aux conditions d'application des activités individuelles nous interpellent sur les adaptations nécessaires afin de mettre en place les activités individuelles dans le milieu d'intervention du CJM-IU. Le deuxième élément de construction des représentations sociales le plus mentionné par les interviewés a trait au groupe d'appartenance. Il est davantage présenté comme un élément facilitant la mise en place des activités individuelles. Le travail d'équipe en réadaptation est important et est caractérisé par l'interdépendance des éducateurs. Gendreau (2005) le décrit d'ailleurs très bien lorsqu'il parle du paradoxe de l'éducateur : « l'éducateur ne peut que travailler en équipe pour être un professionnel autonome ». Le troisième élément de construction le plus cité par les interviewés est le processus d'objectivation. Un grand nombre d'éléments facilitants relevés ont trait à la mise en place de mécanismes de soutien et au développement d'outils qui matérialisent les activités individuelles. Les éléments entravants associés au processus d'objectivation semblent pour leur part, être davantage le contrecoup de l'instabilité du personnel. Le quatrième élément de construction, les éléments contextuels, comptent davantage d'éléments entravants que facilitants. Cependant, mise à part l'instabilité du personnel qui est encore présente, ces éléments entravants relèvent plus de l'histoire de l'implantation du programme cognitif-comportemental. Pour conclure, le cinquième élément de construction, le processus d'ancrage comporte un plus grand nombre d'éléments entravants que facilitants. Le processus d'ancrage nous interpelle sur l'importance de donner un sens aux nouvelles pratiques en les intégrant à ce qui existait auparavant dans le milieu d'intervention. Il serait intéressant d'explorer davantage cet élément de construction puisqu'il s'avère le moins mentionné par les interviewés.

Ainsi, les stratégies envisagées pour améliorer la mise en place des activités individuelles pourront s'inspirer des différents éléments facilitants et entravants qui se dégagent des éléments de construction de la représentation sociale. Il apparaît toutefois pertinent d'accorder une attention particulière à l'espace d'application des

activités individuelles, au groupe d'appartenance ainsi qu'au processus d'objectivation qui sont les trois éléments les plus cités lors des entrevues.

Par ailleurs, il est permis de souligner qu'une des grandes retombées pratiques de cette recherche est certainement l'aspect interactif qu'elle propose entre l'implantation du programme cognitif-comportemental et les éducateurs. Une telle recherche favorise la concertation entre les planificateurs de programme et les praticiens et contribue à ce que ces deux entités unissent leurs efforts pour améliorer la mise en place des activités individuelles.

6.6 Les implications théoriques

Malgré certaines limites, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances scientifiques sur les éléments facilitant ou entravant l'implantation de programmes et le lien avec les éléments de construction des représentations sociales. L'intégration de l'élément de l'espace d'application des activités individuelles au modèle déjà proposé par Keable (2004) est également une force de cette recherche au plan théorique. Cet élément de construction est un levier supplémentaire qui contribue à donner un portrait plus global du processus de construction des représentations sociales.

La méthodologie qualitative à travers des entrevues semi-directives a permis une cueillette d'information plus riche qui reflète davantage la complexité humaine. La liberté d'expression offerte par cette méthode est différente de celle offerte lors des focus-groupe déjà effectués, puisque non soumise à l'évaluation des pairs. Cette méthode de cueillette de données apporte un éclairage supplémentaire qui permet de donner un portrait plus complet des éléments facilitant ou entravant la mise en place des activités individuelles du programme cognitif-comportemental.

6.7 Les limites de l'étude

Bien entendu, le champ de cette recherche présente certaines limites. Quelques-unes, relevant de l'aspect méthodologique, ont déjà été présentées dans un chapitre précédent. Notamment le risque de subjectivité lors de l'analyse du contenu qualitatif des interviews toutefois réduit par l'accord inter juge, également l'absence de données sur les raisons pour lesquelles les éducateurs ont accepté de participer à la recherche et pour finir, la difficulté d'affirmer avec certitude que l'échantillon soit représentatif de l'ensemble des éducateurs.

Quelques autres limites à cette recherche se doivent d'être mentionnées. Tout d'abord, les résultats de cette recherche ne prétendent pas cerner l'ensemble des représentations sociales des activités individuelles. Par exemple, cette recherche n'étudie que les représentations sociales des éducateurs alors que celles des chefs de service auraient pu apporter un éclairage supplémentaire sur ce qui facilite ou entrave la mise en place des activités individuelles du programme cognitif-comportemental. En effet, dans son étude, Lessard (1998) met en relief les représentations sociales divergentes des clientèles à risque selon le groupe auquel appartiennent les interviewés, soit les gestionnaires ou les intervenants. Ensuite, comme le schéma d'entrevue n'a pas été construit en fonction des différents éléments de construction de la représentation sociale, un de ces éléments soit, l'ancrage a été peu abordé par les interviewés. Par le fait même, cet aspect gagnerait à être davantage exploré lors d'une recherche ultérieure. Un second élément qui gagnerait à être développé ultérieurement serait l'exploration à l'aide d'un questionnaire, des valeurs, attitudes, opinions et sentiments des éducateurs au sujet des activités individuelles. Les résultats de ce questionnaire fourniraient un portrait plus global des représentations sociales des activités individuelles et par conséquent un levier supplémentaire.

En dernier lieu, si la généralisation des résultats de cette recherche à l'ensemble des programmes implantés est plutôt incertaine, plusieurs contextes peuvent toutefois se rapprocher de celui-ci.

Cette recherche met à jour comment les éducateurs se représentent les activités individuelles. En décrivant les éléments qui contribuent à la construction de la représentation sociale des activités individuelles, cette recherche révèle les éléments facilitant ou entravant la mise en place des activités individuelles du programme cognitif-comportemental. Ces résultats permettent de développer des stratégies d'implantation qui misent sur les différents éléments identifiés par les éducateurs, cet acteur si important au cours de l'implantation de programmes.

Si cette étude ne prétend pas épuiser le sujet de l'implantation de programmes, elle contribue néanmoins de façon originale au développement des connaissances sur la mise en place des activités individuelles du programme cognitif-comportemental. Le cadre théorique inspiré de la théorie des représentations sociales et la méthodologie qualitative ont permis de documenter des aspects de l'implantation peu explorés, soit les éléments de construction de la représentation sociale. Les résultats de cette recherche mettent en lumière certaines stratégies à privilégier afin d'améliorer la mise en place des activités individuelles et à terme, leur efficacité pour le mieux-être des adolescentes.

Bibliographie

- Abric, J.C (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. France : Érés.
- Abric, J.C (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Andrews, D.A., Zinger, I., Hoge, R.D., Bonta, J., Gendreau, P. & Cullen, F.T. (1990). Does correctionnel treatment work? A clinical relevant and psychologically informed meta-analysis. *Criminology*, 1, 369-429.
- Association des Centres jeunesse du Québec (2006). *Évaluation du Programme national de formation : Analyse des 3 modalités de formation*. Rapport annuel du PNF.
- Ayotte, M-H. (2006). *Évaluation de l'implantation d'un programme cognitif-comportemental au CJM-IU : de la quantité à la qualité*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Bardin,L.(2003). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bélisle, C. & Schiele, B. (1984). *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes : recherche sur les représentations*. Paris : Éditions du centre national de la recherche scientifique.
- Botvin, J.-G., Baker,E., Filazzola, A.-D., Botvin, E.-M. (1990). A cognitive-behavioral approach to substance abuse prevention: One-year follow-up *Addictive Behaviors*. 15 (1), 47-63.
- Buston, K. Wighit, D., Hart, G., Scott,S. (2002). Implementation of a teacher-delivered sex education program : obstacles and facilitating factors. *Health education Research*. 17 (1), p.59-72.
- Clément, M.-E. ; Tourigny, M. (1999). Évaluation de l'implantation de Jessie : un projet d'intervention auprès de parents ayant des problèmes de toxicomanie et de négligence envers leurs enfants. Les Centres jeunesse de Montréal et le Centre Dollard Cormier, Montréal.
- Cottraux, J. (1995). *Les thérapies comportementales et cognitives*. Paris : Masson.
- Cottraux,J. (2007). Entretien avec Jean Cottraux: perspectives actuelles dans les thérapies comportementale et cognitive. *PSN*, 5 (1), p.8-13.
- Comité de pilotage des travaux sur le processus clinique intégré (2004). *Processus clinique intégré, volet LPJ*. Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire

Dane, A.-V., Schneider, B.H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control ? *Clinical psychology review*, 18 (1), 23-45.

Deschamps, J.C. & Beauvois, J.L. (1996). *Des attitudes aux attributions : Sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Di Giacomo, J.-P. (1981). Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 397-422.

Doise, W. (2002). Les représentations sociales : leçons du passé et défis d'aujourd'hui. Communication présentée à la 5e Conférence internationale sur les Représentations Sociales.

Domitrovitch, C.-E., Greenberg, M.-T. (2000). The study of implementation : Current Findings from effective Programs that prevent Mental Disorders in school-Aged Children. *Journal of educational and psychological consultation*, 11 (2), 193-221.

Durlak, J.- A., DuPré, É.- P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American journal of community psychology*, 41, 327-350.

Dusenburey, 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.

Emshoff, J.-G. (2008). Researchers, Practitioners and Funders: Using the Framework to Get Us on the Same Page. *American journal of psychology*, 41, 393-403.

Flament C., (1987). Pratiques et représentations sociales. Dans J.Le Beauvois, R.V. Joule, J.M. Monteil (Éd.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (pp143-150). Cousset, DelVal.

Flashpohler, P., Duffy, J., Wandersman, A., Stillman, L., Maras, M.-A. (2008). Unpacking Prevention Capacity : An intersection of Research-to-practice Models and Community-centered Models. *American journal of psychology*, 41, 182-196.

Gendreau, G., Lamoureux, Y. et Prince, D (2005). Le modèle psychoéducatif : l'éducateur et son équipe : module 4 (enregistrement vidéo). Propos présentés par Gilles Gendreau. Montréal : Boscoville 2000.

Goldstein, A. - P., Glick, B. (2001). Aggression replacement training : application and evaluation management. Dans Bernfeld, G.-A., Farrington, D.- P., Leschied, A.- W.(Edit.) *Offender Rehabilitation in practice: Implementing and evaluating effective programs*. (pp.121-148). Chichester, Toronto : J. Wiley & Sons.

Gruev-Vintila, A., Rouquette,M.-L. (2007). Social Thinking about Collective Risk: How Do Risk-related Practice and Personal Involvement Impact Its Social Representations? *Journal of Risk Research*, 10 (4), 555–581.

Guimelli, C.(1993). Concerning the structure of social representation. *Papers on social representations*. 2 (2), 85-92.

Guimelli,C.; Jacobi,D. (1990). Pratiques nouvelles et transformations des représentations sociales. *Revue internationale de psychologie sociale*. 3 (3), 307-334.

Guimelli, C. (1988). Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : la représentation de la chasse et de la nature. Dans J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, J.-M. Monteuil (ed.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. Représentations et processus cognitifs*, Cousset, DelVal (pp117-138).

Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. Dans S. Moscovici (ed.) *Introduction à la psychologie sociale*. (pp. 252-272). Librairie Larousse.

Hibbs, E. D & Jensen, P. S. (2005). *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice*. Washington, DC, US : American Psychological Association.

Jarousse, N. (1996). *Les thérapies comportementales et cognitives : Fondements et champs d'application*. France : Ellébore.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Julian, D-A, Ross, M. Partridge,C. (2008). Challenges in Supporting Community Implementation of Science-based Programs: A Critical Review of Local Partnerships for Success Plans. *American journal of community psychology*, 41, 351-360.

Keable, P. (2004). *La représentation sociale de l'approche milieu au centre jeunesse de Montréal*. Mémoire de maîtrise en service social. Université de Montréal, Montréal, Canada.

Kendall,P.C., Choudhury,M.S. (2003). Children and Adolescents in Cognitive-Behavioral Therapy: Some Past Efforts and Current Advances, and Challenges in our Future. *Cognitive Therapy and Research*, 27 (1), pp 89-104.

Kendall, P.C., Slavengurg J.H. & Van Bilsen, H. (1995). *Behavioral Approaches for Children and Adolescents : Challenges for the Next Century*. New-York : Plenum Press.

Lanctôt, N. & Beaulieu, S. (2002). *Rapport déposé à la direction des services à l'enfance et aux adolescents du Centre jeunesse de Montréal : L'implantation de l'approche cognitive-comportementale au sein de la direction des services aux adolescentes du Centre jeunesse de Montréal : Un premier pas vers son évaluation*. Centre international de criminologie comparée. Université de Montréal.

Lanctôt, N. & Chouinard, J. (2006). Comment favoriser la réussite d'une démarche d'implantation d'un programme au sein d'un milieu d'intervention : leçons tirées d'une étude de cas. *Canadian journal of program evaluation*. 21(2), pp.105-132.

Lanctôt, N. & Chouinard, J. (2003). *Rapport déposé à la direction des services à l'enfance et aux adolescents du Centre jeunesse de Montréal : 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*. Centre international de criminologie comparée. Université de Montréal.

Lanctôt, N. & Lamoureux, A. (2005). *Graphiques de l'approche cognitive-comportementale : évaluation de la fréquence des activités de groupe et des activités individuelles*. Document inédit.

Lanctôt, N. & Raymond, E. (2006a). *Résumé des bilans faits par les équipes à l'automne 2005*. Montréal. Canada. Document inédit.

Lanctôt, N. & Raymond, E. (2006 b). *Résumé des bilans faits par les équipes à l'hiver 2006*. Montréal. Canada. Document inédit.

Lanctôt, N. (2006). *Résumé des bilans faits par les équipes au printemps 2006*. Montréal. Canada. Document inédit.

Lassaire, J.P. (2004). *Les théories métisses des éducateurs : Savoirs professionnels et représentations*. France : L'Harmattan.

LeBlanc, M., Trudeau Le Blanc, P., Prince, D. (2006). L'activité d'évaluation de l'adolescent et de son environnement : L'identification des capacités, des excès et des déficits. Montréal. Boscoville 2000.

LeBlanc, M., Trudeau Le Blanc, P. (2006). L'activité d'auto-observation et la restructuration cognitive. Montréal, Boscoville 2000.

LeBlanc, M., Trudeau Le Blanc, P. (2007). L'activité des contrats comportementaux et l'apprentissage de comportements prosociaux. Montréal, Boscoville 2000.

LeBlanc, M. (2003). La réadaptation des adolescents ayant des difficultés d'adaptation : recherches empiriques et interventions professionnelles. Dans Le Blanc, M., Ouimet, M., Szabo, D (Ed), *Traité de criminologie empirique* (pp. 677-777). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx J., Grégoire, J.C. & Trudeau-Leblanc, P. (2002). *Intervenir autrement : Un modèle différentiel pour les adolescents en difficultés*. Boucherville : Gaëtan Morin Ltée.

Lefebvre, Annie. (2000). *Les conséquences de la grossesse à l'adolescence : représentations sociales des adolescentes et adolescents de trois milieux socioéconomiques différents*. Mémoire de maîtrise en psychologie. Université Laval. Québec. Canada.

Lessard, G. (1998). Les représentations sociales des clientèles à risque chez les intervenants sociaux. *Revue canadienne de service social*, 15 (6), 39-55.

Lochman, J-E., Wells, K-C. (2003). Effectiveness of the coping power program and of a classroom intervention with aggressive children : Outcomes at a 1-year follow-up. *Behavior therapy*, 15 (4), 493-515.

Mihalic, S., Irwin, K., Fagan, A., Ballard, D., Elliot, D. (2004). Successful Program Implementation : Lessons From Blueprint. *Juvenile Justice Bulletin*, NCJ 204273 (July 2004). Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. U. S. Department of Justice

Martin, D. & Royer-Rastoll, P. (1990). *Représentations sociales et pratiques quotidiennes*. Paris : L'Harmattan.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scally, V. (2002). *Les représentations sociales : pratiques des études de terrain*. Presses universitaires de Rennes.

Morin, M. (2001). Croyances, attitudes et représentations sociales dans la prévention et la prise en charge de l'infection par VIH, dans Bruchon et Schweitzer, M. et Quintard, B. (Eds) *Personnalité et maladies*. (pp 241-258). Paris. Dunod.

- Morin, M. (1994). Entre représentations et pratiques : le sida, la prévention et les jeunes. Dans J.C. Abric (Edit.), *Pratiques sociales et représentations* (pp 109-144). Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse : son image et son public*. (2e éditions) Presses universitaires de France.
- Negura, L., Maranda, N-F. (2004). L'intégration socio-professionnelle des toxicomanes : les représentations sociales des gestionnaires d'entreprises. *Recherches sociographiques*. 45 (1), 129-145.
- Palmer, T. (1994). *A profile of Correctionnal Effectiveness and News Directions for Research*. Albany, State University of New York Press.
- Paquette, F., Chagnon, F. (2000). Cadre de référence pour le développement et l'évaluation des programmes aux Centres jeunesse de Montréal.
- Piat, M., Trottier, S., Iasenza, I. (2001). Évaluation de l'implantation du programme « Comment éduquer nos enfants sans utiliser la correction physique ? Un programme de renforcement des compétences parentales. » Les centres jeunesse de Montréal et la Maison d'Haïti. Montréal.
- Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer & Pires. (1997) *La recherche qualitative Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin ltée.
- Rouquette, M.-L. (2000a). Représentations et pratiques sociales: une analyse théorique. Dans Garnier, C. et Rouquette M.-L. (Edit.) *Représentations sociales et éducation*. (pp.133-142). Montréal, Québec : Éditions nouvelles.
- Rouquette, M.-L. (2000b). Paradoxes de la représentation et de l'action : des conjonctions sans coordination. *Dossier des sciences de l'éducation*. 4, 17-22.
- Steele, P. D. (2002). *Evaluation of the EQUIP program: A partnership between the New Mexico statistical analysis center and the New Mexico Children, Youth and Families Department*. University of New Mexico, Albuquerque: Institute for Social Research.
- Thomassin, A. (2004). L'offre de service du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. Le Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.
- Thurin, J-M. (2005). Expertise collective INSERM sur les psychothérapies, contexte, déroulement, enseignements et perspectives. *Cliniques méditerranéennes*, 71, 19-40.

Turcotte, G., Desjardins, N., Ouellet, F. (2001). *À Point-Calumet, on fait face aux pères : Analyse d'implantation d'initiative Place-O-Pères, un projet d'action communautaire sur l'engagement paternel*. Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre. Montréal.

Vitaro, F. (2000). Évaluation des programmes de prévention. Principes et procédures. Dans F. Vitaro, & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (pp.67-99). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Wandersman, A., Duffy, J., Flashpohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Sillman, L., Blachman, M., Dunvill, R., Saul, J., (2008). Bridging the Gap Between Prevention Research and Practice: The Interactive Systems Framework for Dissemination and Implementation. *American journal of psychology*, 41, 171-181.

Annexe 1

Fiche signalétique

Numéro d'identification : _____ Remarque : _____
 Date : _____
 Site : _____
 Durée de l'entrevue : de ____ à ____

Données socio-démographiques :

Date de naissance : _____ Sexe : _____
 Citoyenneté : _____ Pays d'origine : _____
 Age : _____ Langue parlée : _____
 Statut : célibataire() marié(e) () divorcé(e) () union libre () veuf (ve) ()
 Fonction occupée : _____ Revenu annuel : _____

Autres informations pertinentes :

Quel est le type de formation académique complétée ?

Techniques d'intervention délinquance _____

Techniques d'éducation spécialisée _____

Baccalauréat en psychoéducation _____

Baccalauréat en Travail Social _____

Baccalauréat en Criminologie _____

Baccalauréat en psychologie _____

Autres (Spécifier) _____

Avez-vous occupé d'autres emplois avant de travailler au Centre jeunesse ? Si oui, à quel endroit et quelles étaient vos fonctions ?

Avez-vous suivi des formations particulières en lien avec votre emploi actuel ? Si oui, lesquelles ? _____

Envisagez-vous d'autres études ou formation dans un avenir rapproché? Si oui, lesquelles ?

Quel est le nombre d'années d'ancienneté au Centre jeunesse de Montréal ?

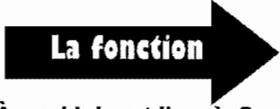
Depuis combien de temps êtes-vous impliqués dans l'implantation de l'approche cognitive comportementale ?

Annexe 2

Activité individuelle : l'identification des excès-déficits

 <p style="font-size: small;">Centre jeunesse de Montréal Institut universitaire</p>	<h1 style="margin: 0;">IDENTIFICATION DES CAPACITÉS, DES EXCÈS ET DES DÉFICITS (ICED)</h1>	
Nom :	Date de naissance :	Unité :
Date :	Éducateur	Si révision (cochez) : <input type="checkbox"/>

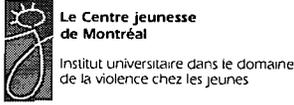
	<u>Les Capacités</u> Ce qui est à activer.	<u>Les Excès</u> Ce qui est à éliminer.	 À quoi lui sert l'excès?	<u>Les Déficits</u> Ce qui est à combler.
<u>ENVIRONNEMENTAL</u>				
Famille				
École				
Pairs				
Quartier				
Milieu d'hébergement				

	<u>Les Capacités</u> Ce qui est à activer.	<u>Les Excès</u> Ce qui est à éliminer.	La fonction  À quoi lui sert l'excès?	<u>Les Déficits</u> Ce qui est à combler.
<u>COGNITIF</u> Les pensées du jeune				
<u>ÉMOTIF</u> Les émotions du jeune.				
<u>COMPORTEMENTAL</u> Les comportements du jeune.				

Adapté de : Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J., Trudeau Le Blanc, P. (1998-2002). *Intervenir autrement, un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*, Longueuil. Gaétan Morin.

ANNEXE 3

Activité individuelle : Le contrat comportemental



Contrat comportemental

NOM : _____ Date de naissance : _____

Le comportement excessif _____
à éliminer : _____

Le déficit à combler : _____

Le comportement alternatif à pratiquer (quoi? comment? combien de fois? quand? où? avec qui?)
Je m'engage à : _____

Après ____ semaine(s), si je répons à mon engagement, j'obtiens quoi? Combien? Quand? par qui? : _____

Si je ne répons pas à mon engagement : _____

Durée du contrat : Du _____ Au _____

J'ai signé le : _____

Adolescent : _____

Éducateur : _____

Chef de service : _____ service: _____

Adapté de :Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J., Trudeau Le Blanc, P. (1998-2002). Intervenir autrement, un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté, Longueuil. Gaétan Morin

Annexe 4

Activité individuelle : l'auto-observation



**Le Centre jeunesse de
Montréal**

Grille d'auto-observation

Nom : _____ Date de naissance : _____ Unité : _____ Date : _____

PENSÉE AUTOMATIQUE	PENSÉE RATIONNELLE	ÉMOTION	SENSATION	COMPORTEMENT	CONSÉQUENCE
La 1 ^{ère} pensée qui me vient. Elle est non réfléchie.	La 2 ^{ème} pensée qui me vient.	Les émotions que je vis pendant la situation.	La réaction de mon corps pendant la situation.	Mon comportement qui découle de la situation.	Le résultat qui suit le comportement.

Adapté de : Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J., Trudeau Le Blanc, P. (1998-2002). Intervenir autrement, un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté, Longueuil. Gaétan Morin.