

Pierre POTVIN Ph.D.
Gaétan GAGNON Ph.D.
Nathalie CAUCHON M.A.

Avec la collaboration des intervenants suivants: Gilles Pellerin, Carole Doucet, Pierre-Paul Buissières, Michel Bronsard, Denys Comeau

Avec la collaboration des étudiants gradués suivants: Martine Brousseau, Michel Ouellet, Suzanne Guillemette, Benoit Pouliot.

L'ÉVALUATION DU PROGRAMME DE RÉADAPTATION EN MILIEU SCOLAIRE ET FAMILIAL

**Recherche réalisée en collaboration avec des Centres Jeunes
Mauricie-Bois-Francs.**

**Subventionnée par le Programme de subventions pour projets
d'interventions d'études et d'analyses en santé communautaire.
Ministère de la Santé et des Services sociaux**

**Laboratoire de Recherche en Intervention Psycho-Éducative (LARIPE)
Université du Québec à Trois-Rivières**

Novembre 1995

Cette recherche a pu se réaliser grâce à la précieuse collaboration d'organismes subventionnaires et à de nombreuses personnes. Voici la présentation de ces divers collaborateurs.

Remerciements aux organismes subventionnaires

La recherche a été financée par le Programme de subventions pour projets d'interventions d'études et d'analyses en santé communautaire du Ministère de la Santé et des Services sociaux, Région 04. Le projet a également été soutenu par le Fonds institutionnel de recherche (FIR) de l'Université du Québec à Trois-Rivières durant les années 1991 à 1992. Ces subventions ont contribué à soutenir cette recherche qui fait partie du programme des travaux de recherche du Laboratoire de Recherche en Intervention Psycho-Éducative de l'UQTR.

Remerciements aux collaborateurs du milieu

C'est, en premier lieu à nos collaborateurs et intervenants qui ont appliqué le PRSF qu'il faut adresser nos remerciements. Ce sont Gilles Pellerin responsable du programme, Michel Bronsard, Pierre-Paul Buissières, Denys Comeau et Carole Doucet éducateurs et éducatrice responsables de l'application du PRSF.

Il est important de souligner également le rôle de monsieur Louis-Marie Dubé premier collaborateur de la recherche ainsi que monsieur Pierre Pinard responsable de la recherche aux Centres Jeunesses Mauricie/Bois-Francs.

Nos remerciements s'adressent également aux enseignants des écoles X et des commissions scolaires Y sans qui cette recherche n'aurait pu être réalisée.

Un remerciement particulier à ... pour son apport dans cette recherche.

Remerciements aux jeunes et aux parents

Par respect de la confidentialité, il ne nous est pas possible de nommer les noms des jeunes et des parents qui ont participé à cette recherche. Nous tenons toutefois à souligner leur précieuse collaboration.

Remerciements aux professeurs-chercheurs collaborateurs

Soulignons le rôle important qu'a joué monsieur Romain Rousseau directeur du Laboratoire d'Étude et d'Action pour le Développement de la Recherche en Éducation de l'Université du Québec à Rimouski. Le professeur Rousseau était le responsable de la recherche intitulé "L'évaluation du programme de réadaptation en milieu naturel dans la MRC de la Mitis". Cette recherche évaluative à été un événement déclencheur pour la présente étude et nous a inspiré grandement. De plus, nous tenons à remercier monsieur Rousseau pour sa précieuse collaboration qu'en à l'orientation des stratégies d'analyses statistiques des données quantitatives.

Nous adressons également nos remerciements aux membres du Laboratoire de Recherche en Intervention Psycho-Éducative (LARIPE): nos collègues Michel Daigneault, Diane Marcotte,

Jocelyne Pronovost, et Jacques Rousseau, pour leur encouragement tout au long de cette recherche.

Remerciements aux étudiants de maîtrise et de doctorat, ainsi qu'à la responsable de la présentation du rapport

Plusieurs étudiants de deuxième et de troisième cycle ont contribué à la réalisation de la présente recherche. D'une part, la recherche a favorisé leur formation et d'autre part, par leur engagement dans le projet, ils ont participé à sa finalisation. L'équipe de recherche tient à les remercier pour la qualité de leur apport. Soulignons en tout premier lieu, le travail d'assistance de recherche de Benoit Pouliot étudiant à la maîtrise en psychologie. Sa contribution a consisté à réaliser et superviser l'entrée des données. Pour sa part, Suzanne Guillemette, dans le cadre de son rapport de recherche à la maîtrise en éducation spécialisée, a complété et révisé l'entrée des données. Sa contribution a également été au niveau de l'étude de l'estime de soi et du concept de soi.

Deux étudiants au doctorat en éducation ont réalisé leur stage de recherche dans le cadre de la présente étude. Leur apport a été au niveau l'évaluation qualitative du programme. Soulignons en premier lieu la collaboration de Michel Ouelette qui a participé à l'élaboration des grilles d'analyse de contenu des notes évolutives et des SPI. Mentionnons la collaboration particulière de Martine Brousseau pour l'excellence de son analyse qualitative des besoins, des objectifs et de la partie "évaluation des résultats" des SPI.

Nous aimerions terminer ces remerciements en soulignant la collaboration de madame Manon Normandin, qui a révisé le texte et organisé l'ensemble de la présentation du rapport.

Introduction

Ce projet de recherche est un exemple de collaboration entre une équipe de recherche universitaire et un milieu d'intervention. En effet, un tel projet nécessite une collaboration étroite entre les chercheurs et les intervenants et cette collaboration s'est révélée profitable pour les deux parties.

Le projet actuel fait suite à une expérience similaire qui s'est déroulée en 1989-1990 dans la région du Bas du Fleuve, plus précisément dans la MRC de la Mitis. La recherche avait alors été réalisée en collaboration avec le Laboratoire d'Étude et d'Action pour le Développement de la Recherche en Éducation (LEADRE) de l'Université du Québec à Rimouski et le centre de réadaptation Relais Jeune-Est. Le but précis de la recherche était d'évaluer l'impact d'un programme de réadaptation en milieu naturel sur le comportement dans le vécu familial et dans le vécu scolaire.

En 1991, des membres du Laboratoire de Recherche en Intervention Psycho-Éducative (LARIPE) de l'Université du Québec à Trois-Rivières ont proposé au responsable de la recherche des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs d'assurer une suite au projet du LEADRE en évaluant un de leurs programmes. Les intérêts communs de la ressource d'intervention et de l'équipe de recherche universitaire ont donné naissance au projet d'évaluation du programme de réadaptation en milieu scolaire et familial des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs. Le but de la recherche étant d'évaluer l'impact du programme de réadaptation en milieu scolaire et familial sur l'adaptation du jeune. Une subvention du Ministère de la Santé et des Services sociaux (Programme de subventions pour projets d'interventions d'études et d'analyses en santé communautaire) fut obtenu pour réaliser la recherche qui s'est déroulé durant les années 1993 à 1995.

Le premier chapitre du rapport présente la problématique de cette recherche évaluative. Il traite des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents et des nombreux services et programmes qui existent pour répondre à ces problèmes d'adaptation. Le constat est que très peu d'évaluations des services et des programmes existants ont été réalisées. Dans un deuxième temps, est présenté la conception de l'intervention des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs pour répondre aux problèmes d'adaptation, les services et les programmes de cette organisation et, plus spécifiquement le programme de réadaptation en milieu scolaire et familial qui fait l'objet de la présente recherche. Le chapitre se termine par la présentation des buts et des hypothèses de la présente recherche.

Le deuxième chapitre du rapport décrit la méthodologie quantitative, c'est-à-dire la méthodologie utilisée pour vérifier les effets du programme sur un ensemble de variables dépendantes. Les différents aspects de la méthodologie sont abordées dans la séquences suivantes: a) les orientations méthodologiques de la recherche, b) les éducateurs comme intervenant dans le programme et collaborateur de recherche, c) les sujets qui ont participé à la recherche, d) le protocole de recherche et les variables, e) les instruments de mesure, f) le déroulement général de la recherche et la procédure de collecte de données, et enfin, g) les stratégies de traitement des données.

Le troisième chapitre présente l'ensemble des résultats concernant les effets du programme de réadaptation en milieu scolaire et familial. Ces résultats sont présentés comme suit: a) les résultats d'ensemble concernant les jeunes, b) les résultats d'ensemble concernant les parents, c) les résultats d'ensemble concernant les enseignants, d) les résultats au primaire et au secondaire, e) les résultats descriptifs individuels des diverses mesures des parents, des enseignants et des jeunes, et enfin, f) la synthèse de l'ensemble des résultats.

Le quatrième chapitre présente le deuxième volet de la recherche, à savoir, la méthodologie qualitative de la recherche ainsi que la description et l'évaluation de certains aspects de ce programme. Les diverses parties de ce chapitre se présentent comme suit: a) la description et l'évaluation des aspects reliés aux plans d'intervention, b) la description et l'évaluation des aspects reliés aux suivis des plans d'intervention (SPI).

Le rapport est complété par la présentation des conclusions de la recherches, des principales recommandations ainsi que par les références et les annexes.

Chapitre 1
Le contexte théorique

Ce chapitre présente en premier lieu la problématique de la recherche, puis la mission et les orientations des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs. Le Programme de Réadaptation en milieu Scolaire et Familial (PRSF) est en troisième lieu présenté et forme la principale partie du présent chapitre. Enfin le chapitre se termine par la présentation des objectifs de la recherche ainsi que les hypothèses de recherche.

Problématique

L'origine de la présente recherche est issue de la problématique des services externes auquel faisait face le Centre de réadaptation Ville-Joie St-Dominique au début des années 1990. Ainsi, au cours de l'année 1990-91, Ville-Joie St-Dominique dispensait des services à 432 jeunes en services d'internat alors que 753 jeunes recevaient des services en contexte externe. Ces deux chiffres démontrent à eux seuls l'importance que les services externes ont pris au cours de la dernière décennie. La majorité des jeunes référés en services externes l'était par un partenaire du réseau (C.L.S.C., C.S.S., école). Il s'agit de situations nécessitant une intervention de deuxième ligne.

De plus, au cours de l'année 1989-90, la direction de la Protection de la Jeunesse de la région 04 recevait 293 signalements de jeunes pour "troubles de comportements sérieux" et en retenait 129. Ces jeunes ne nécessitaient pas tous une réponse à leurs besoins dans un contexte d'internat. On peut cependant penser que la totalité de ces jeunes nécessitaient des services: certains de niveau première ligne, les autres en deuxième ligne.

Pour répondre à certains de ces besoins de la région immédiate de Trois-Rivières, Ville-Joie St-Dominique, dans le cadre de ses programmes de services à l'externe, à mis sur pied durant les années 1987-1988, un Programme de Réadaptation en milieu Scolaire et Familial (PRSF). Ce programme d'intervention se situe dans la philosophie d'intervention du Centre d'accueil et de réadaptation ainsi que celle du Cadre de référence sur l'orientation et l'organisation des centres de réadaptation pour jeunes en difficultés d'adaptation du MSSS (1990).

La nouveauté relative (4 ans) du PRSF, justifiait qu'on en réalise une évaluation systématique. C'est d'ailleurs un besoin commun à l'ensemble des programmes de réadaptation en milieu externe tel que l'ont mentionné Leblanc, (1990) et Leblanc et Beaumont (1987) qui suite à une analyse de quelques 111 programmes, soulignaient que la réadaptation à l'externe des jeunes en difficulté d'adaptation nécessite de développer des projets d'expérimentation de programme, qui auront le souci de rationaliser, de systématiser le programme et de l'appuyer sur un plan de recherche et de développement. La présente recherche veut contribuer à répondre à ce besoin.

Mission et orientations des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs

La Programme de Réadaptation en milieu Scolaire et Familial fait partie des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs et partage sa mission et ses grandes orientations. Cette partie du chapitre présente la mission et les grandes orientations des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs.

La mission

La mission des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs consiste à aider les enfants, les jeunes, leurs parents et les jeunes mères qui sont dans l'incapacité de solutionner des difficultés majeures sur le plan de leur fonctionnement. Les Centres Jeunesse se doivent d'intervenir dans leur démarche de changement de leur situation personnelle, familiale et sociale en y associant leur famille et leur communauté.

Les valeurs

Les valeurs des Centres Jeunesse se regroupent sous trois axes, les clients, le personnel et les partenaires, et l'intervention.

Les valeurs concernant les clients sont les suivantes:

- les capacités de réussir de l'enfant, du jeune et de la mère sont reconnues; ces derniers doivent être considérés dans toute leur globalité; ils ont droit à un projet de vie favorisant leur épanouissement dans leur milieu naturel; ils participent à la prise de décision les concernant.
- les parents sont les premiers responsables du développement de leur enfant; leur rôle et leurs compétences sont mis en valeur; ils sont associés à toute la démarche et à la prise de décision concernant leur enfant;
- la compétence de la famille et de la communauté est reconnue pour la réponse aux besoins fondamentaux des enfants, des jeunes et des jeunes mères et elle s'exerce d'abord dans leur milieu.

Les valeurs concernant le personnel et les partenaires sont les suivantes:

- le personnel a droit à son intégrité physique et psychologique;
- le personnel a le souci et la capacité de se développer et des opportunités lui sont offertes pour le faire;
- la responsabilité et l'imputabilité du personnel sont reconnues et favorisées;
- le personnel clinique est une ressource compétente de relation d'aide; il supporte l'enfant, le jeune, ses parents, sa famille et la jeune mère en difficulté;
- le personnel exerce sa compétence en collaboration avec les aidants naturels et les ressources du milieu en lien avec la famille.

Les valeurs concernant l'intervention sont comme suit:

- l'intervention et la prise de décision se situent dans la famille, dans le milieu de vie, à l'école, dans la communauté et le maintien dans le milieu naturel est favorisé. Lorsque la situation le

requiert, l'utilisation de ressources d'hébergement familles d'accueil, ressources résidentielles de réadaptation, centres de réadaptation, situées le plus près possible de la famille, est prise en considération;

- l'intervention correspondant aux normes de qualité et de la philosophie d'intervention retenues par les Centres jeunesse Mauricie-Bois-Francs vise à donner une réponse clinique dont les résultats sont jugés satisfaisants par les jeunes et leurs familles.

Les buts

Les buts que se sont fixés les Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs, dans le contexte de la réforme de la santé et des services sociaux, sont les suivants:

- Impliquer de façon significative les jeunes, leurs parents et leurs familles dans les choix et orientations qui les concernent, en adaptant le processus de décision clinique.
- Rendre les services accessibles partout sur le territoire en intervenant avec toute l'intensité requise, rapidement, au bon moment et le plus près possible du milieu de vie des clients.
- Assurer la continuité des services entre les étapes du processus d'intervention et entre les intervenants et, le cas échéant, faire en sorte que le transfert se fasse de façon personnalisée.
- Accroître la cohérence des interventions et la cohésion entre les intervenants par le développement d'une philosophie commune d'intervention, par l'encadrement clinique, par la mise en place d'équipes multidisciplinaires et par des mécanismes de concertation qui impliquent les partenaires.
- Décentraliser la prise de décision le plus près possible du client en responsabilisant le personnel, pour assurer une réponse efficace et efficiente aux besoins de nos clients.
- Mettre en place un climat de travail sain, valorisant et propice à la croissance professionnelle et au développement des ressources humaines.
- Renforcer et perfectionner les modèles cliques et administratifs existants.
- Promouvoir la recherche et le développement de modèles et approches favorisant la créativité et l'innovation.

Les services

Les Centres Jeunesse, dans le document portant sur l'organisation et la vision de l'établissement (1993), propose une organisation orientée essentiellement vers la communauté. Le modèle s'inspire des orientations suivantes: "le jeune et sa famille au centre de l'action", "les services doivent se donner dans ou près du milieu de vie, du jeune et de sa famille" et "la prise de décision doit se situer là où est l'action".

Les Centres jeunesse dispensent les cinq programmes de services suivants:

1. Protection de la jeunesse
 - urgence sociale
 - évaluation
 - orientation
 - application des mesures
2. Réadaptation
 - intervention rééducative en milieu familial, scolaire et substitut
3. Jeunes contrevenants
 - évaluation-orientation
 - mesures de rechange
 - probation
 - rapports prédécisionnels
4. Ressources
 - familles d'accueil
 - familles d'accueil et de réadaptation
 - gardiennage
 - familles de répit
 - familles de soutien
 - centres de jour
 - foyers de groupes
5. Intervention psychosociale
 - milieux substituts
 - adoption
 - recherche d'antécédents et de retrouvailles
 - médiation familiale
 - expertise à la cour supérieure

Le programme de services concerné par le présent projet est le programme de réadaptation et, plus spécifiquement le Programme de Réadaptation en milieu Scolaire et Familial (PRSF). Ce programme a comme objectif ultime de rendre le jeune disponible et motivé aux activités d'apprentissage. Pour arriver à ce résultat, le programme doit permettre d'aider le jeune et sa famille à solutionner les problèmes d'adaptation du jeune d'une part et dans certains cas, les problèmes relationnels entre le jeune et sa famille.

Le Programme de Réadaptation en milieu Scolaire et Familial (PRSF)

Le modèle d'évaluation qui servira de support à la description du programme de réadaptation en milieu scolaire et familial est le modèle de Samson Saulnier (1990). Selon Samson Saulnier

(1990), l'évaluation de programmes se définit comme *un processus d'analyse d'une ou de plusieurs composantes de programmes à partir d'une cueillette et d'une présentation d'informations basée sur des critères et des normes permettant de porter un jugement et ce, dans le but d'éclairer le processus de décision des gestionnaires et des intervenants.*

Le modèle de Samson Saulnier propose des composantes pouvant servir à l'élaboration d'un programme ou à l'évaluation d'un programme existant. Ces composantes sont: les **intrants** qui font référence à la mission et à la structure du programme; la **transformation** qui concerne le processus soit les activités cliniques et les services prévus par le programme; les **extrants** soit la production représentée par les services dispensés par le programme; et les **conséquences** qui font référence aux résultats du programme. Dans la partie qui suit, les intrants et la transformation serviront de support pour décrire le programme, les extrants et les conséquences seront présentés dans les chapitres portant sur la présentation des résultats.

1. INTRANTS

Les intrants concerne la mission et la structure du programme. La mission se définit comme la raison d'être du programme, ses buts et ses objectifs, les approches qu'il préconise, les principes d'intervention auxquels il adhère et le profil de la clientèle qu'il dessert. La structure du programme concerne l'organisation du programme et les ressources humaines, physiques et matérielles nécessaires à son application.

1.1. Mission du programme

Globalement, le PRSF partage la même mission et les mêmes buts que ceux des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs

Objectifs

Plus spécifiquement, l'objectif ultime du programme de réadaptation en milieu scolaire et familial est de rendre le jeune disponible et motivé aux activités d'apprentissage. Pour arriver à ce résultat, le programme doit permettre d'aider le jeune et sa famille à solutionner les problèmes d'adaptation du jeune lui-même et les problèmes relationnels entre le jeune et sa famille. Suivant les besoins du milieu familial, il arrive très régulièrement que les intervenants retiennent comme principaux moyens d'intervention d'aider les parents à développer des capacités de support et d'encadrement de leur jeune. Ainsi, l'intervention auprès de la famille devrait avoir des répercussions sur le comportement et le rendement académique du jeune à l'école.

Dans le cadre de la collaboration de recherche entre la ressource d'intervention et l'équipe de recherche, des objectifs spécifiques du programme ont été identifiés. Ainsi, le programme d'intervention en milieu scolaire et familial devrait contribuer à l'amélioration du rendement scolaire du jeune, à l'amélioration de l'adaptation du jeune par le développement d'une estime de soi plus positive et la réduction des problèmes de comportement à l'école, à l'amélioration des attitudes réciproques enseignant-élève ainsi qu'à l'amélioration de la relation parents-enfants.

Approches

Le cadre de référence clinique (tiré du document sur le système clinique de Ville-Joie St-Dominique, 1991) dit s'appuyer sur trois perspectives théoriques: développementale, psychodynamique et systémique. En ce qui concerne plus spécifiquement le programme en milieu scolaire et familial, les approches systémique et communautaire ainsi que le modèle psychoéducatif de Gendreau (1978) tiennent une grande place.

Principes d'intervention

En collaboration avec les autres centres de réadaptation de la province de Québec, dans le cadre de l'association des centres d'accueil du Québec (A.C.A.Q.), les principes suivant sont présentés comme étant les fondements de l'action de réadaptation des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francis. Ces principes sont des principes généraux communs à l'ensemble des centres de réadaptation du Québec.

Le premier principe dit que *le jeune est responsable de son développement.*, il est le premier concerné par l'ensemble des choix qui lui sont proposés. Le deuxième principe spécifie que *les parents du jeune sont et demeurent les premiers responsables de la réponse à offrir aux besoins de leur enfant.* Le troisième principe est que *le jeune se développe en inter-relation avec son milieu de vie.* Le quatrième principe affirme que *l'état se reconnaît la responsabilité d'intervenir pour favoriser le développement du jeune.*

Les valeurs des Centres Jeunesse Mauricie-bois-Francis se regroupent sous trois axes, les clients, le personnel et les partenaires, et l'intervention. Les valeurs concernant l'intervention sont présentées ici puisqu'elles sont en lien direct avec les principes d'intervention. Les valeurs concernant l'intervention sont:

-l'intervention et la prise de décision se situent dans la famille, dans le milieu de vie, à l'école, dans la communauté et le maintien dans le milieu naturel est favorisé. Lorsque la situation le requiert, l'utilisation de ressources d'hébergement familles d'accueil, ressources résidentielles de réadaptation, centres de réadaptation, situées le plus près possible de la famille, est prise en considération;

-l'intervention correspondant aux normes de qualité et de la philosophie d'intervention retenues par les Centres jeunesse Mauricie-Bois-Francs vise à donner une réponse clinique dont les résultats sont jugés satisfaisants par les jeunes et leurs familles.

Les principes et les valeurs présentés sont en lien avec les approches systémique et communautaire prônées par la ressource d'intervention. Ces principes et ces valeurs sont également présents au sein du programme de réadaptation en milieu scolaire et familial.

Plus spécifiquement au sein du programme de réadaptation en milieu scolaire et familial des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs, deux concepts guident l'intervention de réadaptation. Ces concepts sont: la concertation et l'utilisation.

La concertation

La concertation est une notion particulièrement importante dans le processus de réadaptation.

Larousse donne les définitions suivantes:

concerter: préparer une action en commun

se concerter: s'entendre pour agir ensemble

Deux types de concertation sont identifiés dans le programme. Celle du début qui consiste à *s'entendre pour agir ensemble* et l'autre qui se poursuit tout au long du processus et qui permet une constante mise à jour des besoins, des rôles et des responsabilités de chacun.

Le premier type de concertation constitue la première séquence de tout plan d'intervention. Sa composition peut différer tenant compte que chaque situation de jeune est unique. C'est souvent à ce moment que s'observe le plus de résistances au changement.

Le deuxième type de concertation qui se poursuit tout au long du processus est marqué de trois temps. Un premier temps vise à faire voir, comprendre et vivre la priorité dans les besoins et son rapport avec les autres besoins. Un deuxième temps qui vise à voir, comprendre et vivre ce que ce besoin nécessite en termes d'attitudes, de rôles, d'interventions et de mise en action autant pour le jeune que pour les adultes responsables auprès de lui. Enfin, dans un troisième temps, le parent et le jeune s'approprie la responsabilité d'avoir à répondre de façon adéquate à ce besoin.

L'utilisation

Après avoir évalué une situation et établi la priorité, il importe de savoir organiser les activités et aussi de bien savoir les animer. Gendreau (1978) définit l'organisation comme *l'état dynamique*

constitué par l'ensemble des composantes, de leurs propriétés et de leurs relations causales, spatio-temporelles et inter-humaines qui constituent la structuration de tout milieu . L'intervenant doit rechercher les meilleures conditions possibles pour alimenter le vécu et le rendre propice à un processus d'évolution du jeune et de sa famille. L'animation, selon Gendreau, constitue la mise en présence de personnes impliquées dans un processus de réadaptation dans le but de créer un déséquilibre stimulateur de changement.

Par contre, il est également nécessaire de fermer la boucle en faisant les liens nécessaires entre les résultats et les moyens, entre les besoins et les réponses à développer, entre les symptômes et les causes afin de donner un sens aux apprentissages et aux succès du jeune et de sa famille et ce, tout au long du processus d'intervention. Cette mise en lien constante, c'est l'utilisation. Selon Gendreau, utiliser un événement, c'est *prendre un élément du vécu réel et tenter de le rendre, à un niveau approprié de l'évolution de l'individu, plus significatif afin de lui permettre de découvrir les moyens qui seront efficaces dans des situations analogues et ainsi, de rendre le vécu généralisable.*

Ainsi, lorsqu'un objectif de réadaptation est choisi, le programme doit permettre de faire les liens entre la priorité dans les besoins et l'ensemble des autres besoins, des symptômes, des urgences, des crises... Utiliser chaque imprévu, chaque comportement, chaque action en les rendant tous et toutes significatifs permet d'éviter de tourner en rond et de respecter la trajectoire établie.

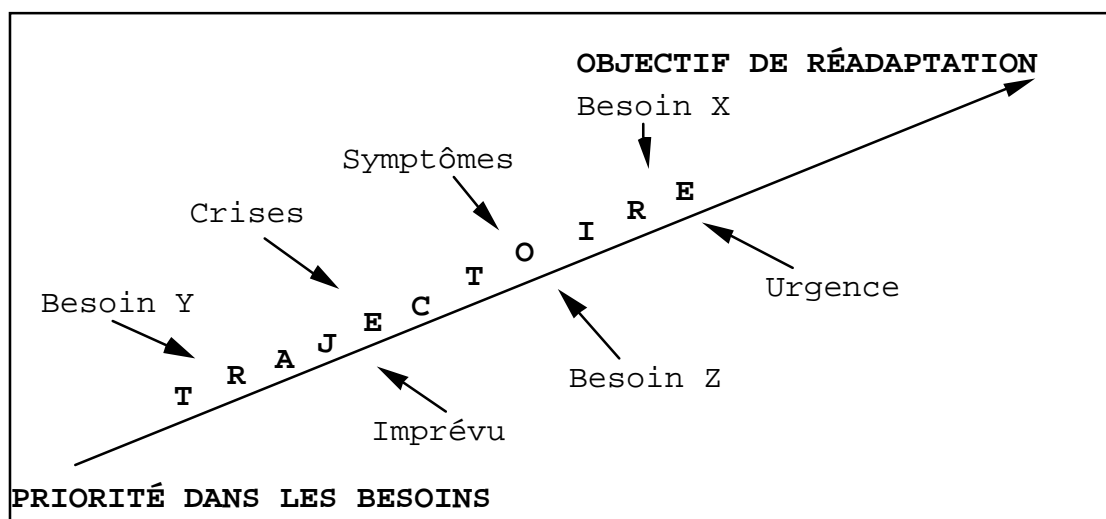


Figure Y: La trajectoire de l'intervention et le concept d'utilisation.

La figure Y démontre le concept d'utilisation qui consiste à mettre en lien tout ce qui survient lors du processus d'intervention avec la trajectoire de l'intervention qui est constituée de la priorité dans les besoins et l'objectif de réadaptation.

Le programme de réadaptation en milieu scolaire et familial prévoit une action planifiée qui s'inscrit dans la trajectoire de l'intervention prévue par le besoin qui a été priorisé et l'objectif de réadaptation qui a été fixé. L'intervention ne doit pas porter principalement sur les crises, les urgences ou les symptômes ni sur les autres besoins ou les imprévus. Cependant, l'éducateur doit être en mesure d'utiliser chacun de ceux-ci et de les rendre significatifs à la trajectoire. Il doit être en mesure d'établir le lien entre le plan d'intervention actuel et l'impact présent ou futur sur tous les autres aspects de la situation du jeune.

Par contre, certaines urgences nécessitent parfois une intervention immédiate mais ce type d'intervention ne doit pas être confondu avec l'intervention planifiée. Dans ces situations, l'éducateur se doit d'intervenir mais il doit éviter de planifier son action future en fonction de ces imprévus et il doit revenir le plus rapidement possible à la priorité.

Clientèle rejointe par le programme

La clientèle des Centres Jeunesse est diversifiée. En centre de réadaptation, on retrouve des adolescent(e)s de 12 à 18 ans. Au niveau des services dans le milieu, des garçons et des filles de 0 à 18 ans, leur famille et les jeunes mères en difficulté reçoivent des services psychosociaux et de réadaptation.

La majorité des jeunes qui bénéficient du programme de réadaptation en milieu scolaire et familial sont référés par le C.L.S.C., le C.P.E.J. ou directement par l'école. Ils sont, pour la plupart, signalés pour troubles de comportements sérieux mais la réponse à leurs besoins ne réside pas dans un contexte d'internat. Ces jeunes proviennent de la région Mauricie-Bois-Francs, ils ont entre 6 et 18 ans et ils fréquentent une école primaire ou secondaire qui bénéficie d'une entente avec les Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs concernant l'application du programme de réadaptation en milieu scolaire et familial.

Le jeune en difficulté d'adaptation est celui dont les comportements révèlent la présence de besoins non satisfaits. Ces besoins, en raison de leur nombre, de leur intensité et de l'impuissance relative du jeune lui-même et/ou de son milieu d'y trouver une réponse adéquate, compromettent le développement de ce jeune.

Selon le Ministère de l'éducation (1988), *l'élève ayant des troubles du comportement est celle ou celui dont l'évaluation psycho-sociale réalisée par un personnel qualifié et par les personnes concernées avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social et familial. Il peut s'agir:*

-de comportements surréactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié, inattention, hyperactivité...);

-de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance, de retrait...).

Concernant la clientèle à laquelle s'adresse le programme, il est important de rappeler qu'en fonction des besoins du jeune et de la famille, il est très fréquent que l'éducateur en milieu scolaire et familiale intervienne principalement auprès des parents afin que ces derniers puissent offrir un encadrement adéquat pouvant répondre aux besoins de l'enfant. Le programme existe donc pour répondre aux besoins du jeune mais, en fonction des besoins qui ont été priorisés, les parents deviennent souvent une cible importante d'intervention.

1.2. Structure du programme

La structure du programme concerne l'organisation du programme et les ressources humaines, physiques et matérielles nécessaires à son application. Au préalable, une courte description des services offerts par les Centres Jeunesse sera faite.

Les Centres Jeunesse, dans le document portant sur l'organisation et la vision de l'établissement (1993), propose une organisation orientée essentiellement vers la communauté. Le modèle s'inspire des orientations suivantes: "le jeune et sa famille au centre de l'action", "les services doivent se donner dans ou près du milieu de vie, du jeune et de sa famille" et "la prise de décision doit se situer là où est l'action". Les Centres jeunesse dispensent les cinq programmes de services suivants: 1) protection de la jeunesse (urgence sociale, évaluation, orientation, application des mesures); 2) réadaptation (intervention rééducative en milieu familial, scolaire et substitut ou en centres de réadaptation); 3) jeunes contrevenants (évaluation-orientation, mesures de rechange,

probation, rapports prédécisionnels); 4) ressources (familles d'accueil, familles d'accueil et de réadaptation, gardiennage, familles de répit, familles de soutien, centres de jour, foyers de groupes, ressources intermédiaires); 5) intervention psychosociale (milieux substituts, adoption, recherche d'antécédents et de retrouvailles, médiation familiale, expertise à la cour supérieure)

Le programme de services concerné par le présent projet est le programme de réadaptation et, plus spécifiquement le programme de réadaptation en milieu scolaire et familial.

L'organisation du programme

Le programme de réadaptation en milieu scolaire et familial offre un service de deuxième ligne suite à une demande des parents et en complémentarité avec les différents organismes de première ligne (ex. C.L.S.C., école) ou d'autres organismes de deuxième ligne (ex. C.P.E.J.) via le plan de services individualisé. Lors d'un plan de services, différents partenaires peuvent être impliqués: le jeune, les parents, l'intervenant du C.P.E.J. (s'il y a lieu), l'intervenant du C.L.S.C. (s'il y a lieu), les intervenant du milieu scolaire (direction, enseignant(e)s, autres intervenants), l'éducateur ou l'éducatrice des Centres Jeunesse, le coordonnateur de services lorsque sa présence est requise et toute autre personne concernée par les services à rendre au jeune en difficulté et à sa famille. À la rencontre de plan de services, chaque participant exprime ses attentes et se voit confié certaines responsabilités concernant la réadaptation du jeune.

Concernant les dossiers régis par la Loi de la Protection de la Jeunesse (L.P.J.) ou par la Loi des Jeunes Contrevenants (L.J.C.), c'est le Directeur de la Protection de la Jeunesse (D.P.J.) qui doit évaluer la situation du jeune et voir à ce qu'il reçoive les services adéquats. Concernant les dossiers régis par la Loi de la Santé et des Services Sociaux (L.S.S.S.), c'est le C.L.S.C. qui a la responsabilité de recevoir et d'évaluer les demandes et d'assurer les services requis seul ou avec d'autres organismes (dont les services de réadaptation à l'externe des Centres Jeunesse).

Les services offerts par le programme se déroulent principalement dans le milieu familial. Des interventions et des rencontres ont également lieu à l'école. Les éducateurs utilisent le vécu familial (ex. moments de vie tels la période de devoirs et de leçons, le coucher...) et des activités ludiques (ex. jeux de société, bricolage...) comme moyens pour atteindre les objectifs de réadaptation poursuivis. Suivant les besoins du milieu familial, il arrive régulièrement que les intervenants retiennent comme moyens d'intervention d'aider les parents à développer leurs capacités de support et d'encadrement de leur jeune. L'activité est, en quelque sorte, un

laboratoire où, d'une part le jeune tente d'atteindre des objectifs (ex. respect des règles établies) qu'il doit transposer dans son vécu par la suite; les parents, quant à eux, tentent de modifier leurs façons d'intervenir en observant, dans un premier temps, les interventions de l'éducateur pour, graduellement, prendre en charge l'animation de l'activité et faire les interventions qui sont nécessaires.

Ressources humaines, physiques et matérielles

Le nombre d'acteurs qui sont impliqués dans le programme varie en fonction de l'entourage du jeune et de sa famille ainsi que des services (autres que ceux des services externes des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs) dont il bénéficie déjà. La famille, les intervenants du milieu scolaire et les partenaires des services sociaux sont impliqués dans le programme.

L'éducateur en milieu scolaire et familial possède un bureau dans les locaux des services externes. Ce bureau lui sert de lieu de rencontre avec des parents, des travailleurs sociaux ou autres partenaires. L'éducateur peut également utiliser cet endroit pour rédiger ses rapports. De plus, il bénéficie d'un espace de travail dans l'école où il est affecté. Cet espace lui sert de lieu de rencontres et d'activités avec les jeunes qu'il a en suivi, il peut y rencontrer des parents ou d'autres intervenants au besoin. L'éducateur en milieu scolaire et familial utilise du matériel (jeux, outils divers) appartenant aux Centres Jeunesse dans l'application de son plan d'intervention. Enfin, l'éducateur effectue le suivi de l'intervention en utilisant le matériel clinique des Centres Jeunesse. Ce matériel comprend la fiche d'inscription, le plan de services, le rapport d'évaluation, le plan d'intervention, les suivis du plan d'intervention, les notes évolutives et la fiche de fermeture.

2. TRANSFORMATION

La transformation concerne le processus soit les activités cliniques et les services prévus par le programme de réadaptation en milieu scolaire et familial. Les activités cliniques peuvent être directes ou indirectes. Les activités cliniques directes sont celles qui s'adressent directement au bénéficiaire, généralement en sa présence (ex. rencontres à la maison avec la famille, rencontres à l'école avec le jeune...). Les activités cliniques indirectes sont celles effectuées pour le bénéficiaire en son absence (rencontres avec les parents seulement, rencontres avec les intervenants scolaires, rencontres de supervision ou d'équipe...). Les services prévus par le programme sont les étapes du processus clinique soit le plan de services, l'inscription, l'évaluation, le plan d'intervention, le suivi du plan d'intervention, la révision et la fermeture.

Activités cliniques directes et indirectes

Les activités cliniques directes sont celles qui s'adressent directement au bénéficiaire en sa présence et les activités cliniques indirectes sont celles effectuées pour le bénéficiaire en son absence.

Le plan d'intervention prévoit que l'éducateur intervienne dans le milieu familial à raison d'une rencontre par semaine en moyenne. Ces rencontres constituent le suivi du plan d'intervention, un objectif et un moyen sont prévus pour chacune de ces rencontres. Entre ces rencontres à la maison, l'éducateur peut intervenir auprès du jeune à l'école, auprès des intervenants du milieu scolaire (enseignant, direction, autres intervenants) ou auprès des parents si cela est nécessaire. L'éducateur assiste à une rencontre avec les autres intervenants de l'équipe en milieu scolaire et familial à raison d'une rencontre aux trois semaines. Lors de ces rencontres, des cas sont discutés en équipe, ce qui permet aux intervenants d'obtenir le support de leurs collègues. De plus, l'éducateur en milieu scolaire et familial bénéficie d'une rencontre de supervision avec le coordonnateur des services externes à raison d'une rencontre aux trois semaines.

Services prévus

Les services prévus par le programme sont les étapes du processus clinique soit le plan de services, l'inscription, l'évaluation, le plan d'intervention, le suivi du plan d'intervention, la révision et la fermeture.

Les services de réadaptation à l'externe sont dispensés selon une séquence qui se poursuit de la demande de services jusqu'à la fermeture du dossier (Les étapes du processus clinique à l'externe, 1991). L'inscription au programme de réadaptation en milieu scolaire et familial s'effectue suite à la rencontre de plan de services si les services d'un éducateur en milieu scolaire et familial est jugée appropriée. Dans le processus clinique à l'externe (1991), le plan de services se définit comme *un outil intégrateur qui relie et articule les actions des intervenants en vue d'apporter une réponse personnalisée qui soit appropriée aux besoins du jeune et de sa famille*. Le plan de services poursuit les objectifs suivants:

- partager et mettre en commun les informations cliniques relatives au jeune et à sa situation;
- identifier les objectifs généraux de l'aide à apporter au jeune et à son milieu et les prioriser;
- convenir des services à offrir pour répondre aux besoins du jeune et de sa famille pour atteindre les objectifs visés;

- impliquer de façon concertée les personnes, établissements et organismes concernés par les services à offrir au jeune et à sa famille et préciser les rôles et responsabilités de chacun;
- permettre la révision et l'ajustement des services pour tenir compte de l'évolution dynamique des besoins du jeune et de sa famille.

Suite à la rencontre de plan de services et à l'inscription au programme, l'étape de l'évaluation débute. Lors de l'évaluation, l'éducateur se rend dans le milieu familial et utilise majoritairement l'activité (moment de vie et/ou jeux) comme moyen d'observation. Selon l'objectif d'évaluation qu'il poursuit, il choisit avec le parent le moment de vie ou l'activité la plus appropriée. L'étape de l'évaluation consiste à identifier les caractéristiques du jeune et de sa famille, à connaître la personnalité du jeune et à identifier ses besoins de réadaptation. Parmi l'ensemble des besoins présents, l'évaluation permet de prioriser le besoin de réadaptation qui, par sa nature, son intensité et son influence sur la satisfaction des autres besoins, doit être traité en premier.

Une fois l'évaluation complétée, l'éducateur est en mesure d'élaborer son plan d'intervention. Le plan d'intervention comprend le besoin qui a été priorisé lors de l'évaluation, l'objectif de réadaptation, la séquence d'activités et les activités hebdomadaires pour lesquelles sont prévus un objectif et un moyen. Les activités hebdomadaires sont les rencontres de suivi du plan d'intervention (S.P.I.).

L'objectif de réadaptation est le résultat à atteindre pour répondre à la priorité dans les besoins et ce, dans un temps donné (maximum 3 mois). Ce résultat doit être observable, mesurable et évaluable sur le plan de l'acquisition de comportements plus adaptés.

La séquence d'activités vise à répondre à des objectifs concrets, observables et réalisables dans un délai préalablement fixé. Une première séquence vise toujours la concertation sur les besoins. L'intervenant doit alors s'assurer d'une meilleure connaissance du jeune et de ses besoins par les parents et le jeune lui-même. Une partie de cette séquence sert à identifier les besoins du jeune et une autre partie à vivre une activité qui les met bien en évidence. Le nombre ainsi que le contenu des séquences sont en fonction de la problématique en cause. L'intervenant a, dans un premier temps, à agir comme modèle pour les parents pour, graduellement, les amener à des expérimentations d'intervention à l'intérieur des activités puis à généraliser ces interventions à d'autres moments et à d'autres situations en étant de plus en plus responsables de ces mêmes interventions.

Les activités hebdomadaires sont les rencontres dans le milieu familial qui constituent le suivi du plan d'intervention (S.P.I.). Le choix des moyens que l'éducateur propose au jeune et à sa famille lors des activités hebdomadaires doit être en relation directe avec la séquence d'activité en cours. Les activités hebdomadaires poursuivent toujours un objectif et ce, par le biais d'un moyen prévu au plan d'intervention.

Certaines règles sont prévues dans l'application du plan d'intervention. Par exemple, une règle consiste à atteindre les objectifs fixés par une séquence d'activités avant de débiter une nouvelle séquence. Lors de contretemps, une évaluation du choix des moyens, de leur organisation, de leur animation et de leur utilisation est faite par l'éducateur ou parfois, lors des rencontres de supervision ou des rencontres d'équipe. Une évaluation continue doit accompagner le processus d'intervention.

La rédaction du plan d'intervention peut donc se modifier afin de s'adapter au besoin de son utilisateur. mais la trajectoire de l'intervention (le besoin et l'objectif de réadaptation) demeure la même.

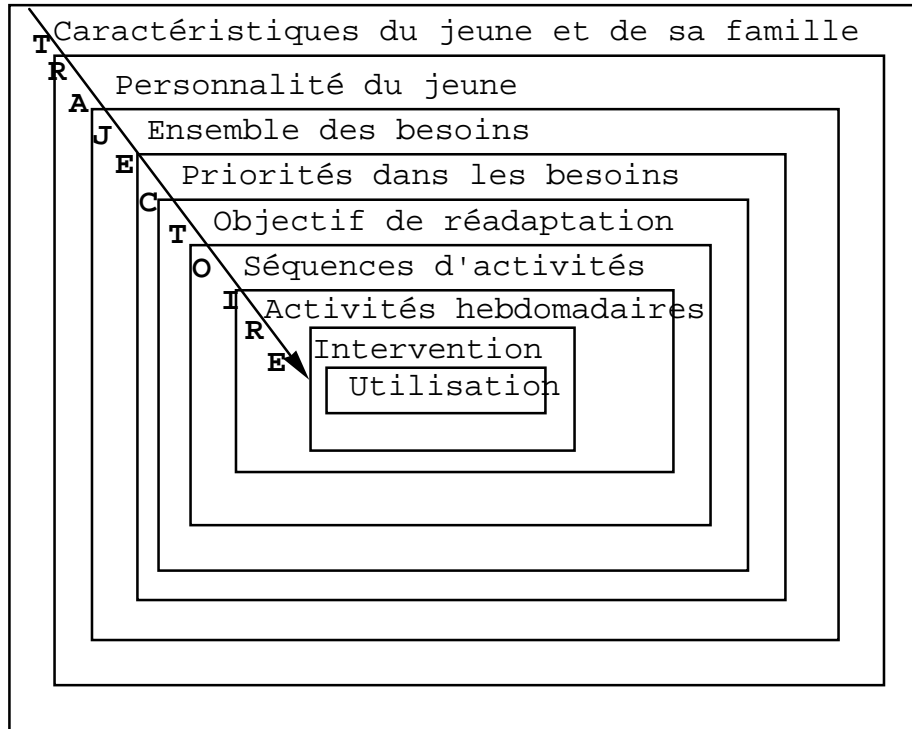


Figure X: Le processus d'intervention.

La figure X reprend les divers éléments du processus d'intervention soit les caractéristiques du jeune et de sa famille, la personnalité du jeune, l'ensemble de ses besoins, la priorité dans ses besoins, l'objectif de réadaptation, les séquences d'activités, les activités hebdomadaires, le suivi du plan d'intervention (S.P.I.) et le concept d'utilisation qui se retrouve au coeur du processus. La flèche représente la trajectoire de l'intervention qui doit demeurer présente tout au long du processus.

Tout au long de l'intervention et particulièrement à la fin du délai prévu au plan d'intervention (maximum 3 mois), l'éducateur procède à l'évaluation du plan d'intervention. Il réévalue la situation du jeune, il fait une mise à jour des besoins de réadaptation et il détermine si l'évaluation doit se poursuivre par le biais d'un nouveau plan d'intervention ou prendre fin.

3. EXTRANTS

Les extrants concernent la production. Dans le cadre de cette recherche, la production est définie par les services rendus par le programme. L'atteinte des objectifs prévus par les plans d'intervention, l'atteinte des objectifs prévus lors des activités hebdomadaires et le respect des moyens prévus lors de ces mêmes activités sont évalués. Ces résultats sont présentés dans le chapitre 5 portant sur l'analyse des données qualitatives.

4. CONSÉQUENCES

Les conséquences concernent les résultats quantitatifs de la recherche. Ces résultats sont présentés dans le chapitre 3 portant sur l'analyse des données quantitatives.

Les objectifs de la recherche et les hypothèses de recherche

Le premier objectif de la recherche est d'évaluer les effets du Programme de Réadaptation en milieu Scolaire et Familial. Le deuxième objectif est d'évaluer certains éléments du processus du programme, soit l'adéquacité et la correspondance entre le cadre de référence, les objectifs de réadaptation visés, les moyens utilisés et l'atteinte de ces objectifs.

Rappelons que le Programme de Réadaptation en milieu Scolaire et Familial a pour objectif ultime la réadaptation du jeune qui présente des difficultés d'adaptation. Le changement chez le jeune devrait le rendre disponible et motivé aux activités d'apprentissage.

Le programme de réadaptation, tout en ayant pour cible principale le jeunes en difficulté d'adaptation, intervient également auprès des parents et des enseignants. Ainsi, les effets prévus du programme devraient toucher le jeune, les parents et les enseignants.

Lors de l'élaboration du projet de recherche et suite aux analyses des documents décrivant le PRSF, nous avons constaté que les attentes de résultats en regard de ce programme n'étaient pas formulées d'une façon opérationnelle et mesurable. L'équipe de recherche a donc formulé et proposé aux responsables du PRSF et à l'équipe d'intervenants, des objectifs spécifiques (opérationnelles et mesurables).

La formulation de ces objectifs spécifiques par l'équipe de recherche, s'appuie sur les principales cibles d'intervention du PRSF, ainsi que sur les variables les plus fréquemment présent en considération dans les travaux de recherches qui s'effectuent dans ce domaine.

En conséquence, le PRSF devrait contribuer:

chez le jeune à l'amélioration de son rendement scolaire; à l'amélioration de l'adaptation du jeune par le développement d'une estime de soi et d'un concept de soi plus positifs; d'une réduction des problèmes de comportement à l'école; d'une amélioration des attitudes du jeune envers son enseignant; ainsi que d'une amélioration de la relation du jeune avec ses parents;

chez les parents à l'amélioration de la relation parents-enfant; à l'amélioration du climat familial;

chez l'enseignant à l'amélioration des attitudes de l'enseignant envers le jeune.

Conséquemment aux objectifs spécifiques du programme, les hypothèses de recherche se formulent comme suit:

H1: Le PRSF contribue à l'amélioration du rendement scolaire du jeune.

H2: Le PRSF favorise le développement chez le jeune d'une estime de soi plus positive et d'un concept de soi plus positif.

H3 Le PRSF contribue à réduire les problèmes de comportement à l'école

H4: Le PRSF favorise une amélioration des attitudes réciproques enseignant-élève.

H5: Le PRSF favorise une amélioration de la relation parents-jeunes.

Chapitre 2

La méthodologie ayant trait à la mesure des effets du programme

Ce chapitre présente les grandes orientations méthodologiques ayant trait à la mesure des effets du programme. Il décrit les sujets qui ont participé à la recherche et leur sélection. Par la suite nous définissons les différentes variables indépendante et dépendantes de la recherche et présentons les instruments de mesure. Enfin, nous décrivons le déroulement général de la recherche et les procédures de collecte de données, de même que les stratégies utilisées pour le traitement des données.

Les orientations méthodologiques de la recherche

La méthodologie de cette recherche, s'inspire de celle utilisée dans une recherche évaluative réalisée par Rousseau, Potvin, Papillon et Tremblay (1991). La présente recherche peut être considérée, du point de vue des buts visés, comme étant une recherche évaluative. Rappelons que la recherche évaluative a pour but d'améliorer la qualité de l'intervention, évaluation de programme, de procédés, de techniques mis en application par rapport aux objectifs visés, aux résultats attendus ou aux effets produits (Rousseau, 1990).

Deux approches complémentaires sont utilisées soit: l'approche quantitative qui priorise l'utilisation de données numériques et l'approche qualitative qui s'est avérée être un mode de connaissance et de compréhension indispensable à l'étude des problèmes humains et sociaux. Dans ce chapitre, nous présentons l'approche quantitative qui priorise l'utilisation de données numériques à la fois dans la façon de recueillir des informations et dans la façon de traiter ces informations. La description de cette partie se réfère dans les grande ligne au texte de Rousseau et al. (1991).

Dans l'approche quantitative, la collecte de données s'effectue au moyen d'instruments d'observation ou de mesure où les faits constatés et réponses obtenues se traduisent aisément en valeurs numériques. Le traitement des données, qui est essentiellement de nature statistique, vise à décrire une situation ou un phénomène dans le but d'avoir de cette situation ou de ce phénomène une meilleure connaissance ou compréhension. Il peut viser aussi à comparer des groupes de sujets et à vérifier si les différences observées entre eux peuvent de façon satisfaisante être attribuées à d'autres facteurs que le hasard, ces autres facteurs pouvant être apparentés à un traitement quelconque ou un programme. Il peut viser encore à généraliser les résultats pour une population donnée quand les procédés d'échantillonnage des sujets le permettent. L'approche quantitative est encore privilégiée aujourd'hui dans plusieurs domaines, notamment en sciences. En sciences humaines, elle s'est avérée également intéressante et capable de «produire» du savoir et des rapports nouveaux entre des savoirs. Mais on s'est rendu compte, en raison de la nature même de l'objet d'étude (l'humain dans ses rapports avec le milieu, les autres et lui-même), qu'elle n'arrivait pas à elle seule à rendre compte d'une manière satisfaisante de la complexité des phénomènes et des situations étudiés.

Dans notre recherche, les deux approches ont été utilisées conjointement. Les notes évolutives, les plans d'interventions ont été les principales sources de données non numériques ayant fait l'objet d'analyse de contenu. Les résultats aux instruments de mesure ont été les principales sources de données numériques ayant fait l'objet de traitement statistique.

La méthodologie plus spécifique de l'approche qualitative et de l'analyse de contenu sera présenté au chapitre 3 concernant les résultats qualitatifs.

Les éducateurs comme intervenant dans le programme et collaborateur de recherche

Cette partie s'inspire du texte réalisé par par Rousseau, Potvin, Papillon et Tremblay (1991). Dans le cadre de cette recherche, il est important de dire un mot du rôle des éducateurs. Ces derniers ont été placé dans une situation où ils devaient assumer deux rôles au prime abord conflictuels. Comme principal intervenant dans le programme, ils étaient ceux qui pilotaient et vivaient tout le processus d'aide auprès des jeunes et des membres de leur famille, en collaboration avec les enseignants ou d'autres intervenants, etc. Ils étaient donc affectivement lié aux personnes qu'il était chargé d'accompagner. Leurs perceptions des situations problématiques et des personnes étaient celles d'intervenants, d'acteurs au sein de la «communauté d'aide», d'un rouage non neutre dans le processus d'élaboration et d'application des plans d'intervention.

En même temps, les éducateurs ont été collaborateurs de recherche. Ils avaient la responsabilité de faire passer les instruments de mesure aux jeunes, au(x) parent(s) au début et à la fin du programme. Sur chaque jeune-sujet qui participait à la recherche, ils avaient aussi l'obligation de rédiger les notes évolutives et les rapports des suivis des plans d'intervention et de transmettre les rapports ou documents le concernant. Les rapports des suivis des plans d'intervention et les notes évolutives constituent sans doute la source d'informations la plus importante des données non numériques recueillies.

On pourrait faire la liste des objections à l'utilisation systématique des éducateurs comme collaborateurs dans ce genre de recherche: confusion des rôles d'aide et d'évaluateur, peu de moyen de s'assurer de l'objectivité des observations consignées, doutes sur la capacité de prendre une distance suffisante vis-à-vis un «cas» avec qui il a entretenu des relations affectives de sympathie ou d'antipathie, influence possible des répondants lors de l'administration du pré-test et du Post-test. Mais, il nous a semblé que la liste des inconvénients d'une méthode plus rigoureuse, d'une séparation des rôles d'éducateur et de collaborateur en recourant aux services de deux personnes différentes aurait été encore plus longue. D'unpoint de vue pratique, il nous semblait plus simple et plus efficace de demander aux éducateurs d'administrer les instruments de mesure auprès des jeunes et de leur famille. Il sera tout de même important de retenir les limites d'une telle approche et d'être vigilant lors de l'interprétation des résultats et tenir compte des biais possibles sur les résultats.

Les sujets qui ont participé à la recherche

Les sujets sont représentés par trois catégories de personnes: a) les jeunes en difficulté d'adaptation inscrits au PRSF et qui forment le groupe expérimental (E) ainsi que les jeunes en difficulté d'adaptation inscrits au programme régulier de l'école et qui représentent le groupe de contrôle; b) les parents de ces jeunes; et c) les enseignants de ces jeunes.

Les jeunes

Afin de vérifier les hypothèses de recherche, il s'agit de comparer un groupe de 22 jeunes soumis au programme de réadaptation en milieu scolaire et familial PRSF à un groupe de contrôle composé de 10 jeunes recevant une autre forme d'aide dispensée par l'école.

Les sujets du groupe expérimental sont âgés de six à quatorze ans, âge fixé au début du programme. La moyenne des âges est de 10,1 ans avec un écart-type de 2,9. Cette population de jeunes, garçons (16) et filles (6) se répartit parmi les écoles se trouvant sur les territoires des commissions scolaires de la Mauricie-Bois-Francs. Nous retrouvons 1 élève de la maternelle, 7 jeunes du premier cycle du primaire, 8 jeunes du 2^{ième} cycle du primaire, et 6 adolescents du secondaire. Ces jeunes présentent des problèmes de comportement et, rappelons-le, ils sont soumis au PRSF. Le tableau 1 illustre les caractéristiques de la population des jeunes du groupe expérimental et de contrôle.

Le groupe contrôle est formé de dix jeunes présentant également des problèmes de comportement mais recevant une autre forme d'aide dispensée par l'école. Ces enfants et adolescents, 4 filles et 6 garçons sont âgés de huit à quatorze ans, âge fixé au début du programme. La moyenne des âges est de 11,3 ans avec un écart-type de 1,9. Cette population de jeunes, se répartit parmi les écoles se trouvant sur les territoires des commissions scolaires de la Mauricie-Bois-Francs. Nous retrouvons 1 élève du premier cycle du primaire, 7 jeunes du 2^{ième} cycle du primaire, et 2 adolescents du secondaire. Bien que plus petit en nombre, ce groupe de comparaison présente globalement des caractéristiques similaires au groupe expérimental (trouble du comportement, âge, sexe).

Tableau 1. Sujets (jeunes, parents, enseignants) du groupe Expérimental et Contrôle participant à la recherche

Groupe Expérimental 22	N=	Sexe	Code	Age	P.I.	Ordre d'enseignement	Participation des Parents	Code et sexe de l'enseignant
		F	01	11	4	Prim. 2e cycle	Mère	01 F
		F	07	12	4	Prim. 2e cycle	Mère	13 F
		G	02	9	1	Prim. 2e cycle	Mère/Père	02 F
		G	06	10	0	Prim. 2e cycle	DM	12 F
		F	18	6	1	Maternelle	Mère/Père	22 F
		G	11	7	3	Prim. 1er cycle	Mère	20 F
		G	13	12	1	Prim. 2e cycle	Mère/Père	02 F
		G	16	11	2	Prim. 2e cycle	Mère	12 F
		G	19	11	2	Prim. 2e cycle	Mère/Père	23 F
		F	20	8	2	Prim. 1er cycle	Mère	24 F
		G	21	6	3	Prim. 1er cycle	Mère /père	25 F
		G	22	8	3	Prim. 1er cycle	Mère/Père	26 F
		G	23	11	2	Prim. 2ecycle	Mère	27H

	G	24	7	2	Prim. 2e cycle	Mère/Père	28 F
	F	25	7	1	Prim. 1er cycle	Mère/Père	29 F
	G	26	6	2	Prim. 1er cycle	Mère/Père	22 F
	G	04	14	1	Secondaire	Mère/Père	06 F
	F	08	13	0	Secondaire	Mère	16 F
	G	09	14	0	Secondaire	Mère/Père	18 F
	G	14	13	0	Secondaire	Mère/Père	09 F
	G	15	14	0	Secondaire	Mère/Père	04 F
	G	17	13	0	Secondaire	Mère/Père	21 F
Groupe Contrôle N= 10							
	G	100	12		Prim. 2e cycle	DM	30 F
	F	200	12		Prim. 2e cycle	DM	32 F
	G	300	11		Prim. 2e cycle	DM	33 F
	G	400	11		Prim. 2e cycle	Mère/Père	34 F
	G	500	11		Prim. 2e cycle	Mère/Père	31 F
	G	600	11		Prim. 2e cycle	Mère/Père	32 F
	F	700	9		Prim. 2e cycle	Mère/Père	23 F
	G	800	8		Prim. 2e cycle	Mère/Père	35 F
	F	900	14		Secondaire	Mère	15 F
	F	1000	14		Secondaire	Mère	36 F

Les parents

Les deux parents des jeunes étaient appelés à participer à la recherche. Comme nous le constaterons plus loin, lors des analyses qualitatives des résultats de la recherche, ce sont surtout les mères des jeunes qui ont été les plus actives dans leur participation. Le tableau 1 présente les parents.

Les enseignants

Comme le décrit le tableau 1, 36 enseignants (34 femmes et 2 hommes) participent à la recherche. Parmi eux, 27 sont intervenus auprès des jeunes du groupe expérimental inscrits au PRSF et 10 enseignantes étaient impliqués auprès du groupe de contrôle. L'âge moyen de l'ensemble des enseignants est de 44,4 ans avec en moyenne 22 ans d'expérience d'enseignement.

Protocole de recherche et variables

Dans cette recherche, les jeunes présentant des problèmes de comportement du groupe expérimental sont soumis au programme PRSF. Des jeunes présentant également des problèmes de comportement mais recevant les services réguliers de l'école composent le groupe de contrôle. Suite à une mesure avant-après intervention des comparaisons sont établies sur les

variables dépendantes suivantes: chez les jeunes, le comportement du jeune à l'école, dans la famille et dans la communauté, les conduites sociales à l'école, l'estime de soi, le concept de soi, l'attachement parental et l'attitude envers son enseignant; chez les parents, le comportement du jeune dans la famille et dans la communauté, l'attachement parental de la mère et du père et le climat familial du point de vue de la mère et du père; chez l'enseignant, le comportement du jeune à l'école, et dans la communauté, les conduites sociales à l'école ainsi que l'attitude de l'enseignant envers l'élève.

La variable indépendante de cette recherche est le Programme de Réadaptation en milieu Scolaire et Familial (PRSF) tel qu'il a été présenté lors du premier chapitre.

Les variables dépendantes de la recherche concernent le jeune, les parents et l'enseignant.

Les variables dépendantes en relation avec le jeune sont:

Le rendement scolaire mesuré à partir du *Bulletin scolaire* .

Le comportement du jeune (perçu par le jeune) mesuré par: le *Questionnaire des comportements socialement désirables* (CSD version élève) et le *Questionnaire d'évaluation des conduites sociales à l'école* (QÉCSÉ version élève).

L'estime de soi mesurée par: l'*Echelle de l'Estime de soi* (EES)

Le concept de soi mesuré par le *Perceived Competence Scale for children* (PCSC)

La relation père-enfant et mère-enfant (perçu par le jeune) mesurée par: le *Questionnaire d'attachement parental*. (version enfant).

L'attitude de l'élève envers l'enseignant mesurée par l'échelle d'*Attitude de l'Elève envers le Professeur* (AEP).

Les variables dépendantes en relation avec les parents sont:

Le comportement du jeune (perçu par les parents) mesuré à l'aide du *Questionnaire des comportements socialement désirables* (CSD) (version parent)

Le climat familial (perçu par les parents) mesuré à l'aide de l'*Echelle d'environnement familial*

La relation père-enfant et mère-enfant (perçu par les parents) mesurée par le *Questionnaire d'attachement parental*. (version parent).

Les variables dépendantes en relation avec les enseignants sont:

Le comportement du jeune mesuré par le *Questionnaire des comportements socialement désirables* (CSD) (version enseignant) et par le *Questionnaire d'évaluation des conduites sociales à l'école* (version enseignant)

L'attitude de l'enseignant envers l'élève mesurée à l'aide de l'échelle d'*Attitude du Professeur envers l'Elève* (APE) et du questionnaire les *Quatre types d'élèves* selon les catégories de Silberman.

Instruments de mesure.

Nous allons maintenant présenter chacun des instruments de mesure énoncés plus haut. Dans l'ensemble ces instruments présentent de bonnes qualités métrologiques. Certains de ces instruments ont nécessité une adaptation mineure principalement pour les sujets plus jeunes.

Le rendement scolaire

Le rendement scolaire est analysé à l'aide des résultats tirés du *bulletin scolaire* de l'élève. Certains facteurs limitent la possibilité de présenter des résultats fiables et révélateurs. En effet, les bulletins varient selon les commissions scolaires (descriptif/critérié ou normatif avec pourcentage). Étant donné les limites financières que pratiquent, il n'était pas possible d'envisager des examens standardiser.

Le comportement du jeune

Le *Questionnaire des comportements socialement désirable* (CSD) couvre les trois plans suivants: familial, scolaire et social. Cet instrument a été construit à l'automne 1989 à l'intérieur du groupe de recherche du LEADRE (UQAR, 1989). Il a été conçu à partir d'une liste de comportements problématiques et souhaitables fournie par les intervenants en milieu naturel en fonction des éléments d'information recueillis tant dans la littérature qu'auprès de personnes concernées par la problématique de jeunes mésadaptés socio-affectifs.

Le questionnaire, inspiré du sémantique différentiel d'Osgood, se présente sous la forme de comportements contraires à évaluer sur une échelle de sept points. L'instrument se présente sous la forme d'une échelle de comportements contraires à évaluer d'après la correspondance très forte, modérée, légère ou neutre du comportement décrit avec le comportement observable ou habituel de l'enfant. L'instrument comporte trois versions:

La première version, adaptée à l'élève, comprend 65 items et couvre trois plans: familial, scolaire et social. Voici la description de deux items:

Refuses d'obéir à ce qu'on te demande de faire. : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : Obéis à ce qu'on te demande de faire

Continues tes demandes même si on t'a dit NON une fois. : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : Cesses tes demandes dès qu'on t'a dit NON une fois.

La deuxième version à remplir par l'enseignant se compose de 39 énoncés et compte deux plans: scolaire et social. Elle permet à l'enseignant de noter ses observations concernant divers aspects du comportement de l'élève dans son vécu scolaire.

La troisième version, celle des parents, compte 42 énoncés. Elle couvre deux plans: familial et social.

Le *Questionnaire d'évaluation des conduites sociales à l'école* est un instrument conçu par Loranger et Arsenault (1984). Il permet d'observer divers aspects du comportement de l'enfant dans son vécu scolaire. Il comporte deux versions abrégées dont l'une s'adresse au jeune et l'autre est destinée à l'enseignant ou à l'enseignante. Une étude de la fidélité et de la validité de ces deux versions a été effectuée et s'avère adéquate. Chacune de ces deux versions est constituée de 25 énoncés auxquels le sujet doit répondre en se référant à une échelle comportant les choix de réponse suivants: toujours, presque toujours, très souvent, souvent, souvent et peu souvent.

La relation père-enfant et mère-enfant

La relation père-enfant et mère-enfant est investiguée à l'aide du *Questionnaire d'attachement parental* qui est une traduction du *Parental Bonding instrument* de (Parker et al. 1979)

L'instrument mesure deux principales structures de l'attachement parental basées sur les comportements et attitudes des parents: les soins et la surprotection. Pour décrire ces deux dimensions, les auteurs proposent plusieurs termes: affection, sensibilité, coopération, accessibilité, encouragement à l'autonomie et à l'indépendance, indifférence, rigidité, punition, rejet, ambivalence, ingérence et contrôle. Ces sous-échelles peuvent être utilisées séparément ou peuvent être combinées. Dans le cadre de la présente recherche, nous utilisons les deux échelles séparément.

L'instrument prend quatre formes. Deux formes mesurent la description du père puis la description de la mère par l'enfant (1. Me parle avec une voix chaude et agréable). Les deux autres formes évaluent la description des perceptions des attitudes de la mère puis celles du père en tant que parents (1. Je lui parle d'une voix chaude et agréable; 18. je ne lui parle pas beaucoup) Toutes les formes se composent de 25 items, chacun décrivant une attitude parentale ou un comportement. Pour chaque item, les répondants cote une de ces quatre descriptions: "très semblable", "un peu semblable", "un peu différent", "très différent". Nous considérons comme positif un score de la sous échelle soin qui augmente. D'autre part, nous considérons comme positif un score de la sous échelle surprotection qui diminue.

Malgré que cet instrument a été validé auprès d'une population plus âgée, il nous est apparu intéressant de l'utiliser avec des enfants et des adolescents.

L'estime de soi

L'estime de soi est mesurée avec une validation trans-culturelle canadienne-française de l'*Echelle de l'Estime de Soi* (EES) de Rosenberg (1965).

L'estime de soi peut être considéré comme étant l'évaluation que le jeune fait de lui-même. C'est en quelque sorte une attitude d'appréciation et d'acceptation par rapport à lui-même ("Je pense que j'ai un certain nombre de bonne qualité", "Je pense du bien de moi-même").

Élaborée par Rosenberg, c'est une échelle conçue selon le modèle de Guttman. Ce modèle, à la fois cumulatif, ordinal et unidimensionnel, permet de hiérarchiser les conduites et de situer un individu dans une succession de comportements typiques de plus en plus intenses (Mucchielli, 1969; voir Mayer et Ouellet, 1991).

La structure unidimensionnelle de l'instrument, fait en sorte qu'il ne mesure qu'une seule dimension, en l'occurrence l'estime de soi. Mentionnons que nous utilisons la version traduite par Alain et Labranche (1986). Cette version est composé de 10 item. Pour chacun des énoncés, le sujet donne son appréciation sur un continuum impliquant sept choix de réponses allant du choix 1 "entièrement d'accord" au choix 7 "pas du tout d'accord".

Pour ce qui est de la cotation, on note que le score est calculé par l'addition du pointage obtenu à chacun des énoncés. Dans la présente recherche, le score global 70 dénote une faible estime de soi et le score 10 fait état d'une très haute estime de soi.

Le concept de soi

On peut considérer l'estime de soi comme une dimension du concept de soi. Les deux concepts sont proches l'un de l'autre. Considérons le concept de soi comme plus global, plus complet et plus descriptif. Le concept de soi réfère à la façon dont la personne se perçoit, à un ensemble de caractéristiques.

Pour mesurer le concept de soi, nous utilisons une traduction française du *Self Perception Profile for Children (SPPC* : Harter, 1985). La version française est celle de Boivin, Vitaro et Gagnon (1992) qui ont vérifié les qualités métrologiques de l'instrument. Le but de leur recherche était d'évaluer la validité de structure, la validité de congruence et la consistance interne de la version française du Self-Perception Profile for Children (SPPC: Harter, 1985). L'étude s'est réalisé auprès d'élèves du primaire (2e, 3e, 4e et 6e année). Les résultats démontrent que l'instrument, dans l'ensemble, présente de bonne qualités métrologiques.

L'instrument comprend 36 items. Son originalité réside dans la présentation verbale des questions. Dans la version française de cette mesure, chacun des énoncés présente une inscription à double choix, chacune des alternatives étant formulée spécifiquement (Ex. Certains enfants sont un peu plus difficile à aimer MAIS d'autres enfants sont vraiment facile à aimer). Le sujet donne alors son appréciation à l'une ou à l'autre, là où il se reconnaît (tout à fait comme moi, un peu comme moi). Chaque sous-échelle peut ainsi recevoir un score qui correspond à la moyenne des notes des item constituant cette sous-échelle. Chacun des item a une cote de 1 à 4. Une cote de 4 reflète une vision positive de soi-même au niveau de la perception des compétences.

L'instrument est composé de cinq sous-échelles représentant cinq dimensions du concept de soi: a) les compétences scolaires; b) les compétences sociales; c) les habiletés sportives; d) l'apparence physique et e) la conduite. Le score global de l'instrument représente la valeur

propre. Dans la présente recherche nous n'utilisons que le score global. Afin de conserver la même unité de mesure, nous avons administré l'instrument avec des enfants plus jeunes (6 ans et 7 ans) ainsi qu'avec des plus vieux (14 ans).

L'attitude de l'élève envers l'enseignant (AEP)

L'attitude de l'élève envers son enseignant est en quelque sorte une description positive ou négative que l'élève fait de son enseignant. L'échelle d'*Attitude de l'Élève envers le Professeur* (AEP) mesure la perception qu'a le jeune de son enseignant ("Juste ou Injuste", "Chaleureux ou Froid", "Compréhensif" ou "Réprobateur").

Cette échelle sémantique différentielle de type Osgood, Sucie et Tannenbaum (1960), a été conçues par Potvin, Rousseau, Saint-Jean et Potvin (1993). L'instrument se compose de 16 adjectifs bipolaires. Chaque paire de l'échelle AEP peut prendre une valeur de -2 à +2, ce qui inclut une valeur médiane et totalise ainsi une possibilité de 5 échelons. Les deux exemples ci-dessous le démontrent:

Selon toi, ton professeur est-il un professeur:
juste ___: ___: ___: ___: ___: injuste
bon ___: ___: ___: ___: ___: mauvais.

Cet instrument de mesure des attitude a fait l'objet de plusieurs études de validation (Potvin et Rousseau, 1991, 1993; Potvin et Paradis, 1995) et présente de bonnes qualités métrologiques.

L'attitude du professeur envers l'élève (APE)

L'attitude de l'enseignant envers l'élève est en quelque sorte une description positive ou négative que l'enseignant fait de l'élève. L'échelle d'*Attitude du Professeur envers l'Élève* (APE) mesure la perception qu'a l'enseignant de l'élève ("Agréable ou Désagréable", "Négligeant ou Soigneux", "Tenace" ou "Instable").

De même type que l'échelle précédente (AEP), cette échelle se compose de 18 adjectifs bipolaires. Chaque paire d'adjectifs constituant cette échelle peut prendre une valeur de -3 à +3. Comme le démontrent les deux exemples ci-dessous, ceci inclut une valeur médiane et totalise alors la possibilité de sept échelons:

Comment décririez-vous cet élève:
Bon ___: ___: ___: ___: ___: ___: ___: mauvais
Agité ___: ___: ___: ___: ___: ___: ___: calme.

L'APE a également fait l'objet de plusieurs études de validation (Potvin et Rousseau, 1991, 1993; Potvin et Paradis, 1995) et présente de bonnes qualités métrologiques.

Les quatre types d'élèves, selon les catégories de Silberman (1969).

L'attitude de l'enseignant envers l'élève est mesurée à l'aide de l'instrument *Types d'élève selon les catégories de Silberman* (Silberman, 1969; Brophy et Evertson, 1981) qui sert à situer chacun des élèves selon les types attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté. Silberman (1969) et Brophy et

Evertson (1981) proposaient le classement des élèves dans les différentes catégories à partir d'une seule question posée à l'enseignant. Dans la présente recherche, une procédure modifiée a été utilisée; elle consiste à accompagner la question initiale de brèves descriptions des caractéristiques de chaque type d'élèves, descriptions basées sur des comportements observés et rapportés dans les études de Silberman (1969) et Brophy et Evertson (1981). Malgré le fait que cette procédure ne fait pas l'objet d'analyse de validité externe, il est toutefois possible de lui attribuer une validité de contenu (Potvin et Rousseau, 1992).

Dans la présente étude, il est demandé à l'enseignant concerné de situer le jeune dans l'une des catégorie suivante:

Catégorie 1 (Attachant) Cet élève attire l'affection de l'enseignant. C'est un élève qui se distingue par un bon rendement intellectuel. Il sert souvent de modèle pour les autres élèves. C'est l'élève qui correspond à la question suivante:

Si vous pouviez garder un ou des élèves dans une année de plus, pour le simple plaisir de le faire, lequel ou lesquels choisiriez-vous?

Catégorie 2 (Préoccupant) Cet élève a des aptitudes intellectuelles limitées, des acquis scolaires déficients et il compose difficilement avec les demandes de l'école. Il a besoin du soutien de l'enseignant pour progresser et lui demande beaucoup de temps. C'est l'élève qui correspond à la question suivant:

Si vous pouviez vous consacrer entièrement à un ou à des élèves qui vous préoccupe(nt) beaucoup, lequel ou lesquels choisiriez-vous?

Catégorie 3 (Indifférent) Cet élève est celui qui a peu d'interactions avec l'enseignant et qui évite même son contact. C'est l'élève que l'enseignant peut avoir tendance à oublier. C'est l'élève qui correspond à la question suivante:

Si un ou des parents se présentait (présentaient) à vous sans être attendu(s), pour quel(s) élève(s) auriez-vous peu de chose à dire?

Catégorie 4 (rejeté) cet élève est celui qui présente des problèmes de comportement et manifeste de l'hostilité envers l'enseignant. Il se comporte de façon inadéquate en classe, est insolent et insultant. C'est l'élève qui correspond à la question suivante:

Si votre classe devait être réduite d'un ou quelques élèves, lequel ou lesquels accepteriez-vous de retirer à cause des problèmes qu'il présente?

L'échelle d'environnement familial

L'Échelle d'environnement familial est une traduction du Family Environment Scale (FES) de Moos et Moos (1984). La traduction utilisée est une amélioration des traductions déjà réalisées. Cette traduction à été réalisée en 1990 par l'Équipe de recherche en intervention psycho-éducative (ERIPÉ) de l'UQTR. L'instrument se compose de 90 énoncés qui se regroupent dans 10 sous-échelles de 9 item permettant d'évaluer trois dimensions de la vie familial. Dans l'instrument, il est demandé au sujet d'évaluer les énoncés selon deux possibilités de réponse: 1) Vrai ou plutôt Vrai et 2) Faux ou plutôt Faux. La correction du FES se fait avec l'aide d'une clé de correction permettant d'obtenir un score brut pour chacune des 10 sous-échelles.

La perception du parent de l'environnement familial permet en quelque sorte d'évaluer à partir du point de vue de la mère et celui du père, différente dimension du climat familial. La première dimension, les Rapports familiaux, comprend les sous-échelles Cohésion, Expression et Conflits qui évaluent le degré d'engagement, d'aide et de support des membres de la famille, la façon dont les membres sont encouragés à agir ouvertement et à exprimer directement leurs sentiments, et la façon dont la colère, l'agression et les conflits s'expriment.

La deuxième dimension, Croissance personnelle, comprend les sous-échelles Indépendance, Accomplissement, Intérêt culturel et intellectuel, Activités sociales et récréatives et Insistance sur la morale et la religion. Ces sous-échelles évaluent la façon dont les membres de la famille démontrent de l'assurance, se suffisent à eux-même et prennent leurs propres décisions. Elle évaluent également la façon dont les activités (comme l'école et le travail) sont orientées vers le développement personnel ou se situent plutôt dans un cadre compétitif. Enfin, elles évaluent l'intérêt démontré pour les activités politiques, sociales, intellectuelles et culturelles, la participation aux activités sociales et récréatives, et les comportements et valeurs familiales associées à la morale ou à la religion.

La troisième catégorie, Dimension de l'organisation du système familial, comprend les sous-échelles Organisation et Contrôle évaluant l'importance accordée à l'organisation claire et à la planification structurée des activités et des responsabilités des membres de la famille, et la façon dont les règles et les procédures sont utilisées pour le bon fonctionnement de la famille.

La correction du FES se fait à l'aide d'une clé de correction. Cette clé permet d'obtenir un score brut pour chacune des dix sous-échelles.

Le déroulement général de la recherche et la procédure de collecte de données

La recherche a débuté en septembre 1993 pour se terminer en décembre 1994. La cueillette des données s'est effectuée d'octobre 1993 à décembre 1994 et était sous la responsabilité des éducateurs du service de réadaptation en milieu scolaire et familial des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francis et d'une professionnelle de recherche du laboratoire de recherche en intervention psycho-éducative de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

En septembre 1993, une première sélection des instruments de mesure a été faite par les chercheurs. Par la suite, le choix final des instruments, les adaptations nécessaires et les modalités de passation ont été approuvés par les éducateurs appliquant le programme et la professionnelle de recherche.

Parallèlement à cette étape de la procédure de collecte des données, de l'information concernant la recherche est donnée aux directions d'école où le programme de réadaptation en milieu scolaire et familial (PRSF) est appliqué. Les directions d'école avaient été informées au préalable lors de la mise sous contrat de l'éducateur en milieu scolaire et familial affecté à leur école.

La collecte des données s'est faite en deux temps (pré-test et post-test). Suite à l'inscription d'un jeune au PRSF, l'éducateur doit passer les instruments de mesure au jeune et à ses parents à

l'intérieur d'une période d'un mois (pré-test). Pendant cette période, la professionnelle de recherche entre en contact avec les enseignants des élèves concernés pour qu'ils remplissent les instruments qui les concernent.

La même procédure est adoptée pour le post-test. Les instruments sont passés lorsque l'intervention prend fin et qu'au moins un plan d'intervention a été élaboré. Ainsi, les dossiers qui ont été fermés de façon prématurée n'ont pas été considérés comme faisant partie du groupe expérimental. En juin 1994, un post test a été complété par tous les enseignants et ce, même si l'intervention devait se poursuivre en septembre 1994, puisqu'un changement de professeur a eu lieu pour la majorité des élèves.

Concernant l'administration des instruments, dans un premier temps, les éducateurs attirés au groupe expérimental ont reçu une courte formation en vue des éventuelles utilisations des instruments destinés aux jeunes et aux parents . Des consignes particulières concernant chaque test leur sont remises. Ainsi, pour chacun des sujets du groupe expérimental, des questionnaires ont été remplis par le jeune lui-même en présence de l'éducateur. Le type de support et l'encadrement étaient en lien avec l'âge et le niveau de compréhension des questions par le jeune.

L'administration des instruments auprès des jeunes se fait par l'entremise de l'éducateur. La présence de l'éducateur n'est pas requise pour les parents mais il doit être disponible pour offrir du support au besoin. En ce qui concerne les enseignants, la professionnelle de recherche les rencontre individuellement pour leur présenter les instruments de mesure et ils ont une semaine pour les compléter.

Un groupe-contrôle a été mis sur pied à l'automne 1993. Ce sont les éducateurs qui ont suggéré à la professionnelle de recherche des personnes ressource oeuvrant dans le milieu scolaire auprès d'une clientèle comparable à celle du programme en milieu scolaire et familial. La première étape de la mise sur pied du groupe-contrôle a été faite par la personne-ressource soit de communiquer avec les parents des élèves ciblés afin d'obtenir leur autorisation. Dans un deuxième temps, la professionnelle de recherche a communiqué avec eux pour leur donner des informations concernant la recherche et les questionnaires qu'ils auraient à compléter.

C'est la professionnelle de recherche qui a assumé la passation des questionnaires aux jeunes et ce, en sa présence. Les questionnaires aux parents ont été transmis par les jeunes, une semaine leur a été accordée pour les compléter. La professionnelle de recherche demeurait disponible pour offrir du support aux parents pour compléter les instruments.

En ce qui concerne les enseignants du groupe-contrôle, la procédure est la même que pour les enseignants du groupe expérimental.

Les instruments administrés auprès des jeunes l'ont été dans l'ordre suivant:

Première rencontre

Questionnaire des comportements socialement désirable (CSD)

Questionnaire d'attachement parental

Echelle de l'Estime de Soi (EES)

Deuxième rencontre

Questionnaire d'évaluation des conduites sociales à l'école
Self Perception Profile for Children (SPPC)
Attitude de l'Élève envers le Professeur (AEP)

Pour les questionnaires à remplir par les parents et remis par l'éducateur, on privilégie que le père et la mère remplissent individuellement l'instrument, l'éducateur n'étant pas nécessairement présent lors de la passation. En voici l'ordre de présentation: 1) *L'échelle d'environnement familial* ; 2) *Questionnaire d'attachement parental* ; 3) *Questionnaire des comportements socialement désirables* .

La professionnelle de recherche a rencontré les enseignants pour les instruments qui les concernent. Des procédures générales ainsi qu'une fiche des caractéristiques de l'enseignant leur sont données par écrit. Voici l'ordre dans lequel devait répondre les enseignants: 1) *L'échelle d'Attitude du Professeur envers l'Élève (APE)* ; 2) *La classification des élèves selon la procédure de Silberman* ; 3. *Le questionnaire des comportements socialement désirables* ; 4) *Le questionnaire d'évaluation des conduites sociales à l'école* .

Il est important de noter que tout au long de la recherche, la professionnelle de recherche assistait aux rencontres de l'équipe d'éducateurs en milieu scolaire et familial. Lors de ces rencontres, qui se déroulaient aux 3 semaines, chaque éducateur devait, à tour de rôle, présenter un dossier et, avec l'aide de ses collègues, faire progresser le processus d'intervention. Ces rencontres étaient également l'occasion d'échanger sur tout autre aspect du vécu de l'éducateur en milieu scolaire et familial.

Ces rencontres ont permis à la professionnelle de recherche de comprendre et d'intégrer toute la démarche d'intervention du programme de réadaptation en milieu scolaire et familial. Cette éclairage devrait permettre de bonifier la description du programme en tenant compte de la réalité globale de l'intervention en milieu scolaire et familial.

Les stratégies de traitement des données

Les données quantitatives, résultant de l'emploi des instruments de mesure décrits plus-haut ont été soumises aux procédés usuels de la statistique pparamétrique et non paramétrique. Les traitements ont été effectués sur micro-ordinateur à l'aide du logiciel Statview 512. Le seuil de signification retenu est de 0,05.

Stratégie d'analyse des données: inférence statistique

Le protocole de recherche permettant de vérifier les effets du PRSF prévoit la comparaison des résultats aux différentes mesure administrés au groupe expérimental (E: les sujets soumis au PRSF) à ceux administrés au groupe de contrôle (C: les sujets soumis à l'intervention régulière de l'école).

L'hypothèse générale de cette recherche prétend que les sujets (jeunes, parents et enseignants) qui ont participé au PRSF auront progressé sur les différentes mesures. Ces

progrès se manifesteront par des différences significatives entre les mesures prises avant l'intervention (Pré-test) comparées aux mesures prises après intervention (Post-test). De plus, les progrès réalisés devraient être supérieurs à ceux réalisés par les sujets du groupe contrôle.

La vérification des effets s'effectue d'abord au niveau de l'ensemble des sujets du groupe E et du groupe C sur chacune des mesures. Dans un deuxième temps, cette même vérification se réalise en séparant l'analyse des jeunes de niveau primaire et celle des adolescents de niveau secondaire.

D'un point de vue plus opérationnel et statistique, voici la séquence des opérations:

Étape 1: Vérifier l'équivalence au Pré-test des groupes E et C au moyen de l'Anova.

Étape 2: Si la valeur de F au test précédent est non significative (groupes équivalents), vérifier au moyen de l'Anova si la différence au Post-test entre E et C est significative.

Étape 3: Si la valeur de F au test précédent est non significative (pas de différence au Post-test entre les deux groupes), vérifier les progrès réalisés par les groupes E et C entre le Pré et le Post. Au moyen de l'Anova avec mesures répétées.

Étape 4: Si le rapport F pour mesure répétées est significatif, compléter l'analyse en utilisant le test-t selon la manière décrite aux deux étapes suivantes.

Étape 5: Pour le groupe E, vérifier si les progrès réalisés entre le Pré et le Post-test est significatif. Utiliser le test-t (one tail) avec mesures pairées.

Étape 6: Pour le groupe C, vérifier si les progrès réalisés entre le Pré et le Post-test est significatif. Utiliser le test-t (one tail) avec mesures pairées .

Étape 7: Considérant que nos nombres de sujets sont petits, nous avons utilisé le test non-paramétrique Wilcoxon Signed-rank qui donne le même type de renseignement que le test-t pairé. Comme tout test non-paramétrique, le test WSR n'exige pas, entre autres, un modèle de distribution pré-établi que sont la courbe normal, la distribution de F, etc.

Stratégie d'analyse des données: Résultats descriptifs individuels

Dans une perspective de triangulation méthodologique qui nous permet de poser un autre regard sur les résultats, et, également nous avons effectué pour chacun des sujets (N= 22) du groupe expérimental et des sujets du groupe de contrôle (N=10) une opération d'analyse des gains et des diminutions dans les scores de chacune des 30 mesures effectuées (jeunes, parents et enseignants).

Cette stratégie d'analyse descriptive (et non paramétrique) permet aux intervenants d'avoir des indices de progrès ou de non progrès concernant chaque sujet ayant participé aux programmes.

Notre façon de procéder est la suivante:

Étape 1: Pour chaque mesure et pour chaque sujet (jeunes, parents et enseignants), nous avons vérifié le gain (+) ou la diminution (-) entre le Post-test et le Pré-test. Nous avons également indiqué pour chaque sujet les données manquantes (DM).

Étape 2: Pour chaque sujet nous avons regroupé les résultats (gain +, ou diminution -, et les données manquantes DM). Ainsi, nous avons le total des +, de - et des DM pour les mesures concernant les jeunes, les parents et les enseignants.

Étape 3: Pour chaque regroupement de résultats (jeunes, parents et enseignants) de niveau primaire et secondaire, nous avons présenté la proportion (%) de gain (+) et de diminution (-). Voici à titre d'exemple le calcul effectué pour les résultats (grand total) des enseignants: gains = 64 +; diminutions = 34 -; données manquantes = 12. Le total des gains et diminutions = 98, ce qui donne comme proportion de gains $64/98$ soit 65% et comme proportion de diminution $34/98$ soit 35%. Notons, que dans le cas des mesures des parents, certains résultats sont stables (=). Nous avons considéré ces résultats comme des "non-progrès" et les avons regroupé avec les scores de diminutions.

Étape 4: Pour la synthèse de l'ensemble des résultats, nous avons effectué pour chaque sujet, l'addition de tous les gains, les diminutions et les données manquantes. Nous avons, à titre d'indication, formulé une évaluation globale pour chacun des sujets. Cette évaluation globale mentionne si, dans l'ensemble les mesures sont: un progrès, moyenne, une diminution. Dans le cas des sujets qui présentent un nombre élevé de données manquantes, nous n'avaons pas formulé d'évaluation.

Chapitre 3

Les résultats concernant les effets du programme

Rappelons que cette recherche a pour but d'évaluer les effets du programme de réadaptation en milieu scolaire et familial (PRSF) sur la réadaptation du jeune. Elle tente également de décrire et d'évaluer certains aspects du processus et de la production du programme, à savoir: les objectifs des plans d'intervention, les moyens utilisés, les participants, etc.

Ce chapitre présente les résultats des analyses quantitatives et descriptives de la recherche. Il concerne l'analyse des effets du PRSF. Le chapitre comprend six parties. Dans la première partie, nous présentons les principaux résultats concernant les jeunes. Dans la deuxième partie les résultats obtenus par rapport aux parents des jeunes sont présentés. La troisième partie quant à elle, décrit les résultats ayant trait aux enseignants. La quatrième partie du chapitre analyse séparément les résultats du primaire et du secondaire. La cinquième partie présente les résultats descriptifs individuels des diverses mesures. Enfin, la dernière partie synthétise, en regard des hypothèses, l'ensemble des résultats obtenus.

Résultats d'ensemble concernant les jeunes

Les résultats, tels que le décrit le tableau 2 en annexe, présentent les analyses reliées à la perception du jeune de ses comportements dans la famille, la communauté et à l'école, de la relation mère-enfant/père-enfant, de son estime et de son concept de soi, de même que de son attitude envers l'enseignant. Nous comparons les résultats des jeunes qui ont participé au PRSF (groupe expérimental, E) aux résultats des jeunes qui ont profité d'une autre intervention livrée par le milieu scolaire (groupe de contrôle, C).

Une première vérification de l'équivalence des groupes E et C au pré-test fait ressortir que les deux groupes sont équivalents sur l'ensemble des mesures. La deuxième étape de la stratégie de traitement nous demande de vérifier s'il existe une différence entre les deux groupes au Post-test. Ces analyses nous indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes au Post-test. La présentation des résultats se centrera donc à vérifier si l'un ou l'autre des groupes E et C a significativement progressé au niveau des gains entre le pré-test et le Post-test. Comme le prévoit la troisième étape de la procédure, l'Anova à mesure répétées sera appliqué. Si le rapport de F est significatif, une vérification à l'aide du test-t pour chacun des groupes E et C est alors effectuée.

A. Perception par le jeune de ses comportements

Le *Questionnaire des comportements socialement désirables* mesure la perception du jeune quant à ses comportements dans la famille ("Avise, par téléphone, dans le cas où il t'arrive d'être en retard à la maison"), dans la communauté ("Évite de te bagarrer avec les autres") et à l'école ("Travaille avec application").

Pour la dimension famille, l'application de l'analyse de variance à mesures répétées au deux groupes E et C donne une valeur de $F(1, 25) = 14,459$ significative à $p < 0,0008$. Ces résultats nous indiquent qu'il existe une différence significative entre le pré-test et le post-test. L'application du test-t pairé pour le groupe E donne une valeur de $T = 3,24$, significative à $p < 0,007$ et pour le groupe C une valeur de $T = 2,07$, significative à $p < 0,03$. Ces résultats nous révèlent donc que les

jeunes des deux groupes perçoivent plus positivement leur comportements dans la famille suite à leur participation dans leur programme respectif.

En ce qui concerne la dimension communautaire, l'analyse de variance à mesures répétées donne une valeur de $F(1, 25) = 146,712$, significative à $p < 0,0004$. Contrairement à la dimension famille, l'application du test-t-pairé indique une différence significative seulement pour le groupe expérimental soit une valeur de $T = 3,737$, significative à $p < 0,0009$. Ces résultats nous suggèrent donc que les jeunes du groupe E perçoivent plus positivement leur comportements dans la communauté que ceux du groupe C.

Pour la dimension école, l'application de l'analyse de variance à mesures répétées débouche sur une valeur de $F(1, 25) = 26,806$, significative à $p < 0,0009$. L'application du test-t-pairé pour le groupe E donne une valeur de $T = 4,141$, significative à $p < 0,0004$ et pour le groupe C une valeur de $T = 2,701$, significative à $p < 0,006$. Ces résultats nous suggèrent donc que les jeunes des deux groupes perçoivent plus positivement leurs comportements à l'école indépendamment du programme auquel ils ont participé.

La perception du jeune de ses comportements est analysée également sous l'angle des conduites sociales à l'école. Ainsi, le *Questionnaire d'évaluation des conduites sociales à l'école* (QÉCSÉ) mesure la perception qu'a l'élève de ses comportements en classe ("Attends calmement l'autorisation avant de parler en classe", "Apportes le matériel nécessaire à tes cours").

L'analyse de variance donne une valeur de $F(1, 24) = 14,286$, significative à $p < 0,0009$. L'application du test-t-pairé indique une différence significative seulement pour le groupe expérimental soit une valeur de $T = 3,545$, significative à $p < 0,001$. Ces résultats nous suggèrent donc que les jeunes du groupe E perçoivent plus positivement leurs conduites sociales à l'école, que ceux du groupe C.

B. Perception par le jeune de la relation mère-enfant et père-enfant

Le *Questionnaire d'attachement parental* mesure la perception du jeune quant aux soins prodigués par la mère et par le père ("Me parle avec une voix chaude et amicale"), ainsi que la surprotection de la mère et du père ("Ne veut pas que je grandisse").

L'analyse de variance à mesures répétées aux sous-échelles du *Questionnaire d'attachement parental* concernant la mère (soins de la mère, surprotection de la mère), débouchent sur des valeurs de F non significatives. Ces résultats font ressortir que les jeunes des deux groupes ne semblent pas avoir changé dans leur perception de la relation avec leur mère.

Par contre, en ce qui concerne la sous-échelle soins du père, l'analyse de variance débouche sur une valeur de $F(1, 16) = 8,354$, significative à $p < 0,01$. Le test-t-pairé pour le groupe E donne une valeur de $T = 1,922$, significative à $p < 0,04$ par ailleurs, le test non paramétrique Wilcoxon Signed-rank n'est pas significatif. Pour le groupe C une valeur de $T = 2,316$, significative à $p < 0,02$. Ces résultats nous révèlent donc que les jeunes des deux groupes ont progressé dans leur perception des soins du père. Pour le groupe E parlons de tendance au progrès. Concernant la sous-échelle surprotection du père aucun changement n'a été enregistré.

C. Estime de soi

L'estime de soi peut être considéré comme étant l'évaluation que le jeune fait de lui-même. C'est en quelque sorte une attitude d'appréciation et d'acceptation par rapport à lui-même. L'*Echelle de l'Estime de soi* (EES) mesure l'estime de soi du jeune ("Je pense que j'ai un certain nombre de bonne qualité", "Je pense du bien de moi-même").

L'analyse de variance à mesures répétées de l'EES donne une valeur de $F(1, 25) = 13,334$, significative à $p < 0,001$. L'application du test-t apparié révèle une différence significative seulement pour le groupe expérimental soit une valeur de $T = 3,993$ significative à $p < 0,005$. Ces résultats nous suggèrent que les jeunes du groupe E s'estiment plus positivement suite à leur participation au PRSF alors que les jeunes du groupe C n'ont pas changé à ce niveau.

D. Concept de soi

On peut considérer l'estime de soi comme une dimension du concept de soi. Les deux concepts sont proches l'un de l'autre. Considérons le concept de soi comme plus global, plus complet et plus descriptif. Le concept de soi réfère à la façon dont la personne se perçoit, à un ensemble de caractéristiques. Le *Self-Perception Profile for Children* (SPPC : Harter, 1985) mesure le concept de soi du jeune ("Certains enfants pensent qu'ils sont très bon en classe", "Certains enfants sont contents de leur apparence", "Certains enfants ont beaucoup d'amis").

L'analyse de variance du SPPC donne une valeur de $F(1, 25) = 13,334$ significative à $p < 0,001$. Le test-t apparié révèle une différence significative seulement pour le groupe expérimental soit une valeur de $T = 2,006$ significative à $p < 0,03$ (NS au WRS). Ces résultats nous révèlent une tendance à ce que les jeunes du groupe expérimental témoignent d'un concept de soi plus positif au Post-test comparativement au Pré-test, alors que les jeunes du groupe C n'ont pas changé à ce niveau.

E. Attitude de l'élève envers l'enseignant

L'attitude de l'élève envers son enseignant est en quelque sorte une description positive ou négative que l'élève fait de son enseignant. L'échelle d'*Attitude de l'Élève envers le Professeur* (AEP) mesure la perception qu'a le jeune de son enseignant ("Juste ou Injuste", "Chaleureux ou Froid", "Compréhensif" ou "Réprobateur").

L'analyse de variance de l'échelle AEP donne une valeur non significative. Ces résultats nous indiquent qu'il n'existe aucune différence entre le pré-test et le post-test pour les groupes E ou C. Ceci nous suggère que les attitudes des jeunes envers leur enseignant est restée stable et que le PRSF pour le groupe E ainsi que l'intervention auprès du groupe C ne semble pas avoir eu d'effet sur les attitudes des jeunes. Il est important de mentionner toutefois, que les attitudes des jeunes envers l'enseignant étaient pour les deux groupes relativement positives.

F. Synthèse

Les résultats aux différentes mesures chez les jeunes nous suggèrent les constatations suivantes. D'une façon générale la perception des jeunes qui ont participé au PRSF a changé positivement sur la plupart des mesures. Plus précisément au niveau: de la perception de ses comportements dans la famille, dans la communauté et à l'école, de ses conduites sociales à l'école, de son estime et de son concept de soi. Aucun changement ne semble s'être produit au niveau des attitudes envers l'enseignant. En ce qui concerne l'attachement parental, un seul progrès a été observé, soit, la perception des soins du père.

Pour ce qui est de la perception des jeunes du groupe de contrôle, les changements qui semblent avoir eu lieu sont au niveau ses comportements dans la famille et à l'école ainsi que des soins du père. Aucun progrès n'a été observé en ce qui concerne le concept de soi et l'estime de soi du jeune.

Résultats concernant les parents

Dans cette deuxième partie, les résultats des mesures administrées aux parents des jeunes sont présentés.

Les résultats, tel que le décrit le tableau 3 en annexe, présentent les analyses reliées aux perceptions des parents en regard des comportements du jeune dans la famille, dans la communauté et à l'école. Sont présentés également les perceptions des parents de leur relation parent-enfant, de même que leurs perceptions de l'environnement familial.

Une première vérification de l'équivalence des groupes E et C au pré-test fait ressortir que les deux groupes sont équivalents sur l'ensemble des mesures. La deuxième étape de la stratégie de traitement nous demande de vérifier s'il existe une différence entre les deux groupes au Post-test. Ces analyses nous indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes au Post-test. La présentation des résultats se centrera donc à vérifier si l'un ou l'autre des groupes E et C a significativement progressé au niveau des gains entre le Pré-test et le Post-test. Comme le prévoit la troisième étape de la procédure, l'Anova à mesure répétées sera appliquée. Si le rapport de F est significatif, une vérification à l'aide du test T pour chacun des groupes E et C est alors effectuée.

A. Perception par le parent des comportements du jeune

Le *Questionnaire des comportements socialement désirables* mesure la perception de chacun des parents quant aux comportements du jeune dans la famille et dans la communauté.

Pour la dimension famille, du côté de la mère, l'application de l'analyse de variance à mesures répétées aux deux groupes E et C débouche sur une valeur de $F_{1,21} = 3,945$ $p < .06$, ce qui est presque significatif. L'application du test-t pairé pour le groupe E donne une valeur de $T = 2,318$, significative à $p < 0,01$. Ce résultat signifie que les mères du groupe E ont tendance à percevoir plus positivement les comportements du jeune à la maison. Ceci ne se produit pas chez les parents du groupe C.

Concernant la dimension communautaire, du point de vue de la mère, l'application de l'analyse de variance aux deux groupes E et C débouche sur une valeur de $F_{1,21} = 16,721$ significative à $p < .0005$. L'application du test-t pairé pour le groupe E donne une valeur de $T = 5,75$, significative à $p < 0,0001$ alors que le test non significatif pour le groupe C. Ce résultat signifie que les mères du groupe E perçoivent plus positivement les comportements du jeune dans la communauté.

Pour ce qui est de la dimension famille, du côté du père, l'analyse de variance à mesures répétées est non significative. Ces résultats nous indiquent qu'il n'existe pas de différence au niveau des deux groupes quant au gain entre le pré-test et le post-test.

Finalement, en ce qui a trait à la dimension communautaire, du côté du père, l'analyse de variance débouche sur une valeur de $F(1,16) = 5,313$ significative à $p < .04$. L'application du test-t pairé pour le groupe E donne une valeur non significative. Cependant, pour le groupe C le test T présente une valeur de 2,724, significative à $p < 0,03$ (NS au WRS). Ce résultat signifie que les pères du groupe C ont tendance à percevoir plus positivement les comportements du jeune dans la communauté ce qui n'est pas le cas chez le groupe E.

Ces résultats concernant les perceptions des mères des comportements de leur enfant à la maison et dans la communauté, sont particulièrement intéressants. L'on remarque entre autres, que les mères des groupes E, ont changé positivement leurs perceptions des comportements de leur enfant. Ce changement nous semble cohérent avec les orientations du PRSF qui mettent un accent sur le développement d'attitudes positives de la part des parents (surtout des mères). D'autre part, il n'est pas très surprenant que les pères du groupe E n'aient pas changé à ce niveau, leur participation au programme étant faible.

B. Perception par le parent du jeune de la relation mère-enfant et père-enfant

Le *Questionnaire d'attachement parental* mesure la perception de chacun des parents quant aux soins prodigués à son enfant ("lui parle avec une voix chaude et amicale"), et de la surprotection possible.

Les diverses analyses des sous-échelles du *Questionnaire d'attachement parental* (soins de la mère, surprotection de la mère) concernant tant la mère que le père débouchent sur des valeurs de F non significatives (voir tableau 3 en annexe). Ces résultats nous indiquent que les deux parents (père et mère) des deux groupes E et C n'ont pas changé dans leur perception de la relation avec leur enfant.

C. Perception du parent de l'environnement familial

La perception du parent de l'environnement familial permet en quelque sorte d'évaluer à partir du point de vue de la mère et celui du père, différentes dimensions du climat familial. La première dimension, les Rapports familiaux, comprend les sous-échelles Cohésion, Expression et Conflits qui évaluent le degré d'engagement, d'aide et de support des membres de la famille, la

façon dont les membres sont encouragés à agir ouvertement et à exprimer directement leurs sentiments, et la façon dont la colère, l'agression et les conflits s'expriment.

La deuxième dimension, Croissance personnelle, comprend les sous-échelles Indépendance, Accomplissement, Intérêt culturel et intellectuel, Activités sociales et créatives et Insistance sur la morale et la religion. Ces sous-échelles évaluent la façon dont les membres de la famille démontrent de l'assurance, se suffisent à eux-même et prennent leurs propres décisions. Elle évaluent également la façon dont les activités (comme l'école et le travail) sont orientées vers le développement personnel ou se situent plutôt dans un cadre compétitif. Enfin, elles évaluent l'intérêt démontré pour les activités politiques, sociales, intellectuelles et culturelles, la participation aux activités sociales et créatives, et les comportements et valeurs familiales associées à la morale ou à la religion.

La troisième catégorie, Dimension de l'organisation du système familial, comprend les sous-échelles Organisation et Contrôle évaluant l'importance accordée à l'organisation claire et à la planification structurée des activités et des responsabilités des membres de la famille, et la façon dont les règles et les procédures sont utilisées pour le bon fonctionnement de la famille.

Comme le fait voir le tableau 3 en annexe, les changements observés se sont produits au niveau de la perception des mères du groupe E pour les sous-échelles: Cohésion, Conflit et Organisation.

Au sujet de la sous-échelle cohésion, l'analyse de variance donne une valeur de $F(1, 20) = 11,712$, significative à $p < 0,002$. L'application du test-t-pairé révèle une différence significative seulement pour le groupe expérimental soit une valeur de $T = 3,078$ significative à $p < 0,03$.

Quant à la sous-échelle conflit, la valeur de $F(1, 19) = 13,113$, significative à $p < 0,001$. Pour le groupe E, le test-t-pairé révèle une différence significative de $T = 2,981$ significative à $p < 0,004$. Pour le groupe C le test-t-pairé indique une différence significative de $T = 2,359$ significative à $p < 0,04$ (NS au WRS).

Enfin, pour la sous-échelle organisation, l'analyse de variance donne une valeur de $F(1, 21) = 5,645$ significative à $p < 0,02$. L'application du test-t-pairé révèle une différence significative seulement pour le groupe E soit une valeur de $T = 2,626$ significative à $p < 0,009$.

Ces résultats sont fort révélateur car il semblent nous indiquer que les mères du groupe E perçoivent une augmentation de la cohésion dans la famille, une diminution des conflits ainsi qu'une augmentation dans l'organisation familiale. Nous croyons que ces résultats sont cohérent avec l'action du PRSF qui a rejoint surtout les mères et qui met un accent entre autres, sur l'organisation familial et la réduction des conflits.

D. Synthèse

Les résultats aux différentes mesures chez l'ensemble des parents des jeunes nous suggèrent les constatations suivantes. D'une façon générale les changements se sont produits chez les mères qui ont participé au PRSF. Plus précisément au niveau: de leurs perceptions des comportements de leur enfant à la maison et dans la communauté; de leur perception d'une augmentation de la cohésion dans la famille, d'une diminution des conflits ainsi que d'une augmentation dans l'organisation

familiale. Comme nous le soulignons plus haut, ces changements nous semblent cohérents avec les orientations du PRSF qui dans les faits intervient surtout auprès des mères (les pères étant absents). Pour ce qui est de l'attachement parental, les résultats nous interrogent. Aucun changement dans la perception de la relation parent-enfant. Est-ce l'instrument qui n'est pas assez sensible? ou le programme qui ne touche pas cette dimension?

Résultats concernant les enseignants

Les résultats, tels que le décrit le tableau 4 en annexe, présentent les analyses reliées à la perception de l'ensemble des enseignants, des conduites sociales du jeune à l'école, de ses comportements dans la communauté et à l'école, des attitudes de l'enseignant envers le jeune..

Une première vérification de l'équivalence des groupes E et C au pré-test fait ressortir que les deux groupes sont équivalents.

A. Perception par l'enseignant des comportements du jeune

Le *Questionnaire des comportements socialement désirables* mesure la perception de l'enseignant des comportements du jeune dans la communauté (Évitez de se bagarrer avec les autres") et à l'école ("Travailles avec application").

Pour la dimension communautaire, l'analyse de variance à mesures répétées donne une valeur de $F(1, 26) = 5,776$, significative à $p < 0,02$. Le test-t pairé indique une différence significative seulement pour le groupe expérimental soit une valeur de $T = 2,66$, significative à $p < 0,007$. Ces résultats nous suggèrent donc que les enseignants des jeunes du groupe E ont changé leurs perceptions des comportements du jeune dans la communauté, alors que pour les enseignants des jeunes du groupe C ce n'est pas le cas.

Pour la dimension école, les analyses sont non significatives. Ces résultats nous suggèrent donc que les enseignants des jeunes du groupe E et du groupe C n'ont pas changé leurs perceptions des comportements du jeune à l'école.

Le *Questionnaire d'évaluation des conduites sociales à l'école* (QÉCSÉ) mesure la perception de l'enseignant des comportements en classe ("Attends calmement l'autorisation avant de parler en classe", "Apportes le matériel nécessaire à tes cours").

L'analyse de variance donne une valeur de $F(1, 27) = 3,873$, significative à $p < 0,05$. Le test-t pairé révèle une différence significative seulement pour le groupe expérimental soit une valeur de $T = 1,999$, significative à $p < 0,02$ (significative à $p < 0,06$ au WRS). Ces résultats nous suggèrent donc que les enseignants des jeunes du groupe E ont tendance à percevoir plus positivement les conduites sociales à l'école, alors que ce n'est pas le cas pour le groupe C.

B. Attitude de l'enseignant envers l'élève

L'attitude de l'enseignant envers l'élève est en quelque sorte une description positive ou négative que l'enseignant fait de l'élève. L'échelle d'*Attitude du Professeur envers l'Élève envers l* (APE)

mesure la perception qu'a l'enseignant de l'élève ("Agréable ou Désagréable", "Négligeant ou Soigneux", "Tenace" ou "Instable").

L'analyse de variance à mesures répétées de l'échelle AEP donne une valeur de $F(1, 26) = 4,787$ significative à $p < .03$. L'application du test-t pairé révèle une différence significative seulement pour le groupe expérimental soit une valeur de $T = 2,158$ significative à $p < 0,02$. Ces résultats nous suggèrent donc que les enseignants des jeunes du groupe E ont changé, dans une direction positive, leurs attitudes, alors que ce n'est pas le cas pour le groupe C.

L'attitude de l'enseignant envers l'élève est mesurée également à l'aide de l'instrument *Types d'élève selon les catégories de Silberman* qui sert à situer chacun des élèves selon les types suivants: attachant (++), préoccupant (+), indifférent (-) ou rejeté (- -).

L'analyse des résultats de cet instrument s'effectue comme suit. Nous considérons comme un progrès (+) le passage d'une catégorie plus négative (exemple Rejeté) à une catégorie plus positive (Préoccupant ou Attachant). Nous considérons également comme positif (+) le maintien de la catégorie positive (Attachant ou Préoccupant) au Pré-test et au Post-test. Nous considérons comme une diminution (-) le passage d'une catégorie positive (Attachant ou Préoccupant) à une catégorie plus négative (Indifférent ou Rejeté). Nous considérons également comme négatif (-) le maintien de la catégorie négative (Rejeté) au Pré-test et au Post-test.

L'observation des résultats chez le groupe E, fait ressortir une proportion à peu près égale entre les progrès (9 +, 53%) et les diminutions (8 -, 47%). Pour ce qui est du groupe C, il est difficile de se prononcer à cause du nombre élevé de données manquantes (5/10, soit 50%).

C. Synthèse

Les résultats aux différentes mesures chez les enseignants du primaire nous indiquent que les enseignants des jeunes du groupe E ont changé leurs perceptions des comportements du jeune dans la communauté, qu'ils ont tendance à percevoir plus positivement les conduites sociales du jeune à l'école et enfin, qu'ils ont changé, dans une direction positive, leurs attitudes envers le jeune. Les enseignants des jeunes du groupe C n'ont réalisé aucun changement.

Résultats au primaire et au secondaire

Résultats comparatifs des jeunes du primaire et du secondaire

Après analyse des données descriptives des différentes mesures et suite à nos observations quant à l'application du PRSF au niveau des plus jeunes enfants et des adolescents, il nous est apparu nécessaire de vérifier séparément les effets du programme selon l'ordre d'enseignement (primaire, secondaire).

Afin d'éviter la répétition et la redondance, nous ne présenterons pas en détails les résultats des analyses de chaque mesure pour chaque ordre d'enseignement. Nous décrirons plutôt les principales constatations que nous suggèrent les diverses analyses. Le lecteur pourra cependant se

référer aux tableaux 5 à 10, en annexe pour les résultats détaillés de chaque mesure et de chaque ordre d'enseignement.

D'une façon générale la perception des jeunes du primaire qui ont participé au PRSF a changé positivement sur la plupart des mesures. Plus précisément au niveau: de ses comportements dans la famille, dans la communauté et à l'école, de ses conduites sociales à l'école, de son estime et de son concept de soi. Aucun changement ne s'est produit en ce qui concerne les attitudes envers l'enseignant. En ce qui concerne l'attachement parental, un seul progrès a été observé, soit, la perception des soins du père.

D'autre part, la perception des jeunes du groupe de contrôle est restée stable sur l'ensemble des mesures. Le seul changement qui a été observé concerne l'attachement parental, soit la perception des soins du père.

Les jeunes de niveau secondaire qui ont participé au PRSF sont au nombre de six. Seulement deux jeunes de niveau secondaire font partie du groupe de contrôle. Nous nous limiterons donc pour les adolescents à ne présenter que les résultats du groupe E.

Les résultats aux différentes mesures chez les jeunes du secondaire nous amènent à constater que d'une façon générale, contrairement aux jeunes du primaire, peu de changements s'est produits entre le Pré-test et le Post-test. Quelques tendances positives ont été observées au niveau de leurs perceptions des comportements dans la famille, dans la communauté et à l'école. Différemment des jeunes du primaire, les adolescents semblent avoir changé dans une direction positive, leur attitude envers leur enseignant.

Ni changement ni tendance au changement n'a été observé en ce qui concerne leurs conduites sociales à l'école, leur estime et leur concept de soi. Enfin, leur perception de la relation mère-enfant et père-enfant est restée relativement stable entre le pré-test et le Post-test.

Résultats comparatifs des parents des jeunes du primaire et du secondaire

Les résultats aux différentes mesures chez les parents des jeunes du primaire nous suggèrent que d'une façon générale, les changements se sont produits chez les mères qui ont participé au PRSF. Plus précisément au niveau: de leurs perceptions des comportements de leur enfant à la maison et dans la communauté; de leur perception d'une augmentation de la cohésion dans la famille, d'une diminution des conflits ainsi que d'une augmentation dans l'organisation familiale. Pour ce qui est de l'attachement parental, aucun changement dans la perception de la relation parent-enfant n'est produit.

Chez les parents des jeunes du secondaire, les résultats aux différentes mesures font ressortir très peu de changement entre le Pré-test et le Post-test. En effet les parents ne semblent pas avoir perçu de changement dans les comportements de leur enfant à la maison et dans la communauté. Dans l'ensemble leurs perceptions de leur relation avec leur enfant n'ont pas changé. Enfin, leurs perceptions du climat familial sont restées les mêmes.

Résultats comparatifs des enseignants des jeunes du primaire et du secondaire

Les résultats aux différentes mesures chez les enseignants du primaire nous indiquent que les enseignants des jeunes du groupe E ont changé leurs perceptions des comportements du jeune dans la communauté, qu'ils perçoivent plus positivement les conduites sociales du jeune à l'école et enfin, qu'ils ont changé, dans une direction positive, leurs attitudes envers le jeune. Les enseignants des jeunes du groupe C n'ont réalisé aucun changement.

Les diverses analyses des différentes mesures des enseignants des jeunes du secondaire, ne présentent aucun changement significatif entre le Pré-test et le Post-test. Ces résultats nous indiquent que les enseignants du secondaire ne semblent pas avoir changé dans leur perception en regard du jeune.

Résultats descriptifs individuels des diverses mesures des parents, des enseignants et des jeunes du primaire et du secondaire du groupe expérimental

Comme nous l'avons expliqué lors de la présentation de la méthodologie à la section stratégie d'analyse des données, nous avons effectué pour chacun des sujets (N= 22) du groupe expérimental et des sujets du groupe de contrôle (N=10) une opération d'analyse des gains et des diminutions dans les scores de chacune des 30 mesures effectuées (jeunes, parents et enseignants). Cette analyse permet aux intervenants d'avoir des indices de progrès ou de non progrès concernant chaque sujet ayant participé aux programmes. Les tableaux 11a et 11b présentent les résultats descriptifs individuels concernant les mesures administrées aux jeunes des groupes expérimental et de contrôle, les tableaux 12a et 12b présentent ceux concernant les parents, les tableaux 13a et 13b présentent les résultats des mesures administrées auprès des enseignants, alors que les tableaux 14a et 14b présentent une synthèse de tous les résultats descriptifs pour chacun des groupes.

A. Résultats descriptifs individuels concernant les jeunes

Nous allons dans un premier temps présenter l'analyse du rendement scolaire et dans un deuxième temps les résultats descriptifs aux diverses autres mesures et ce tant pour le groupe expérimental que pour le groupe de contrôle.

Les résultats du rendement scolaire des sujets, doivent être pris avec prudence. Certains facteurs limitent la possibilité de présenter des résultats fiables et révélateurs. En effet, nous n'avons pu obtenir et analyser que 10 bulletins scolaires des jeunes. Ces bulletins ne représentent que les jeunes du primaire du groupe expérimental. De plus, les bulletins varient selon les commissions scolaires (descriptif/critérié ou normatif avec pourcentage). Les résultats qui sont présentés concernent les sujets 01, 07, 11, 20, 21, 22, 23, 24, 25 et 26.

Sujet 01. Le bulletin présente une amélioration remarquable en français oral (moy. 73%), en lecture (moy. 73%) et une baisse en écriture (moy. 75%). L'enseignante note que l'effort est irrégulier. Le sujet semble éprouver un peu de difficulté en mathématique avec un rendement faible (moy. 60%)

de même qu'en anglais (moy. 60%). Dans l'ensemble, c'est donc un rendement moyen ou plusieurs remarques sont très positives (félicitation, bel effort, etc.).

Sujet07. Le sujet semble présenter des difficultés en français oral (moy. 74%) avec une remarque "éprouve des difficultés", une baisse de rendement en lecture (moy. 67%) et en anglais (moy. 79%) ou l'enseignante demande des efforts supplémentaires. En écriture, c'est excellent (moy. 80%). Par contre, on note un risque d'échec en mathématique (moy. 47%). Le sujet éprouve donc des difficultés scolaires avec risque d'échec en mathématique.

Sujet11. Dans l'ensemble, le sujet éprouve des difficultés scolaires importantes particulièrement en lecture (moy. 65%) et en écriture (moy. 55%).

Sujet20. Ce bulletin descriptif mentionne que le sujet a "maintenu ses notes", que dans l'ensemble il atteint le seuil de réussite et que quelquefois il atteint la limite supérieure du seuil de réussite.

Sujet21. Ce bulletin descriptif de maternelle, indique que l'enfant a acquis les habiletés nécessaires pour une promotion en première année.

Sujet22. Le bulletin du sujet fait ressortir de nombreux jours d'absences (n= 83, 45%). Le sujet semble éprouver de grandes difficultés en lecture (moy. 40%) et en écriture (moy. 11%). Présente cependant un bon rendement en mathématique. Certaines remarques sur le bulletin indiquent qu'il éprouve des difficultés, manque de motivation et présente des efforts irréguliers.

Sujet23. Bulletin très positif pour l'année. Français oral (moy. 88%), lecture (moy. 95%), écriture (moy. 83%) et mathématique (moy. 90%). Donc bon rendement scolaire dans l'ensemble.

Sujet24. Bulletin descriptif des plus positif. Mentionne que le sujet dans l'ensemble atteint le seuil de réussite et que quelquefois il atteint la limite supérieure du seuil de réussite.

Sujet25. Le bulletin de l'année semble très positif en indiquant: que le sujet dans l'ensemble atteint le seuil de réussite et que quelquefois il atteint la limite supérieure du seuil de réussite. Cependant, les examens synthèses de fin d'année, témoignent de difficultés ou d'échecs. Français oral 54%, lecture 61%, écriture 47% et mathématique 42%. Le redoublement est recommandé.

Sujet26. Bulletin descriptif des plus positif. Mentionne que le sujet dans l'ensemble atteint le seuil de réussite et que quelquefois il atteint la limite supérieure du seuil de réussite.

Au niveau du rendement scolaire, on peut donc constater que dans l'ensemble, sur 10 bulletins analysés, six (60%) jeunes présentent un rendement scolaire adéquat, alors que quatre (40%) autres sont en grande difficulté. L'observation des diverses données et la comparaison avec les autres mesures ne nous permet pas d'établir de lien entre les effets du programme et le rendement scolaire ou entre les diverses autres mesures et le rendement. Nous ne pouvons que constater que malgré l'intervention à l'aide du PRSF quatre jeunes sur six continuent à éprouver de grandes difficultés scolaires.

Regardons maintenant les autres résultats descriptifs. Chez les jeunes du primaire du groupe expérimental, comme le présente le tableau 11a, 72% des mesures illustrent un gain entre le Pré-test et le Post-test, alors que 28% représentent une diminution. Les sujets ayant progressé sont: 07, 11, 19, 21, 23, 24 et le 25. Les sujets ayant diminué d'une façon importante dans leurs scores sont: 01, 13, 16 et 26. Chez les jeunes du primaire du groupe de contrôle (voir le tableau 11b), 63% des mesures illustrent un gain entre le Pré-test et le Post-test, alors que 37% représentent une diminution. Le sujet 400 semble particulièrement avoir progressé.

Chez les jeunes du secondaire, 57% des mesures représentent un gain entre le Pré-test et le Post-test, alors que 43% indiquent une diminution. Le sujet 08 a progressé alors que les sujets 09 et 15 ont subi une perte. Nous ne pouvons réaliser cette analyse chez les sujets du secondaire du groupe de contrôle, étant donné le faible nombre (N=2).

Ces diverses analyses nous amènent à constater que dans l'ensemble chez le groupe expérimental, 68% des mesures administrées aux jeunes (primaire et secondaire) indiquent un progrès alors que 32% nous indiquent une diminution. Du côté du groupe de contrôle, la proportion est de 64% de progrès pour 36% de diminution.

B. Résultats descriptifs individuels concernant les parents

Comme le présente le tableau 12a, 57% des mesures administrées aux parents des jeunes du primaire du groupe expérimental, illustrent un gain entre le Pré-test et le Post-test, alors que 15% sont restées stables et 28% représentent une diminution (33% de non progrès). Les parents qui semblent avoir le plus progressé sont: 01, 07, 21 et le 22. Ceux qui semblent avoir diminué sont: 11, 16, 19, 24, 25 et 26. Pour ce qui est des parents des jeunes du primaire du groupe de contrôle, (voir le tableau 12b), 59% des mesures représentent un gain, alors que 25% sont restées stables et 16% ont diminué (31% de non progrès).

Chez les parents des jeunes du secondaire, 56% des mesures représentent un gain, alors que 13% sont restées stables et 31% représentent une diminution (44% de non progrès). Les parents des sujets 09 et 14 ont réalisé un gain, alors que ceux des sujets 04 et 08 ont subi une perte.

Dans l'ensemble chez le groupe expérimental comme chez le groupe de contrôle, 57% des mesures administrées aux parents (primaire et secondaire) indiquent un progrès alors que 43% nous indiquent soit une stabilité ou une diminution.

C. Résultats descriptifs individuels concernant les enseignants

Chez les enseignants du primaire du groupe expérimental, comme le présente le tableau 13a, 70% des mesures illustrent un gain, alors que 30% représentent une diminution. Ce sont les enseignants des sujets 06, 11, 13, 18, 21 et 25 qui ont le plus progressé. Les enseignants des sujets 01, 16, 20, 22 et 23 présentent une diminution. Pour ce qui est des enseignants du primaire du groupe de contrôle, (voir le tableau 13b), 60% des mesures représentent un gain, pour 40% de diminution. Les enseignants des sujets 400 et 500 semblent avoir le plus progressés.

Chez les enseignants des jeunes du secondaire, 48% des mesures représentent un gain, alors que 52% indiquent une diminution. L'enseignant du sujet 08 a progressé alors que les enseignants des sujets 04 et 15 ont subi une perte.

Ces données nous permettent de constater que dans l'ensemble chez les enseignants du groupe expérimental, 65% des mesures indiquent un progrès alors que 35% nous illustrent une diminution. En ce qui concerne le groupe de contrôle la proportion est de 49% de gain pour 51% de diminution.

D. Synthèse des résultats descriptifs

L'analyse d'ensemble des résultats descriptifs du groupe expérimental (jeunes, parents, et enseignants) (voir le tableau 14a) nous suggèrent que les sujets qui reçoivent les scores les plus positifs sont: 07, 08, 11, 21 et 25. Ceux qui semblent ne pas avoir progressé sont: 01, 04, 15, 16 et 26. Pour le groupe de contrôle (voir le tableau 14b) le sujet 400 semble avoir le plus progressé avec une tendance pour le sujet 500. Le sujet 700 semble avoir le plus diminué.

Bien que moins rigoureux que les analyses statistiques précédentes, les résultats descriptifs présentent les mêmes grandes tendances que les résultats précédents.

En effet, les changements observés chez les sujets (jeunes, parents et enseignants) du groupe expérimental sont d'une façon générale plus marqués que ceux observés chez les sujets du groupe de contrôle. Ces changements semblent plus prononcés chez les sujets plus jeunes (primaire) que chez les adolescents (secondaire).

Synthèse de l'ensemble des résultats

Pour réaliser la synthèse des résultats, nous allons les présenter en relation avec chacune des hypothèses de recherche. Comme on a pu le constater précédemment, les résultats doivent être nuancés selon l'ordre d'enseignement des jeunes.

La première hypothèse énonce que le PRSF contribue à l'amélioration du rendement scolaire du jeune.

Comme nous l'avons mentionné lors de l'analyse du rendement scolaire d'une proportion des jeunes du groupe expérimental, il est difficile de se prononcer sur l'effet possible du programme sur le rendement scolaire des jeunes. Tout en réaffirmant les limites de notre analyse, il ne semble pas avoir de lien entre le succès scolaire ou l'échec des jeunes et la participation au PRSF.

La deuxième hypothèse stipule que le PRSF favorise l'amélioration de l'adaptation du jeune principalement par le développement d'une estime de soi plus positive et d'un concept de soi plus positif.

Les résultats soutiennent en partie cette hypothèse puisque les jeunes du primaire ont positivement amélioré leur estime de soi et leur concept de soi. Ces changements n'ont cependant pas été observés chez les adolescents du secondaire.

La troisième hypothèse suggère que le PRSF favorise la réduction des problèmes de comportement à l'école.

En ce qui concerne la réduction des problèmes de comportement à l'école, ce n'est que par les perceptions des comportements des jeunes, tant du point de vue des jeunes que celui des enseignants que nous pouvons vérifier cette partie de la deuxième hypothèse. Notons, que nous n'avons pas de mesure directe d'observation des comportements à l'école.

Les jeunes tant du primaire que du secondaire, ont changé leur perception de leurs comportements à l'école. Cependant, les enseignants des deux niveaux ne partagent pas cette perception.

Vue sous un autre angle, la mesure des conduites sociales à l'école pour les jeunes du primaire, présentent des résultats cohérents puisque aussi bien les jeunes que les enseignants sont en accord pour percevoir des changements significatifs à ce niveau. Au secondaire il existe également un accord entre la perception des adolescents et des enseignants: les deux ne semblent pas avoir constaté de changement.

La quatrième hypothèse suggère que le PRSF favorise une amélioration des attitudes réciproques enseignant-élève.

Chez les jeunes du primaire, aucun changement d'attitude envers l'enseignant ne s'est produit, alors que leurs enseignants ont changé d'attitude dans une direction positive. D'autre part, du côté des adolescents, leur attitude envers leur enseignants s'est améliorée, alors que leur enseignant eux n'ont pas changé d'attitude.

La cinquième hypothèse propose que le PRSF favorise une amélioration de la relation parents-jeunes.

D'une façon générale les jeunes ont changé positivement leur perception de leurs comportements dans la famille et dans la communauté. Pratiquement pas de changement du côté de l'attachement parental n'a été observé.

Les parents des jeunes du primaire ont changé sur différents aspects. Plus précisément au niveau: de leurs perceptions des comportements de leur enfant à la maison et dans la communauté; de leur perception d'une augmentation de la cohésion dans la famille, d'une diminution des conflits ainsi que d'une augmentation dans l'organisation familiale. Pour ce qui est de l'attachement parental aucun changement ne semble s'être produit.

Conclusion

L'ensemble des résultats permettent de constater que le PRSF atteint ses grands objectifs en favorisant une meilleure adaptation des jeunes en difficulté. Lorsque nous comparons les diverses mesures administrées aux jeunes, aux parents et aux enseignants du groupe expérimental à celles du groupe de contrôle, les progrès sont de façon assez constante du côté des personnes qui ont participé au PRSF.

Il faut cependant nuancer les résultats en précisant que les progrès sont enregistrés principalement chez les sujets plus jeunes (primaire). Ainsi, les jeunes ont amélioré leurs perceptions de leurs comportements dans la famille, dans la communauté et à l'école, de leurs conduites sociales à l'école. Leur estime de soi a augmenté et ils ont développé un concept de soi plus positif.

Du côté des parents, les changements se sont produits chez les mères. Leurs perceptions des comportements de leur enfant à la maison et dans la communauté s'est améliorée. De plus, elles considèrent une augmentation de la cohésion dans la famille, une diminution des conflits ainsi que d'une augmentation dans l'organisation familiale.

Les enseignants quant à eux, ont changé leurs perceptions des comportements du jeune dans la communauté. Ils ont tendance à percevoir plus positivement les conduites sociales du jeune à l'école et enfin, ils ont changé, dans une direction positive, leurs attitudes envers le jeune.

Chapitre 4

La méthodologie qualitative et la description et l'évaluation de certains aspects du programme

Aux chapitres précédents, la méthodologie et les résultats reliés à l'évaluation des effets du programme de réadaptation en milieu scolaire et familial (PRSF) ont été présentés. Ce chapitre présente le deuxième volet de la recherche, à savoir la présentation de la méthodologie qualitative ainsi que la description et l'évaluation de certains aspects de ce programme.

Rappelons que l'ensemble de ce projet est guidé par un modèle d'évaluation de programme, celui de Samson-Saulnier (1992), qui est présenté au premier chapitre de ce rapport. Le présent chapitre fournit donc de l'information concernant la production, c'est-à-dire sur les services (aspects) rendus par le programme.

Parmi ces aspects, ceux qui sont retenus pour fin de description et d'évaluation sont de deux ordres: (1) il y a ceux qui ont trait aux **plans d'interventions**, à savoir les besoins identifiés pour les sujets, les objectifs qui en découlent et l'évaluation des résultats de chacun des plans d'intervention; (2) la deuxième catégorie d'aspects concerne ceux reliés à chacun des **suivis des plans d'intervention (SPI)**; il s'agit de l'âge, du sexe et du niveau scolaire des sujets, du nombre d'éducateurs, de la durée de l'intervention, du nombre de plans d'intervention, du nombre de SPI, des participants aux SPI, des objectifs des SPI, des moyens choisis, des cotations de l'atteinte des objectifs et de l'utilisation des moyens prévus et, enfin, des interventions utilisées.

Ces deux ordres d'aspects sont présentés successivement. Les recommandations relatives à ces aspects sont regroupées au chapitre suivant.

Description et évaluation des aspects reliés aux plans d'intervention

Rappelons que les aspects reliés aux plans d'intervention concernent (1) les besoins identifiés pour les sujets, (2) les objectifs qui en découlent et (3) l'évaluation des résultats de chacun des plans d'intervention. Cette section décrit d'abord la méthode utilisée. Par la suite, les trois aspects sont présentés successivement.

La méthode qualitative utilisée

La méthode utilisée pour analyser et décrire les aspects reliés aux plans d'intervention est l'analyse de contenu. Il s'agit d'une méthode visant à découvrir la signification d'un message, soit sous forme de discours, de récits de vie, d'articles de revue ou d'écrits scientifiques (Nadeau, 1988). L'analyse de contenu est le processus de l'identification, du codage et de la catégorisation du contenu original des données (Alkin, Patton et Weiss, 1990). Sur un plan pratique, il est

question de techniques optimales ordonnées selon des règles: techniques de cueillettes de données, de détermination de catégories, de codage, de traitement des résultats et de validation (Sauvé, 1992; voir : Legendre, 1993).

L'analyse de contenu se fait sous certaines conditions de contrôle qui la rendent systématique et objective en comparaison avec la revue ou les critiques conventionnelles de contenu des communications (Selltiz, Wirghtsman et Cook, 1977). Ces mesures de contrôle sont les suivantes : 1) les catégories d'analyse utilisées dans la classification du contenu sont définies clairement et explicitement de façon à ce que d'autres puissent les appliquer au même contenu pour vérifier les mêmes conclusions; 2) les analystes n'ont pas la liberté de choisir et de ne garder que ce qui leur apparaît avantageux car ils doivent procéder au classement méthodique de tout le matériel approprié qui se trouve dans leurs échantillons; 3) on fait appel à certaines opérations quantitatives afin d'avoir une mesure de l'importance et de l'intensité que prennent dans le matériel les diverses idées qu'on peut y retrouver et pour permettre la comparaison avec d'autres échantillons de ce matériel (Selltiz, Wrightsman et Cook, 1977).

Nadeau (1988) souligne que l'analyse de contenu se fait généralement en six étapes : 1) lectures préliminaires et listes d'énoncés; 2) choix et définition des unités de classification; 3) processus de catégorisation et de classification; 4) quantification et traitement; 5) description scientifique; 5) traitement des résultats. Voici une brève description de chacune de ces étapes.

A. Les lectures préliminaires et les listes d'énoncés

La première étape consiste à se familiariser avec le matériel faisant l'objet de l'analyse, en le lisant à plusieurs reprises. L'objectif est de dégager le sens général du récit et de cerner des idées majeures propres à orienter le travail d'analyse (Nadeau, 1988).

B. Le choix et la définition des unités de classification

Cette étape consiste à dégager, à partir du matériel, un certain nombre d'unités ayant un sens complet en elles-mêmes et qui deviendront ultérieurement les unités de classification. Lefebvre (1989, p .383) mentionne que : La phrase ou le groupe de phrases rendant une idée sert souvent d'unité. Lorsqu'il s'agit de procéder à des analyses quantitatives, ces unités peuvent être des unités de numération ou unités d'enregistrement. Lorsqu'il s'agit de procéder à des analyses

qualitatives, ces unités peuvent être des unités de sens, unités de contexte ou unités de signification (Nadeau, 1988).

C. Le processus de catégorisation et de classification

L'objectif principal de l'analyse de contenu est de donner un sens au contenu étudié : "[...] d'arriver à produire des inférences valides et reproductibles à partir des textes analysés" (Landry, 1992, p. 343). Il s'agit à cette étape de regrouper en catégories ou thèmes tous les énoncés qui se rejoignent par le sens. Généralement, les auteurs s'entendent pour affirmer que les catégories doivent répondre à certaines caractéristiques. Elles doivent être homogènes, exhaustives, exclusives et objectives. Une définition des catégories en termes concrets facilite énormément le travail de codifications (Lefebvre, 1989). Le choix des catégories est capital puisqu'il conditionne la qualité même de la recherche (Berelson, 1952; Holsti, 1969; Miles & Huberman, 1984, voir : Lefebvre, 1989, p. 384).

Il existe trois grilles d'analyse de classification: dans la grille d'analyse ouverte, les catégories sont induites du matériel soumis à l'analyse de contenu; dans la grille d'analyse fermée, les catégories sont redéterminées par une théorie dont on veut tester les prédictions (ou hypothèses); dans la grille d'analyse mixte, un certain nombre de catégories prédéterminées peuvent être changées, éliminées et/ou nuancées (Landry, 1992). Cette dernière laisse de la place pour l'introduction de nouvelles catégories au cours de l'analyse (Nadeau, 1988).

D. La quantification et le traitement

Cette quatrième étape consiste à dégager certaines statistiques (fréquences, pourcentages, etc.) à partir des différentes catégories (Nadeau, 1988). Cette analyse renvoie donc à l'application systématique des règles de codification définies antérieurement; phase souvent longue et fastidieuse (Landry, 1992). Selon ce dernier, lorsque le matériel à analyser est trop important, on peut tirer un échantillon à partir de la population de l'ensemble des textes, dans le but de réduire l'ampleur du travail à effectuer.

Avant de poursuivre à l'étape suivante, Landry (1992) souligne l'importance de "nettoyer" les données en vérifiant s'il existe des erreurs de transcription. Les erreurs les plus courantes sont les suivantes : les valeurs manquantes (oublis du codeur); les codes inexistants (codeur enregistre une réponse impossible); les incohérences logiques (codeur inscrit des réponses contradictoires). Une

fois les erreurs corrigées, on peut soumettre les données à des tests de fiabilité et de validité (Landry, 1992).

E. La description scientifique

Cette étape consiste à faire une description du matériel faisant l'objet de l'analyse de contenu, sur la base des analyses quantitative et qualitative (Nadeau, 1988).

F. L'interprétation des résultats

À partir de données fiables et valides, le chercheur peut alors dériver des inférences et proposer des interprétations (Landry, 1992). Cet auteur ainsi que Nadeau (1988) soulignent que cette étape prend souvent différentes orientations. Certains la considèrent comme reliée directement à l'analyse quantitative. Landry (1992) fait remarquer que plusieurs techniques d'analyse de données peuvent être utilisées conjointement dans un même projet d'analyse de données. L'analyse de données a comme principal objectif de faire ressortir les nouveaux savoirs ressortis de la recherche (Landry, 1992).

En terminant, soulignons que l'analyse de contenu offre plusieurs avantages qui lui sont propres : elle constitue une technique non réactive de collecte de données, elle est appropriée pour traiter du matériel non structuré, elle peut être utilisée pour traiter de grandes quantités de données textuelles qui ne peuvent être analysées par une seule personne (Landry, 1992). Toutefois, ce type d'analyse n'est pas sans comporter quelques inconvénients : la codification consomme beaucoup de temps; il n'est pas toujours facile d'en établir la fiabilité et la validité (Landry, 1992; Nadeau, 1988); l'utilisation des statistiques ne prend pas toujours en considération de poids d'un mot, d'un thème ou d'une proposition qu'a voulu dégager l'émetteur (Landry, 1992).

Les données du présent projet soumises à l'analyse de contenu offrent des particularités: elles font partie des dossiers des bénéficiaires suivis dans le contexte du programme de réadaptation. Ce sont des notes rédigées par un éducateur dans le cadre de son travail et cette rédaction représente une tâche parmi d'autres dans le quotidien de l'éducateur. Elles sont rédigées dans un moment d'accalmie entre deux périodes d'activités, entre deux réunions, en matinée ou en après-midi. Toutefois, on ne connaît pas l'importance qu'accorde l'éducateur à cette activité et on ne peut conclure que l'éducateur était assidu dans la rédaction des notes. Certains dossiers sont .

La forme d'analyse de contenu peut varier selon le type de recherche ou de contenu. Mucchielli (1979) et Rongère (1979) cité dans (Mayer et Ouellet, 1991) précisent que le type de matériel à analyser détermine partiellement l'analyse de contenu. Les trois types de matériel sont: le matériel donné, le matériel rassemblé en vue d'un objectif et le matériel créé par la recherche elle-même. Dans ce cas-ci, le matériel est du matériel donné pour lequel il n'est pas prévu d'aller vérifier avec l'éducateur ce qu'il voulait signifier.

La description et l'évaluation des besoins identifiés pour les sujets

Les données concernent quinze sujets du niveau primaire, suivis par trois éducateurs différents. Les données sur les autres sujets n'étaient pas utilisables. Le tableau de l'annexe 1 contient le libelle de chacun des besoins identifiés pour chacun des plans d'intervention, pour chacun des sujets. Ce tableau permet de constater qu'un sujet peut être l'objet de un à quatre plans d'intervention. Dans la majorité des cas, à chaque plan d'intervention, correspond un besoin identifié. Le tableau 1 illustre qu'au total 33 plans d'intervention ont été vécus et que 26 besoins ont pu être identifiés.

Tableau 1
Répartition des sujets, des plans d'intervention et
des besoins identifiés, par éducateurs

	Educ	Nb Sujets	Nb de plans d'intervention	Nb de besoins identifiés*
	A	4	12	10
	B	8	12	8
	C	3	9	8
Total	3	15	33	26

* L'identification de certains besoins n'a pu être possible

Deux analyses des données qualitatives sont faites. La première consiste à répertorier la terminologie utilisée par les éducateurs pour formuler les besoins. La deuxième analyse consiste à corroborer les données avec des éléments théoriques pour identifier le niveau de besoins identifié.

A. Terminologie utilisée par les éducateurs.

L'éducateur A utilise le vocabulaire suivant qui est récurrent dans ses dossiers:

- besoin de se sentir accepté et désiré: 4 fois sur 10
- besoin de se sentir encadré dans un milieu prévisible, stable et cohérent: 5 fois sur 10
- besoin de se sentir estimé et apprécié: 1 fois sur 10

L'éducateur B formule les besoins de cette façon:

- besoin de sécurité affective: 3 fois sur 8
- besoin de stabilité et de constance: 1 fois sur 8
- besoin d'affection et d'attention: 1 fois sur 8
- besoin d'encadrement stable et sécurisant: 2 fois sur 8
- besoin de vivre des relations saines dans son milieu familial : 1 fois sur 8.

L'éducateur C formule les besoins suivants:

- besoin de sécurité affective: 5 fois sur 8
- besoin d'encadrement sécurisant: 2 fois sur 8 (et ce besoin est couplé au besoin de sécurité).
- besoin de se faire assurer: 1 fois sur 8

Cette formulation suggère les remarques suivantes. Les trois éducateurs utilisent souvent des formulations de besoins qui concernent deux domaines (double entrée). Ces domaines sont celui

du sujet et celui du milieu. Ainsi, la formulation " besoin de sécurité et de sentir l'encadrement... " est ambiguë et difficile à classer, parce qu'elle fait référence à un besoin du sujet et à un besoin du milieu (la mère). De plus, la façon dont les besoins sont identifiés n'est pas très variée. Deux des éducateurs répètent la même formulation assez fréquemment.

A la lumière de cette première synthèse de la terminologie utilisée par les éducateurs, il est possible d'en dégager des catégories. Les besoins identifiés sont davantage d'un niveau affectif (être bien) en opposition à des besoins physiologiques ou existentiels. L'analyse du contenu fait émerger les catégories suivantes:

Besoin d'une relation significative:

- besoin de se sentir accepté et désiré
- besoin de vivre des relations saines
- besoin de sécurité
- besoin de se sentir estimé

Besoin pour l'action

- besoin de se faire assurer dans ses moyens de mise en action
- sentir l'encadrement sécurisant l'amenant à développer l'auto-contrôle.

Besoin en référence au milieu

- besoin de structure
- besoin d'un encadrement stable et sécurisant
- besoin de sécurité affective.

Cette classification a été faite avant de vérifier avec des éléments théoriques sur les besoins. Une façon de vérifier la validité de ces résultats (crédibilité en terminologie de recherche qualitative) est d'avoir recours à la triangulation théorique.

B. Triangulation théorique des données.

La triangulation théorique est une stratégie d'analyse de données consistant en la corroboration des interprétations que fait le chercheur par le biais de plusieurs cadres théoriques (Savoie-Zajc, 1989). Selon Lincoln et Guba (1985), elle sert à rendre crédible les résultats de la recherche. Dans cette optique, les données et les interprétations seront comparées à des taxonomies de besoins.

La notion de besoin dont il est question dans le programme d'intervention des services de réadaptation des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs se définit comme suit: " une tension ou un état de déséquilibre psychologique, déséquilibre engendré par un écart entre un état actuel et un état désiré. Cette tension ou ce déséquilibre incite l'individu à se comporter de manière à réduire la tension dans le but de retrouver un équilibre ".

Cette notion de besoin incorpore deux orientations: soit une orientation provenant de l'éducation et une orientation provenant de la psychologie. En effet, Legendre (1993) rapporte la définition utilisée en éducation: " conscience qu'a une personne d'un écart entre sa situation actuelle et une situation désirée ou souhaitable: écart entre ce qui est et ce qui devrait être ". (Taylor (1950)). Il rapporte aussi celle couramment utilisée en psychologie, soit: " une force interne à la personne qui, partant de l'identification d'une carence, suscite la motivation et incite à l'atteinte d'objectifs ou de conditions ". Par conséquent, les taxonomies choisies pour trianguler les catégories émergentes devraient rallier ces deux pôles.

Le choix des taxonomies servant à faire la triangulation théorique repose sur les critères suivants: 1. référence à une taxonomie en utilisation par les éducateurs du programme 2. référence à des taxonomies qui adressent les deux pôles présents dans la définition de besoin en utilisation dans le programme. Le choix s'est arrêté sur celle de Maslow et celle d'Aubrion. Les taxonomies sont d'abord présentées et ensuite les besoins tels que formulés leur sont comparés.

La taxonomie de Maslow, dans une optique interdisciplinaire, tient compte de la psychologie, de la philosophie et de la recherche spirituelle et détermine une hiérarchie des besoins de base de l'être humain (Legendre, 1993). Maslow (1970) regroupe les besoins individuels en cinq catégories hiérarchisées:

1. besoins physiologiques¹;
2. besoins de sécurité²;
3. besoins d'appartenance³ (besoins sociaux);

¹ Ils comprennent le boire, le manger, le dormir, l'exercice, la détente, le repos. Ils sont préalables à la satisfaction des autres besoins.

² La personne a besoin d'être à l'abri des dangers, des privations qui pourraient porter atteinte à son intégrité physique. Au delà de l'aspect physique, il a l'aspect émotif qui comprend: la stabilité, la dépendance, la protection par autrui, la liberté de la peur, la liberté de l'anxiété, la structure, l'ordre, les limites, la force dans le protecteur. La préférence pour les choses familières, pour le connu plutôt que l'inconnu.

³ Les besoins d'appartenance sont des besoins de sentiment d'intégration à un groupe social: amis, ses pairs, les besoins d'aimé, d'être aimé, etc.

4. besoins d'estime⁴;
5. besoins d'actualisation de soi⁵.

Selon lui, l'individu cherche à satisfaire les besoins d'une catégorie supérieure lorsque les besoins de la catégorie précédente ont été comblés. Le besoin est avant tout un besoin de développement. Il correspond à une force positive, constructive qui, autant et même plus que le besoin-déficience, a le pouvoir de déclencher l'activité du sujet. Ils représentent l'ensemble des motifs qui poussent la personne à s'actualiser toujours davantage dans un mouvement intarissable de progression. Un adulte qui a reçu la satisfaction de ses besoins d'amour peut devenir plus indépendant que la moyenne.

La taxonomie de Maslow est souvent représentée sous forme de pyramide. L'image de la pyramide est venue de Maslow lui-même en voulant illustrer que le citoyen adulte est satisfait à 85 % dans ses besoins physiologiques, 70 % dans ses besoins de sécurité, à 50 % dans ses besoins d'aimer et d'être aimé via son sentiment d'appartenance, à 40 % dans ses besoins d'estime et à 10 % dans les besoins d'actualisation (Maslow, 1970). La pyramide illustre que les besoins supérieurs sont satisfaits que pour une proportion limitée de la population.

Aubrion (1971) est un auteur qui se situe dans le cadre général psycho-dynamique. A l'intérieur de cet approche, il adhère davantage à la psychologie du moi. Dans ce cadre de référence, l'individu est un être foncièrement social. Pour Aubrion (1971), la définition du besoin est une impression organique (sensation) ou intellectuelle (sentiment) ou mixte, qui pousse l'individu à faire quelque chose à priori favorable à son existence et à sa réalisation et qui déclenche un phénomène de tropisme vers ce quelque chose. De plus, il existe un équilibre permanent entre les trois éléments constitutifs de l'action: motif, pouvoir et contrôle.

Les catégories de besoin selon Aubrion (1971) sont les suivantes:

Les besoins élémentaires

a. les besoins de maintenance

⁴Il s'agit du besoin d'une évaluation positive de soi-même pour le respect de soi ou/et le respect des autres. Ces besoins peuvent être divisés en 2 catégories. La première est le désir pour l'accomplissement, l'adéquation, la maîtrise et la compétence, la confiance en contact avec les autres et l'indépendance et la liberté. La deuxième catégorie est le désir pour une bonne réputation ou le prestige, le statut, la gloire, la reconnaissance sociale, l'attention, l'importance et l'appréciation.

⁵C'est le besoin de développer son potentiel au maximum, le besoin de devenir ce que quelqu'un serait capable de devenir.

- le besoin de conservation
 - le besoin de sécurité
- b. les besoins sociaux
- le besoin de considération: la manifestation de reconnaissance de la valeur du Moi
 - le besoin de postérité: le souvenir devant rester, laisser sa marque
 - le besoin d'initiative et de liberté: lutter contre les contraintes du milieu
 - le besoin de puissance: vaincre, imposer, dominer, ordonner, être bien
 - le besoin de justice: lutter pour un certain équilibre.
- c. les besoins de progrès (besoins cognitifs)
- le besoin de connaissance: savoir, chercher, réfléchir, s'instruire;
 - le besoin de création: modifier, construire.
 - le besoin de dépassement: aller au maximum de ses limites, se surpasser.

Les besoins secondaires

- a. le besoin de plaisir
- b. le besoin de compensation
 - le besoin de rêve
 - le besoin de jeu
- c. le besoin d'habitude
- d. le besoin d'imitation
- e. le besoin d'imagination

Les besoins complexes

- a. le besoin de transcendance
- b. le besoin de dépassement
- c. le besoin de communion avec l'univers humain et cosmique

Pour Aubrion, chaque besoin a un but assez spécifique et manifesté par certaines attitudes particulières; il est d'autant plus impérieux qu'il est peu élevé dans la hiérarchie biologique; il varie d'intensité; chaque élément constitutif de l'action influe sur les besoin.

Les catégories émergentes des besoins identifiées dans le programme trouvent concordance avec les taxonomies sélectionnées pour la triangulation théorique. Le tableau 2 donne la comparaison des catégories émergentes suite à la lecture des dossiers avec les données théoriques des deux taxonomies sélectionnées. Les éducateurs du programme ont tendance à identifier les besoins du plus bas niveau.

Tableau 2
 Mise en parallèle des résultats en fonction des taxonomies sélectionnées

Catégories identifiées	Maslow	Aubrion
<u>besoin d'une relation significative:</u> <ul style="list-style-type: none"> • besoin de se sentir accepté et désiré • besoin de vivre des relations saines • besoin de se sentir estimé 	<ul style="list-style-type: none"> • besoin de sécurité • besoin d'estime 	<ul style="list-style-type: none"> • besoin de sécurité • besoin de justice
<u>besoin pour l'action</u> <ul style="list-style-type: none"> • besoin de se faire assurer dans ses moyens de mise en action 	<ul style="list-style-type: none"> • besoin d'actualisation 	<ul style="list-style-type: none"> • besoin de considération • besoin de puissance • besoin d'initiative et de liberté
<u>besoin en référence au milieu</u>	<ul style="list-style-type: none"> • besoin de sécurité (limites, ordre, de règles. 	

Quand les éducateurs du programme identifient les besoins à prioriser, ils le font en utilisant des catégories très larges et très générales. Ils utilisent un terme parapluie, englobant et vaste. Ils ont recours à une terminologie générique. Ceci correspond à ce que Schön (1983) appelle l'utilisation d'une théorie parapluie (celle qui chapeaute toutes les autres en quelque sorte). Une théorie parapluie ne comporte pas de loi permettant de prédire ou de contrôler un événement en particulier, mais elle fournit un langage à partir duquel on peut énoncer une description particulière et des thèmes qui permettent de développer des interprétations spécifiques (p. 322).

Il y a lieu de s'interroger aussi sur la fonction de la double-entrée dans la formulation des besoins. L'utilise-t-on pour tenter de préciser son idée en regard du besoin? L'utilise-t-on pour essayer de mieux délimiter le besoin priorisé? Tous les besoins sont centrés sur le développement de l'enfant, par contre la lecture du dossier complet montre que ce besoin n'est pas comblé en raison

de certaines dysfonctions dans le milieu. Cela ajoute-t-il une difficulté pour la formulation du besoin alors que l'intervention de l'éducateur est centrée sur les moyens pour régler un problème de dysfonctionnement dans la famille, ce qui assume-t-on aura un effet sur le besoin de l'enfant?

La référence à la taxonomie de Maslow offre quelques limitations. Plus particulièrement, elle a été élaborée à partir d'observations d'adultes actualisés. En effet, alors que Maslow effectuait un post-doc à Columbia University à New York, il est intrigué par le fait que ses mentors sont des adultes très productifs dans leur travail et très chaleureux dans leurs relations humaines. Il commence alors à prendre des notes d'observations sur ces intellectuels très productifs, très matures et très chaleureux. Il s'inspire aussi de son propre cheminement personnel alors qu'il était un jeune homme très timide et est devenu un homme très volubile.

D'autres questions sont soulevées en regard de l'utilisation des taxonomies. Elle ne sont pas très opérationnalisées et deuxièmement elles ne tiennent pas compte du niveau de développement de l'enfant ou des différents apprentissages que l'enfant doit faire. Par exemple, le besoin de sécurité affective est-il le même chez l'enfant de 7 ans, de 12 ans, le jeune de 18 ans ou chez l'adulte? Parle-t-on de la même chose quand on parle d'encadrement pour un enfant de 7 ou de 10 ans? Il serait intéressant que les éducateurs puissent disposer d'une taxonomie qui tienne compte de ces remarques.

Description et évaluation des données concernant les objectifs formulés

Cette section comprend l'analyse des objectifs de réadaptation tels que formulés par les intervenants du programme et une discussion de cette analyse.

A. L'analyse de la formulation des objectifs par les intervenant.

L'annexe 1 contient les données brutes sur la formulation des objectifs rédigés par les intervenants. Quelques éléments résultent de l'analyse des objectifs:

1. Plusieurs objectifs sont formulés en intégrant le moyen utilisé par le programme de réadaptation comme par exemple, que "J. participe à une activité avec ses parents du début à la fin".
2. Pour chaque intervenant, il existe une formulation-type qui se répète pour la formulation des objectifs.

3. Pour l'intervenant C, il semble se dégager une formulation plus précise du dernier objectif en regard du besoin priorisé.
4. Chacun des objectifs formulés contient un échéancier.
5. Les objectifs sont tous formulés à partir de l'enfant.
6. La concordance entre l'objectif tel que formulé et le besoin priorisé n'est pas consistante. Par exemple, l'intervenant B utilise 5 fois sur 8 les termes " règles claires et stables ", alors que les besoins priorisés sont de formulation tout à fait différents. "besoin d'affection et d'attention, besoin de sécurité à travers la structure, besoin de stabilité et de constance".
7. Le contenu des objectifs porte sur l'encadrement dans la majeure partie des cas; élément qui relève essentiellement du milieu.

B. Discussion des résultats.

À l'instar de la formulation des besoins, la formulation des objectifs relève d'un modèle type que l'intervenant utilise de façon soutenue d'un cas à l'autre. Comme le mentionne Schön (1983), le professionnel développe dans l'action des automatismes qui lui permettent de réaliser son travail plus rapidement. Il a recours à des catégories préétablies qu'il se fabrique d'après des cas-types et qu'il sait modifier, individualiser lorsqu'il rencontre des difficultés. Alors que la lecture du dossier des bénéficiaires montre que le travail de l'intervenant est individualisé à chacun des sujets, la rédaction des objectifs est loin de l'être.

Il y a lieu de s'interroger sur la pratique de formuler l'objectif en regard de l'enfant. Est-ce à la suite de politiques et procédures du milieu? Est-ce une pratique axée sur une tradition des milieux et de la profession?. Il n'en demeure pas moins, que la lecture approfondie de certains dossiers laisse croire, par exemple, que le problème sous-jacent aux difficultés de comportement de l'enfant est relié au fait qu'il ne reçoit pas un encadrement adéquat. Or, y a-t-il lieu d'écrire l'objectif en fonction de l'enfant? L'intervenant interviendra auprès des parents pour les aider à développer des structures et des règles claires à travers une activité hebdomadaire. Quel est l'objectif envers l'enfant, alors? La confusion semble régner à ce niveau-là.

La précision de l'objectif semble poser problème aussi. À titre d'exemple, un objectif est formulé ainsi: " que J. participe à une activité du début à la fin ".

Que veut dire au juste l'éducateur, par cette formulation? Veut-il signifier que:

- J. soit assis à table avec ses parents?

- les parents appliquent un encadrement stable?
- J. modifie sa façon de répondre à un encadrement?
- J. soit présent et donne suite aux interventions des parents et des éducateurs?

Le contenu implicite de l'objectif semble reposer sur 2 formulations, dont la première est: " que J. puisse prendre l'habitude de répondre positivement à l'encadrement fourni par un adulte lors d'activités où les règles sont préalablement déterminées " et la deuxième est: " que la mère puisse identifier et appliquer un encadrement à l'aide de règles préalablement déterminées ".

Description et évaluation des données sur l'évaluation des résultats.

Les données sur "l'évaluation des résultats" proviennent des notes rédigées par les intervenants du programme de réadaptation dans les dossiers des bénéficiaires, et ce plus particulièrement à la fin de chaque plan d'intervention qui dure normalement 12 semaines. En principe, ces notes sont rédigées dans une section du dossier spécialement réservée à cet effet et portant le titre "Évaluation des résultats", suivi d'une section "Mise à jour des besoins de réadaptation". Cette section présente une analyse des données et une discussion de celles-ci.

A. Analyse des données sur l'évaluation des résultats.

Chaque plan d'intervention est considéré comme une entité et comprend une section "évaluation des résultats". Il y a donc autant de sections "évaluation des résultats" qu'il y a de plans d'intervention. Par exemple, si pour un sujet, l'intervenant a formulé 4 plans d'intervention, il y a donc 4 sections "Évaluation des résultats" qui sont soumises à l'analyse de contenu. Le tableau de l'annexe 1 indique le nombre de plans d'intervention par sujet.

Les données concernant les résultats sont regroupées en sept thèmes.

1. **L'évaluation des résultats:** Tout énoncé portant sur une appréciation, et/ou toute référence à une réponse au besoin priorisé.
2. **L'explication pourquoi les résultats ont été atteints:** Tout énoncé pouvant expliquer ou contribuer à comprendre le processus thérapeutique (expliquer les multiples causes, soit par des événements critiques ou par la qualité du processus).
3. **Relation thérapeutique entre l'intervenant, le sujet et l'environnement:** Tout énoncé portant sur la relation mais sans référence aux résultats du programme

4. Comportements et capacités du jeune: Tout énoncé faisant référence aux ressources disponibles du jeune et/ou de ses capacités à développer. Tout énoncé faisant référence aux besoins du jeune.

5. Comportements et capacités des parents: Tout énoncé faisant référence aux ressources et/ou capacités des personnes significatives impliquées auprès du jeune dans son milieu.

6. Implication du jeune en milieu scolaire et auprès les pairs: Tout énoncé faisant référence à l'implication du jeune au niveau scolaire (sa participation en classe, travaux /activités scolaires) et à ses interactions avec ses pairs.

7. Lien avec le stade de développement: Tout énoncé faisant référence au développement de l'enfant, si c'est conforme au niveau de développement où est rendu l'enfant.

8. Projection dans le futur: Tout énoncé faisant référence au potentiel du jeune à ce qu'il pourrait devenir.

Le tableau 3 illustre la répartition des thèmes contenus dans la section "Évaluation des résultats", par éducateur.

Tableau 3

Répartition des thèmes contenus dans la section
"Évaluation des résultats" par éducateur

Thèmes	Educ. A	Educ. B	Educ. C
Évaluation des résultats		régulièrement	
Explication du pourquoi les résultats ont été atteints		régulièrement	
Relation thérapeutique entre l'intervenant, le sujet et l'environnement		souvent	le mentionne dans le dossier d'un sujet
Comportements et capacités du jeune	a tendance à ne décrire que le comportement	fait un va-et-vient de façon constante	régulièrement
Comportements et capacités des parents	proportion importante accordée au comportement des parents (ne parle pas souvent des capacités)		
Implication du jeune en milieu scolaire et auprès les pairs	très peu	souvent court, mais y fait allusion de façon constante	très peu
Lien avec le stade de développement	non	oui en guise de conclusion dans 1 dossier	non
Projection dans le futur	non	oui en guise de conclusion dans 1 dossier	non

L'analyse de contenu de la section "Évaluation des résultats" montre que:

1. Tous les rapports sont écrits sous forme narrative, contenant de 1 à 3 paragraphes.
2. Même si tous les objectifs soient formulés en fonction de l'enfant, il existe une disproportion dans le contenu portant sur le comportement ou capacités du jeune versus le comportement ou capacité des parents et ce pour les dossiers traitant de besoin de structure et d'encadrement. Une plus grande portion est accordée aux parents. Par exemple, un des dossiers montre le besoin

suisant: " Besoin d'être sécurisé dans un encadrement stable, prévisible et cohérent "; l'objectif suisant: " Que J.P. respecte, d'ici 3 mois, les règles établies par sa mère (consolidation); et l'évaluation suisante: " J.P. répondait bien à l'encadrement. Cependant le laisser-aller (encadrement trop instable et cohérent) a amené J.P. à passer outre les règles (...)". L'intervention négative et abusive du père naturel ... et le reste du dossier porte sur des exemples du comportement des parents (15 lignes).

3. La majeure partie du contenu porte sur le lien entre le comportement du jeune et les capacités de celui-ci ou sur le lien entre le comportement des parents et les capacités de ceux-ci. La structure du propos repose essentiellement sur le va-et-vient entre des énoncés portant sur le comportement et des énoncés portant sur les capacités. Ils constituent en quelque sorte une interprétation des phénomènes présents. Ceci est présent dans tous les dossiers et représente la structure du propos tenu par les intervenants, toutefois sans faire référence à l'atteinte des objectifs. Par exemple, "K. demeure fragile à la stabilité du milieu familial. Les parents sont conscients de ce fonctionnement et ont pu le vérifier lors des dernières activités. Monsieur est plus en mesure d'imposer des limites aux enfants et il sait le bien-fondé de cette attitude. Mme éprouve des difficultés à être disponible à ses filles".

4. Lorsqu'on parle d'implication scolaire, on en parle surtout en termes de comportement à l'école (mais on n'en parle pas de façon systématique). A titre d'exemple, un dossier montre: " La mention au niveau scolaire confirme qu'il est capable de se prendre en main du moins au niveau du comportement. Les expulsions et les situations de bataille avec les pairs sont presque toutes éliminées". Par contre, il est plutôt limitatif par rapport au rendement scolaire: "B. monte en 2e année régulière (...) malgré le bon fonctionnement scolaire,....."

5. Que plusieurs dossiers n'ont pas de conclusion,

6. Qu'un seul dossier contient une conclusion sous forme de projection dans le futur.

7. Qu'un seul dossier fait référence aux besoins ou au niveau de développement où est rendu le jeune.

8. Que très peu de dossiers font référence à la relation thérapeutique entre l'éducateur et le jeune. Si l'éducateur l'a fait, c'est probablement que cela a représenté un élément important.

9. Qu'un seul des trois éducateurs (C) mentionne explicitement que l'objectif est atteint et ce, de façon assez consistante dans ses dossiers.

Un autre aspect des données sur l'évaluation des résultats a trait au schéma de leur présentation. Les notes écrites au dossier du bénéficiaire par les intervenants constituent un élément pivot dans l'application et le cheminement du programme de réadaptation, parce qu'elles constituent la base sur laquelle se prend la décision de la poursuite ou de l'arrêt du programme en question. Il est donc important qu'elles soient présentées à l'aide d'un schéma qui facilite la compréhension rapide des résultats obtenus. Cette suggestion est d'autant plus importante pour la section qui nous concerne.

L'analyse du schéma de la présentation des thèmes montre que:

1. Lorsque le dossier ne contient que des énoncés sur le comportement et les capacités de l'enfant, le lecteur s'interroge si l'objectif a été atteint, même si l'intervenant prend soin d'en donner des exemples et des contre-exemples.
2. Lorsque le dossier contient des énoncés en quantité disproportionnée sur le comportement du parent, le lecteur s'interroge sur la nécessité de formuler un objectif à partir de l'enfant.
3. Chaque intervenant a tendance à utiliser un schéma qui lui est propre de façon persistante.
4. Le dossier semble plus convaincant quand le dossier est formulé comme s'il avait devant lui une autre personne (comme dans les dossiers de l'éducateur B). Cela laisse supposer que cet intervenant conçoit le dossier comme un outil de communication. Pour les dossiers des éducateurs A et C, il semble que le dossier n'est pas écrit pour une autre personne, mais est plutôt une note à lui-même.

La section "Évaluation des résultats" est présentée sous forme narrative sans éléments visuels apparents, comme des mots soulignés ou l'utilisation de sous-titres. Cette section est très courte (entre un et trois paragraphes).

Comme le soutiennent Huberman et Miles (1991), le texte narratif est contraignant pour l'utilisateur, parce qu'il est séquentiel plutôt que simultané et qu'il rend délicate la visualisation parallèle de 2 ou 3 variables (p. 144). Il n'est habituellement que vaguement structuré.

B. Discussion des résultats.

Les notes rédigées par les intervenants sont faites dans le cadre du contexte du travail du psycho-éducateur. La répétition de l'activité amène un savoir-faire pratique. Un des dangers du savoir pratique développé dans l'action est de reproduire le même "pattern" dans les activités professionnelles (Schön, 1983). En effet, les résultats montrent la récurrence d'un schéma des idées, mais il diffère d'un intervenant à l'autre.

Le travail du psycho-éducateur auprès de cette clientèle est richement individualisé et touche plusieurs aspects comme le montre la lecture de tout le dossier du bénéficiaire. Toutefois, la section "évaluation des résultats" ne reflète pas l'intégration des effets du programme sur le comportement de l'enfant et des membres de la famille. Toute personne observant de l'extérieur peut dire que l'enfant a cassé 3 vitres ou qu'il fait son lit à tous les jours. Toutefois les liens que le psycho-éducateur tente d'établir entre les capacités du jeune, son comportement et son processus d'adaptation, d'une part et la mouvance de son environnement, d'autre part, rendent unique le travail du psycho-éducateur. Comment permettre que ce riche vécu soit transmis de façon efficace et valide?

Description et évaluation des aspects reliés aux suivis des plans d'intervention (SPI)

Cette section présente la description et l'évaluation des aspects reliés aux suivis des plans d'intervention. Rappelons que le programme comporte des buts et des objectifs et que ces buts et ces objectifs sont individualisés à chacun des sujets qui reçoit les services du programme, par des plans d'intervention. Ces plans d'intervention se réalisent par des rencontres hebdomadaires, généralement vécues dans le foyer des familles des sujets. Pour chacune de ces rencontres un objectif est prévu et des moyens sont envisagés pour les rencontrer. Le déroulement de chacune de ces rencontres s'appelle le Suivi des Plans d'Intervention (SPI).

La section se subdivise en trois grandes parties, soit la méthode utilisée, la présentation des résultats pour chacun des aspects des SPI et l'analyse de ces résultats.

La méthode utilisée

Globalement, la méthode utilisée pour décrire et évaluer le SPI est l'analyse de contenu, telle que décrite dans la section précédente qui porte sur la description et l'évaluation des plans d'intervention. Quelques précisions sont apportées en fonction de la spécificité de cette analyse. Elles concernent l'élaboration des catégories et la procédure de codification utilisée.

A. L'élaboration des catégories

L'élaboration des catégories comporte plusieurs étapes. Comme première étape, l'équipe de recherche s'est familiarisée avec le contenu des SPI, en les lisant à plusieurs reprises. Tel que le souligne Nadeau (1988), l'objectif de cette étape était de dégager le sens général du contenu et de cerner des idées majeures propres à orienter le travail d'analyse.

Dans un deuxième temps, il s'agissait de dégager, à partir du matériel, un certain nombre d'unités ayant un sens complet en elles-mêmes afin de développer, ultérieurement, des unités de classification. Une fois qu'un certain nombre d'unités de classification furent identifiées, tous les membres de l'équipe de recherche se réunirent afin de s'assurer que les unités de classification étaient suffisamment homogènes, exhaustives, exclusives et objectives, tel que le mentionne Lefebvre (1989). Par la suite, les catégories furent définies en termes concrets dans le but d'assurer une validité et une fidélité dans la classification du contenu.

Dix catégories sont retenues, à savoir (1) le sujet (nom et prénom du jeune), (2) le numéro de rapport (numéro chronologique que l'éducateur attribue à chaque rapport), (3) l'éducateur (nom et prénom), (4) la date (jour, mois et année de chacune des rencontres), (5) les participants (toutes personnes prenant part aux rencontres auxquelles l'éducateur est présent), (6) le lieu (endroit où

se déroule la rencontre), (7) le médium (la forme d'intervention: appel téléphonique, rencontre ou autres), (8) l'objectif (il s'agit de l'objectif décrit textuellement par l'éducateur), (9) le moyen (il s'agit du moyen décrit textuellement par l'éducateur), (10) l'intervention de l'éducateur (il s'agit de tout ce qui est dit ou fait par l'éducateur à l'intérieur des SPI).

Par la suite, certaines catégories sont sous classifiées, afin de faciliter le travail de codification. Il s'agit du contenu relié aux objectifs (8), aux moyens (9) et aux interventions de l'éducateur (10). Chacune de ces sous catégories porte un numéro et c'est ce numéro que le juge utilise pour classifier le matériel. L'identification et la définition de ces sous catégories est maintenant présentée.

Un objectif (8) est défini comme le résultat que l'éducateur désire atteindre lors de sa rencontre hebdomadaire dans le milieu familial. Les sous catégories réfèrent aux personnes qu'ils concernent. Il peut concerner le sujet (8.1), les parents (8.2), la famille (8.3) et les participants (8.4). La dernière sous catégorie, celle des participants a trait à des objectifs dont le contenu est centré sur des rencontres de discussion, de concertation ou d'évaluation. (v.g.: "concertation sur le plan d'intervention").

Un moyen (9) est défini comme la façon dont l'éducateur en milieu scolaire et familial prévoit s'y prendre pour atteindre l'objectif visé. Cette catégorie comporte deux groupes de sous catégories. Il s'agit de la cible des moyens (9.1) et du type de moyens (9.2).

La cible des moyens signifie la ou les personnes que l'éducateur identifie pour mettre en oeuvre le moyen prévu. Il va sans dire que l'éducateur est toujours une participant qui joue un rôle dans les moyens préconisés. Il peut s'agir en plus du sujet (9.1.1), des parents (9.1.2), de la famille, à savoir le sujet et les parents (9.1.3), des parents qui co-animent (9.1.4) et des parents qui animent (9.1.5). Les deux dernières sous catégories, soit les parents qui co-animent ou qui animent signifient que la rédaction du moyen mentionne que les parents prennent en charge l'activité soit avec l'éducateur (co-animent), soit seuls (animent).

Le deuxième groupe de sous catégories de la catégorie moyen est le type de moyen (9.2). Il réfère à la nature du moment de vie vécu. Il peut s'agir d'une rencontre (9.2.1), c'est-à-dire que le moyen prévu pour atteindre l'objectif est une rencontre où on échange sur un thème suggéré par l'objectif. Il peut aussi s'agir d'une activité (9.2.2), c'est-à-dire un jeu ou un moment de vie vécu par le sujet et/ou par sa famille. Il peut en fin s'agir d'une activité-rencontre (9.2.3), à savoir un moyen où il y a successivement une rencontre (v.g.: une mise au point) et une activité.

La catégorie interventions de l'éducateur (10), c'est-à-dire tout ce que l'éducateur dit ou fait pendant les SPI, comportent aussi deux groupes de sous catégories. Il s'agit de la cible des interventions (10.1) et du type d'interventions (10.2).

Le groupe de sous catégories concernant la cible des interventions (10.1) a trait aux personnes à qui les interventions sont adressées. Ces personnes peuvent être le sujet (10.1.1), les parents (10.1.2), la famille, (10.1.3), le sujets et les parents (10.1.4), le sujet et la famille (10.1.5), les parents et la famille (10.1.6) ou le sujet, les parents et la famille (10.1.7).

Le groupe de sous catégories concernant le type d'intervention (10.2) réfère directement au modèle psycho-éducatif, prôné par le programme. Gendreau (1978, 1990) suggère que toute action psycho-éducative (intervention) comporte des aspects liés à l'organisation, à l'animation ou à l'utilisation. Il s'agit de la trilogie de l'intervention. Les sous catégories de ce groupe sont donc les interventions centrés sur l'organisation (10.2.1), à savoir la mise en place des différentes composantes de l'activité; les interventions centrées sur l'animation (10.2.2), soit la mise en interaction des composantes de l'activité; les interventions centrées sur l'utilisation, (10.2.3), c'est-à-dire celles qui favorisent la prise de conscience de certains éléments vécus, principalement ceux reliés aux objectifs visés. D'autres sous catégories de ce groupe concernent des interventions qui incluent une combinaison des trois premières. Il s'agit d'interventions centrées sur l'organisation et l'animation (10.2.4), sur l'organisation et l'utilisation (10.2.5), sur l'animation et l'utilisation (10.2.6) et sur l'organisation, l'animation et l'utilisation (10.2.7).

B. La procédure de codification

Une fois la liste des catégories et sous catégories élaborée, trois juges sont déterminés pour codifier le matériel rédigé par les éducateurs, dans la section "suivis des plans d'intervention" du dossier des sujets. Outre les informations d'usage (noms, date, lieu, ...etc), cette section comprend trois sous sections. Dans la première, l'éducateur indique l'objectif poursuivi pour cette activité.

La deuxième comprend la rédaction des moyens préconisés pour rencontrer cet objectif. La troisième section sert à décrire ce qui s'est réellement passé.

Les Juges ont en main une feuille de cotation qui comportent dix colonnes, chacune d'entre elles représentant les dix catégories retenues. Les sept premières colonnes sont remplies selon les données nominatives (nom du sujet, dates du SPI, ...etc).

En ce qui concerne les colonnes huit, neuf et dix, les juges lisent le contenu de chacune des sections et au terme de cette lecture, ils cotent le contenu en fonction de la numérotation déterminée. Cette numérotation est celle indiquée entre parenthèses pour chacune des catégories et sous catégories, dans la section précédente. L'annexe 2 présente la liste "aide-mémoire" des indices de classification utilisée par les juges tout au long du processus. De plus, aux colonnes huit et neuf, les juges portent un jugement sur l'atteinte ou non de l'objectif déterminé (colonne 8) et sur l'utilisation effective du moyen prévu (colonne 9). Dans les deux cas, ils utilisent une échelle en cinq points, allant du négatif au positif. L'annexe 3 montre une copie de la feuille de cotation.

Dans un premier temps, les trois juges ont analysé deux dossiers de sujets qui ne participent pas à la recherche. Cet exercice avait pour but de valider la procédure et les catégories. Par la suite, chaque dossier des sujets de la recherche est coté par deux des trois juges, selon une répartition au hasard. Ces derniers cotent d'abord le matériel individuellement. Par la suite, ils mettent en commun leurs résultats et la méthode du consensus inter-juge est utilisée, en cas de désaccord.

Présentation des résultats pour chacun des aspects des SPI

Cette section présente les résultats globaux pour tous les sujets, selon les variables retenues. Elles sont au nombre de 13. Il s'agit de l'âge, du sexe et du niveau scolaire des sujets, du nombre d'éducateurs, de la durée de l'intervention, du nombre de plans d'intervention, du nombre de SPI, des participants aux SPI, des objectifs des SPI, des moyens choisis, des cotations de l'atteinte des objectifs et de l'utilisation des moyens prévus et, enfin, des interventions utilisées.

L'analyse qualitative des SPI concerne 15 sujets de niveau primaire. Les dossiers de ces sujets permettaient une analyse de contenu. Les sujets du secondaire ne sont pas retenus pour cette évaluation, faute d'informations suffisantes. Les 15 sujets du primaire comprennent 5 filles (33,3%) et 10 garçons (66,6%). Parmi ces derniers, huit sont au premier cycle du primaire (54%)

et les sept autres sont au deuxième cycle (46%). Leur âge varie entre 6 et 12 ans, pour une moyenne 8,8 années.

Le tableau 4 illustre les résultats de ces trois premières variables reliées aux caractéristiques des sujets.

Tableau 4

Caractéristiques des sujets

	Garçons			Filles			Total
	1er Cycle	2iè cycle	Total	1er Cycle	2iè cycle	Total	
Nombre	5	5	10	3	2	5	15
%	33,3%	33,3%	66,6%	20%	13,3%	33,3%	100%
Age moyen	6,8	11,4	9,1	7	10	8,1	8,8

Trois éducateurs sont intervenus auprès de ces sujets. L'éd. A est intervenu auprès de 4 sujets (1 fille et 3 garçons); l'éd. B est intervenu auprès de 8 sujets (3 filles et 5 garçons); l'éd. C est intervenu auprès de 3 sujets (1 fille et deux garçons).

La fréquence et la durée des SPI

La durée moyenne des interventions est de 36 semaines. L'intervention la plus courte a été de 13 semaines, comparativement à 62 semaines pour l'intervention la plus longue.

33 plans d'intervention ont été dispensés. Les sujets ont bénéficié en moyenne de 2 plans d'intervention, allant de 1 à 4 selon chacun.

Au total, 310 SPI ont été analysés. Chaque sujet a vécu en moyenne 21 SPI. Les premiers plans d'intervention (15 sujets) comportent en moyenne 10 SPI (de 7 à 13), les deuxièmes (11 sujets) en comportent en moyenne 10 (de 4 à 12), les troisièmes (5 sujets) en comportent en moyenne 7 (de 4 à 11) et les quatrièmes (2 sujets) en comportent en moyenne 5 (de 4 à 6). Les informations qui suivent font toujours référence à ce total de 310 SPI.

En résumé, il y a beaucoup de variation entre le nombre de sujets et la durée des interventions par éducateur. Le tableau 5 illustre les résultats de ces cinq premières variables.

Tableau 5
Répartition de l'âge, du sexe et du niveau scolaire des sujets, des éducateurs, de la durée
du programme, du nombre de plans d'intervention, du nombre de SPI
par plan d'intervention et du nombre total de SPI, par sujet

Sujets	Age	Sexe	N. Sc.	Educ	Durée	Plan nb	SPI/PL1	SPI/PL2	SPI/PL3	SPI/P
001	11	F	Deux	C	56	4	12	12	8	4
002	12	M	Deux	B	13	1	9	•	•	•
007	9	F	Deux	A	62	4	13	11	11	6
011	7	M	Prem	C	54	3	11	11	5	•
013	12	M	Deux	B	14	1	10	•	•	•
016	11	M	Deux	C	37	2	12	10	•	•
018	6	F	Prem	B	14	1	11	•	•	•
019	11	M	Deux	B	40	2	11	11	•	•
020	8	F	Prem	B	40	2	7	11	•	•
021	6	M	Prem	A	48	3	9	9	8	•
022	8	M	Prem	A	47	3	11	12	4	•
023	11	M	Deux	A	35	2	12	10	•	•
024	7	M	Prem	B	31	2	8	7	•	•
025	7	F	Prem	B	13	1	10	•	•	•
026	6	M	Prem	B	30	2	10	4	•	•
Total	15	10 M 5 F	8 Pr 7 De	3	534	33	156	108	36	10
%		66% M 33% F	46% Pr 53% De							
μ	8,8			5	36	2	10	10	7	5

Les participants aux SPI

Les participants aux SPI sont le sujet, l'éducateur, les parents ou la fratrie. Les parents comprennent la mère, le père, les deux parents ou un(e) conjoint(e) de fait. Les trois premières possibilités sont retenues pour fin d'analyse, l'occurrence de l'autre étant négligeable. La fratrie comprend la soeur, le frère, les deux ou un ami. Seule la présence ou l'absence de la fratrie est retenue.

A l'exception de deux SPI, le sujet et l'éducateur sont toujours présents. La mère seule est présente 214 fois (69%), le père seul est présent 6 fois (2%), les deux parents sont présents 89 fois (29%) et, à une reprise, les parents ne sont pas là. La soeur, le frère ou les deux sont présents 162 fois (52%).

On peut constater que c'est la mère qui est de loin la personne la plus présente aux SPI

Le tableau 6 illustre les résultats qui ont trait aux participants.

Tableau 6

Répartition de la fréquence de participation de la mère, du père, des deux parents et de la fratrie, aux SPI, par sujet

Sujets	Freq M	Freq P	Freq MP	Freq Fr	
001	36	0	0	0	
002	1	1	7	1	
007	41	0	0	33	
011	26	0	0	25	
013	0	0	10	10	
016	22	0	0	21	
018	1	2	8	9	
019	3	1	18	2	
020	18	0	0	18	
021	16	0	10	0	
022	12	0	15	11	
023	21	1	0	0	
024	9	0	6	10	
025	2	0	8	9	
026	6	1	7	13	
Total	15	214	6	89	162
%		69%	2%	29%	52%

Freq = Fréquence de participation;

M = Mère; P = Père; MP = Père et mère

Les objectifs des SPI

Les objectifs des SPI sont classés en fonction des personnes qu'ils concernent. Les catégories retenues sont les objectifs qui concernent le sujet, les parents, la famille ou l'ensemble des participants (discussions). Les données montrent que 129 objectifs (42%) concernent le sujet, 39 (13%) les parents, 80 (26%) la famille et 60 (19%) concernent les participants. Les objectifs de deux SPI n'ont pu être identifiés.

L'atteinte des objectifs prévus est cotée pour chacun des SPI pour chacun des sujets. La cotation moyenne de l'atteinte des objectifs est de 4,3 sur 5. Elle varie de 3,8 à 4,8.

Les objectifs semblent majoritairement centrés sur les sujets. De plus, leur atteinte semble très élevée. Le tableau 7 illustre ces résultats.

Tableau 7

Répartition de la fréquence des catégories d'objectifs prévus et cotation de leur atteinte, par sujet

	Sujets	Objec Part	Objec Pa	Objec fa	Objec su	Objec co
	001	7	13	16	0	3,8
	002	1	0	0	8	4,1
	007	6	0	0	35	4,8
	011	6	19	2	0	4,2
	013	2	0	8	0	4,6
	016	6	5	11	0	4,5
	018	1	1	9	0	4,6
	019	2	0	5	15	4,1
	020	7	0	4	6	4,6
	021	7	0	0	19	4,1
	022	5	0	1	20	4,4
	023	4	1	5	12	4,3
	024	3	0	7	5	4
	025	1	0	0	9	4,6
	026	2	0	12	0	4,5
Total	15	60	39	80	129	
%		19%	13%	26%	42%	

Part. = Participants; Pa = Parents; Fa = Famille; Su = Sujet; Co = Cotation

Les moyens utilisés dans les SPI

Les moyens envisagés sont divisés en deux catégories. Il y a d'abord la participation des personnes (Mci): il s'agit de celle du sujet (Mci su), des parents (Mci pa) ou de la famille (Mci fa); de plus, les parents peuvent être invités à co-animer (Mci paco) ou à animer (Mci paan) les activités. La deuxième catégorie a trait au type de moyens utilisés (Mty); l'activité (Mty act), la rencontre (Mty ren) ou les deux (Mty acre) sont les trois éléments de cette catégorie.

Les résultats relatifs à la participation des personnes, comme moyen, sont les suivants. La participation des sujets est envisagée 28 fois (9%), celle des parents, 13 fois (4%), celle de la

famille, 116 fois (39%), la co-animation des parents, 78 fois (26%) et l'animation des parents, 62 fois (21%). Les moyens de 13 SPI n'ont pu être identifiés.

L'activité est utilisée, comme type de moyens, 224 fois (75%), la rencontre, 50 fois (17%) et une combinaison des deux est utilisée 23 fois (8%). Rappelons que les moyens de 13 SPI n'ont pu être identifiés.

L'utilisation des moyens prévus est cotée pour chacune des SPI, pour chacun des sujets. La cotation moyenne de l'utilisation des moyens est de 4,7 sur 5. Elle varie de 4,4 à 5.

En résumé, les parents sont les personnes qui sont le plus souvent ciblées comme moyens et c'est largement l'activité qui est utilisée comme moyens d'intervention. Enfin, les moyens prévus sont très largement ceux qui ont été mis en place. Le tableau 8 illustre ces résultats.

Tableau 8

Répartition de la fréquence des catégories de moyens prévus
et cotation de leur utilisation, par sujet

Sujet	Mci su	Mci pa	Mci fa	Mci paco	Mci paan	Mty act	Mty ren	Mty acre	μ Mc
001	0	1	13	15	7	27	2	7	4,6
002	0	0	5	4	0	8	1	0	5
007	4	5	5	4	23	35	6	0	4,9
011	1	0	9	7	10	22	3	2	4,7
013	0	0	5	5	0	6	0	4	4,7
016	0	0	14	8	0	15	3	4	4,9
018	0	1	4	6	0	9	1	1	5
019	15	0	7	0	0	18	2	2	4,5
020	0	0	10	6	0	14	2	0	4,5
021	0	3	5	3	15	19	6	1	4,5
022	3	1	6	2	4	11	5	0	4,4
023	0	2	11	7	2	11	11	0	4,5
024	5	0	9	0	1	10	4	1	4,9
025	0	0	8	2	0	8	1	1	4,9
026	0	0	5	9	0	11	3	0	4,4
Total	15	28	116	78	62	224	50	23	4,7
%		9%	39%	26%	21%	75%	17%	8%	

Mci = Moyen cible; Mty = Moyen type;

Su = Sujet; Pa = Parents; Fa = Famille; Paco = Parents qui co-animent; Paan = Parents qui animent; Act = Activité; Ren = Rencontre; Acre = Activité rencontre; μ Mc = Moyenne de la cotation de l'utilisation des moyens prévus

Les interventions utilisées dans les SPI

Les interventions utilisées sont aussi divisées en deux catégories. Les personnes visées par l'intervention (Inci) constituent la première catégorie. Il s'agit du sujet (Inci su), des parents (Inci pa), de la famille (Inci fa), du sujet et des parents (Inci supa), du sujet et de la famille (Inci sufa), des parents et de la famille (Inci pafa) et le dernier élément comporte le sujet, les parents et la famille (Inci supafa). La deuxième catégorie concerne le type d'intervention (Inty). Il peut s'agir d'interventions touchant l'organisation (Inty or), l'animation (Inty an), l'utilisation (Inty ut) ou d'interventions touchant diverses combinaisons entre elles, soit l'organisation et l'animation (Inty oran), l'organisation et l'utilisation (Inty orut), l'animation et l'utilisation (Inty anut) ou l'organisation, l'animation et l'utilisation (Inty oranut).

Les sujets sont visés 19 fois (7%) par l'intervention, les parents, 35 fois (12,5%), la famille, 151 fois (54,5%), le sujet et les parents, 7 fois (2,5%), le sujet et la famille, 19 fois (7%), les parents et la famille 35 fois (12,5%) et le sujet, les parents et la famille sont visés 11 fois (4%). Les cibles d'intervention de 33 SPI n'ont pu être identifiés.

Les types d'intervention se répartissent de la façon suivante. Une seule intervention est centrée sur l'organisation (,4%), 15 le sont sur l'animation (5,4%), 74 sur l'utilisation (27%), 3 sur l'organisation et l'animation (1%), 5 sur l'organisation et l'utilisation (1,8%), 97 sur l'animation et l'utilisation (35%) et 81 sur l'organisation, l'animation et l'utilisation (29%). Les types d'intervention de 34 SPI n'ont pu être identifiés.

Les interventions sont majoritairement dirigées vers la famille et l'utilisation est le type d'intervention qui a été observé le plus souvent. Le tableau 9 illustre ces résultats.

Tableau 9

Répartition de la fréquence des catégories d'interventions utilisées, par sujet

Sujets	Inci su	Inci pa	Inci fa	Inci supa	Inci sufa	Inci pafa	Inci supafa	Incy or	Incy an	Incy ut	Incy oran	Incy
001	0	3	23	0	1	7	0	0	0	18	0	
002	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	
007	13	14	4	0	3	1	1	0	5	16	2	
011	0	10	4	1	0	1	0	1	0	13	0	
013	0	0	6	0	2	1	1	0	0	1	0	
016	0	0	6	0	8	5	3	0	0	11	0	
018	0	1	8	0	0	1	1	0	0	0	0	
019	0	0	13	0	1	7	0	0	0	0	0	
020	0	0	13	0	0	4	0	0	2	1	0	
021	2	2	18	2	0	0	0	0	4	3	0	
022	4	4	7	3	2	0	0	0	3	10	0	
023	0	1	19	0	0	0	0	0	0	1	0	
024	0	0	15	0	0	0	0	0	0	0	0	
025	0	0	0	0	2	2	5	0	0	0	1	
026	0	0	6	1	0	6	0	0	1	0	0	
Total	15	19	35	7	19	35	11	1	15	74	3	
%		7%	12,5%	54,5%	2,5%	7%	12,5%	4%	,4%	5,4%	27%	1%

Inci = Intervention cible; Inty = Intervention type;

Su = Sujet; Pa = Parents; Fa = Famille; Supa = Sujet, famille; Sufa = Sujet, famille; Supafa =

Sujet, parents, famille; Or = Organisation; An = Animation; Ut = Utilisation; Oran =

Organisation, animation; Orut = Organisation, utilisation; Anut = Animation; Oranut =

Organisation, animation, utilisation

Analyse des résultats

Cette deuxième section a trait à l'analyse des résultats qui viennent d'être présentés. Son objectif est d'identifier des liens entre des variables qui seraient de nature à mieux comprendre le processus vécu dans ce programme. L'analyse porte sur (1) les liens entre la répartition des sujets par éducateurs, le nombre de SPI et la durée du programme; (2) la fréquence des participants; (3) les objectifs; (4) les moyens; et (5) sur les interventions.

A. La répartition des sujets par éducateurs, au nombre de SPI et à la durée du programme

Les résultats de la participation de 15 sujets ont été présentés. Une première constatation a trait au fait que deux fois plus de garçons font partie du programme (10 garçons et 5 filles). Cette proportion semble représenter celle qui prévaut dans l'ensemble des services des Centres Jeunesse Mauricie-Bois-Francs. La répartition de l'âge et du niveau scolaire des sujets ne présente pas de particularités.

La répartition des sujets par éducateur n'est pas égale. Deux éducateurs (A et C) interviennent respectivement auprès de 4 et de 3 sujets, alors que l'éducateur B intervient auprès de 8 sujets. La seule explication disponible est que cette différence serait attribuable au secteur (école) auquel les éducateurs sont rattachés.

Le nombre de SPI vécus varie beaucoup selon les sujets. Les sujets ont vécu entre 9 et 41 SPI. L'âge et le sexe des sujets ne semblent pas expliquer ces différences. Par contre, il existe une différence significative entre les éducateurs à ce niveau. Le nombre moyen de SPI offerts par l'éducateur B est de 14, alors que celui des éducateurs A et D est respectivement de 29 et 28 SPI, par sujet.

La durée du programme pour chacun des sujets est intimement liée au nombre de SPI. Elle varie de 13 à 62 semaines. Les différences observées vont donc dans le même sens. La durée moyenne des interventions des éducateurs A et C est respectivement de 48 et de 49, alors que celle de l'éducateur B est de 24 semaines.

Les données relatives à la répartition des sujets par éducateurs, au nombre de SPI et à la durée du programme montrent aussi qu'il y aurait une relation inverse entre le nombre de

sujets par éducateur et l'énergie accordée à l'intervention. L'éducateur qui a le plus de sujets offre le moins de SPI et consacre le moins de temps à l'intervention. A-t-il des sujets dont la situation est moins lourde? Est-il plus systématique? Voilà deux pistes explicatives qui pourraient être vérifiées en échangeant avec les intéressés.

B. La fréquence de participation des participants

Il y a des différences notables en ce qui concerne les personnes qui participent aux interventions. Dans la section précédente, les résultats montrent que le sujet et l'éducateur sont pratiquement toujours présents. D'autre part, chez les parents, c'est surtout la mère qui est présente. En effet, elle est présente seule dans 69% des SPI, alors que le père n'est présent seul que dans 2% des SPI. Les deux parents sont présents dans 29% des cas. Le cumul de ces deux résultats indique que la mère est présente dans 98% des SPI et que le père l'est dans 33%. Ces observations montrent une fois de plus que les mères sont plus souvent les personnes qui ont la garde des enfants ou qui s'impliquent le plus en cas de difficultés.

La présence de la fratrie surprend également. La soeur, le frère ou l'ami(e) du sujet sont présents dans 52% des SPI. Une analyse plus précise montre qu'ils sont présents dans la majorité des SPI de 10 sujets sur 15 et qu'ils ont un rôle actif dans les activités. A l'occasion, même, certaines des interventions sont centrées sur eux.

Le sexe des sujets, leur niveau scolaire ou l'éducateur ne semblent être reliés à la variable participant. Les observations concernant cette dernière permettent de constater qu'il s'agit d'un programme qui met en pratique l'importance qu'il accorde à l'intervention familiale.

C. Les objectifs

Les objectifs poursuivis dans les SPI suggèrent quelques constatations. Rappelons que 129 objectifs (42%) concernent le sujet, 39 (13%) les parents, 80 (26%) la famille et 60 (19%) concernent les participants. Les objectifs sont donc majoritairement centrés sur le sujet. De plus, en considérant que le sujet et les parents font partie de la famille et des participants, le pourcentage d'objectifs concernant le sujet monte à 87%, alors que 58% de ces derniers concernent les parents.

Ces observations montrent bien que l'existence même du programme est d'abord justifiée par la présence d'un sujet en difficulté.

L'atteinte des objectifs montre peu de variation. La très grande majorité de ces derniers sont atteints. La cotation moyenne est en effet de 4,3 sur 5. Cette donnée permet de constater que les éducateurs sont très centrés sur les objectifs qu'ils poursuivent. Par ailleurs, les juges ont éprouvé beaucoup de difficultés dans cet exercice. car le contenu n'a pas été rédigé pour ce genre d'évaluation.

D. Les moyens

Les personnes ciblées comme moyens (Mci) pour atteindre ces objectifs parlent aussi. Le sujet est utilisé comme moyen dans 13% des cas, en considérant qu'il fait partie de la famille. Par contre, les parents le sont dans 87% des SPI, en tenant compte de la même considération. Ces chiffres montrent que l'intervention familiale prônée par le programme est bel et bien mise en application. En effet, les parents sont largement mis à contribution dans la réalisation du programme. De plus, il est prévu, dans le programme, que les parents en viennent graduellement à prendre en charge l'intervention. Les résultats montrent que les parents co-animent dans 26% des SPI et animent dans 21% de ces derniers. Les parents sont donc actifs dans 47% des moments de vie. Encore une fois, ces informations permettent d'observer un souci, chez les éducateurs, d'être cohérents avec leurs objectifs généraux. Le sexe des sujets, leur niveau scolaire ou les éducateurs ne semblent pas se démarquer en relation avec cette variable.

Les résultats relatifs au type de moyens (Mty) utilisés montrent que l'activité est privilégiée à 83%, si les cotations "activité" (Mty act) et "activité-rencontre" (Mty acre) sont additionnées. Les rencontres sont utilisées dans 25% des SPI, en tenant compte du cumul effectué précédemment. L'approche psycho-éducative favorise une intervention centrée sur le vécu partagé où les individus sont en interaction et réalisent des choses ensemble. Ces résultats montrent que le programme est vécu dans cette perspective. Comme pour la variable moyen-cible, celle-ci ne semble pas être en interaction avec d'autres variables.

E. Les interventions

La cotation relative à l'utilisation du moyen prévu ne présente pas de variations importantes. Elle est très élevée dans la majorité des cas (4,7 sur 5). Cette donnée montre que les rencontres se déroulent dans le sens qui a été prévu.

Les interventions réalisées comprennent, rappelons-le, les personnes vers qui elles sont dirigées (Inci) et le type d'intervention (Inty). Le sujet seul (Inci su) n'est visé par les interventions que dans 7% des SPI. Les parents (Inci pa), pour leur part, ne sont visés que dans 12,5%. Ainsi, dans 80,5% des cas, les interventions visent les membres de la famille, soit la famille entière (Inci fa) (54,5%), soit le sujet et les parents (Inci supa) (2,5%), soit le sujet et la famille (Inci sufa) (7%), soit les parents et la famille (Inci pafa) (12,5%), soit le sujet, les parents et la famille (Inci supafa) (4%). Une des assises théoriques du programme est l'approche systémique. Les données qui viennent d'être présentées montrent que cette approche est mise en pratique. L'éducateur est en présence d'un système familial et ses interventions portent sur tous les éléments du système.

Le type d'intervention privilégié semble être l'utilisation. En effet, les interventions centrées sur l'organisation (Inty or), sur l'animation (Inty an) ou sur une combinaison des deux (Inty oran) ne sont présentes que dans 6,8% des SPI. Les autres interventions (93,2%) comportent de l'utilisation. Ces interventions peuvent être centrées seulement sur l'utilisation (Inty ut) (27%) ou elles peuvent être jumelées à de l'organisation (Inty orut) (1,8%), à de l'animation (Inty anut) (35%) ou simultanément à de l'organisation et à de l'animation (Inty oranut) (29%). Ces données permettent de constater que les éducateurs impliqués dans ce programme mettent en application un élément important de l'approche psycho-éducative, à savoir que l'organisation et l'animation des événements n'ont de valeur que si ces derniers sont utilisés. Utiliser un événement signifie que l'éducateur aide le sujet à identifier ses caractéristiques personnelles, à la lumière de ce qui est vécu au cours du moment de vie.

Deux constatations plus générales ressortent de cette analyse. En premier lieu, il semble assez clair que le principal objectif du programme soit la réadaptation du sujet, c'est-à-dire le jeune en difficulté. La répartition des objectifs des SPI l'indiquent. Pourtant, à la lecture des SPI et des notes évolutives, il ressort aussi que les éducateurs mettent beaucoup d'énergie à faire prendre conscience aux parents de leur fonctionnement tantôt favorable, tantôt défavorable à une meilleur adaptation de leur jeune. Les éducateurs sont aussi centrés

sur la préoccupation d'outiller les parents pour mieux encadrer leur enfant. Les résultats relatifs aux personnes utilisées comme moyens le montrent aussi. Cette double préoccupation laisse aussi planer une certaine ambiguïté. Le but du programme est-il centré sur l'enfant ou sur les parents? Des échanges contribueraient à clarifier cet aspect.

En deuxième lieu, une autre ambiguïté persiste, en ce qui a trait à l'identification des moyens utilisés, tout au long du programme. Pendant la saisie des résultats, les évaluateurs ont senti le besoin de créer une catégorie moyen d'intervention (Mci et Mty) et une catégorie intervention (Inci et Inty). Il nous a semblé, en effet, que l'éducateur prévoit, en concertation avec la famille, des moyens pour rencontrer les objectifs de chacun de SPI. Ces moyens concernent des rencontres, un type d'activités (jeux ou moment de vie), le rôle des personnes, etc. Par ailleurs, pendant le vécu des SPI, un nombre important d'interventions sont réalisées qui vont d'un "bonjour, comment ça va?" à un retour élaboré sur ce qui s'est passé pendant le moment de vie. Ces interventions sont des moyens qui semblent avoir plus d'importance, aux yeux des éducateurs, que les précédents. Ces derniers ne sont-ils que des prétextes? Une évaluation doit-elle porter sur les moyens concrets ou sur les interventions? Il serait intéressant d'échanger sur cette question.

Chapitre 5

La conclusion, les recommandations et pistes de recherche

Ce chapitre du rapport présente les grandes conclusions de la recherche, les principales limites, les diverses recommandations ainsi que les pistes de recherche.

Conclusion

Suite à l'analyse des effets du Programme de Réadaptation en milieu Scolaire et Familial à l'aide de multiples mesures de types quantitatives et suite à l'évaluation des certains aspects du programme par l'utilisation d'une approche méthodologique qualitative, les conclusions suivantes s'imposent.

Le programme dans son ensemble atteint son but en favorisant une meilleure adaptation des jeunes en difficulté. De plus, dans les limites d'une telle comparaison, les résultats démontrent que le PRSF est plus efficace comparé à l'intervention régulière offerte par l'école à des jeunes ayant des problèmes similaires..

Comme nous l'avons déjà mentionné antérieurement, il faut cependant nuancer les résultats en précisant que les progrès sont enregistrés principalement chez les sujets (jeunes, parents et enseignants) du primaire.

Ainsi, suite au programme, les jeunes du primaire ont positivement amélioré leur estime de soi et leur concept de soi. Ces changements n'ont cependant pas été observés chez les adolescents du secondaire.

Les sujets tant du primaire que du secondaire, ont également changé leur perception de leurs comportements à l'école. Cependant, les enseignants des deux niveaux ne partagent pas cette perception. De plus, les jeunes et les enseignants s'accordent pour percevoir des changements significatifs en ce qui concerne les conduites sociales à l'école. Par contre, au secondaire la perception de ce changement ne s'est pas produit.

Les jeunes du primaire, n'ont pas changé d'attitude envers leur enseignant. Par contre, les enseignants eux ont amélioré leurs attitudes. Du côté des adolescents, leur attitude envers leur enseignant s'est améliorée, alors que leur enseignant eux n'ont pas changé d'attitude.

D'une façon générale les jeunes ont changé positivement leur perception de leurs comportements dans la famille et dans la communauté. Cependant, pratiquement pas de changement n'a été observé du côté de l'attachement parental venant des jeunes.

Les mères des jeunes du primaire ont changé sur différents aspects. Entre autre, au niveau de leurs perceptions des comportements de leur enfant à la maison et dans la communauté; de leur perception d'une augmentation de la cohésion dans la famille, d'une diminution des conflits ainsi que d'une augmentation dans l'organisation familiale. Aucun changement ne semble s'être produit pour ce qui est de l'attachement parental .

L'évaluation de certains aspects du programme par l'utilisation d'une approche méthodologique qualitative, nous amène aux quelques conclusions suivantes.

L'ensemble des analyses du programme permettent de constater qu'il s'agit bien d'un programme qui met en pratique l'importance qu'il accorde à l'intervention familiale. Les parents sont largement mis à contribution dans la réalisation du programme. De plus, il est prévu dans le programme, que les parents en viennent graduellement à prendre en charge l'intervention. Les résultats montrent que les parents co-animent et animent dans une très bonne proportion de temps. Ces informations permettent d'observer un souci, chez les éducateurs, d'être cohérents avec leurs objectifs généraux et d'être très centrés sur les objectifs qu'ils poursuivent.

Les analyses montrent que le programme applique l'approche psycho-éducative qui favorise une intervention centrée sur le vécu partagé. De plus, les résultats permettent de constater que les éducateurs appliquent un élément important de l'approche psycho-éducative, à savoir l'utilisation.

Enfin, les données démontrent que l'une des assises théoriques du programme qu'est l'approche systémique est mise en pratique. En effet, dans ce programme, l'éducateur est en présence d'un système familial et ses interventions portent sur tous les éléments du système.

Les limites de la recherche

Malgré les efforts constants de rigueur qu'on tenté de maintenir les membres de l'équipe de recherche, et malgré la collaboration de la part des responsables du programme et des intervenants, certaines limites doivent être soulignées. Ces limites concernent: le rôle des éducateurs comme collaborateurs-chercheurs; les données manquantes; l'étendu des âges des sujets et les instruments de mesure; l'équivalence entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle; et enfin, les différents problèmes de l'intervention au secondaire.

Les limites concernant le rôle des éducateurs et de collaborateur-chercheur

Comme nous l'avons mentionné lors de la méthodologie, les éducateurs ont été placés dans une situation où ils devaient assumer deux rôles au prime abord conflictuels: intervenant et collaborateur-chercheur. Dans ce dernier rôle ils avaient la responsabilité de faire passer les instruments de mesure aux jeunes et aux parents. De plus, pour chaque jeune-sujet qui participait à la recherche, ils devaient rédiger les notes évolutives et les rapports des suivis des plans d'intervention. Il est donc possible que l'effet des attentes d'un bon rendement du programme, ait en quelque sorte influencer certains résultats, et ce, sans que l'intervenant en soit conscient.

Les limites dues aux données manquantes

Il est reconnu en recherche, que réaliser des études auprès des jeunes et des familles en difficulté représente un défi de taille. Entre autres, les abandons et les refus de collaboration suite à des conflits peuvent survenir. Ainsi, dans quelques situations nos nombres de mesures (Pré-Post) ont diminué à cause de difficultés qui se sont présentées surtout au Post-test.

Les limites dues à l'étendu des âges des sujets et aux instruments de mesure

Les âges des sujets qui ont participé à la recherche varient de 6 ans à 14 ans. Cette réalité nous a obligé à utiliser et à adapter par moment certains instruments validés pour des sujets plus âgés. Ce qui est le cas pour l'estime de soi et le concept de soi, pour les conduites sociales à l'école, de même que pour la mesure de l'attachement parental.

Les limites dues à l'équivalence entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle

La constitution d'un groupe de contrôle dans le cas d'une recherche évaluative auprès de jeunes en difficulté d'adaptation, représente un défi presque insurmontable. De plus, ce protocole représente un défi déontologique difficile à relever. Dans la présente recherche, nos analyses statistiques démontrent que les deux groupes sont équivalents et qu'ils sont donc comparables. Malgré tout, il reste que d'un point de vue clinique, il ne nous est pas possible d'affirmer que les deux groupes présentaient des problèmes "équivalents".

Les limites dues aux différents problèmes de l'intervention au secondaire

L'intervention auprès des adolescents (secondaire) du groupe expérimental, nous a rendu la tâche difficile. Le peu de sujets, les données manquantes et l'absence de plans d'intervention a grandement limité nos analyses à ce niveau.

Suite à l'énumération des différentes limites de la recherche, il faut donc interpréter l'ensemble des résultats présentés avec une certaine prudence. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui a fait que l'équipe de recherche utilise tout au long de la présentation des résultats, une terminologie très modérée (les résultats nous suggèrent, il semble que, etc..)

Enfin, terminons cette partie sur une réflexion de Rousseau et al., (1992) qui mentionnent que mesurer l'impact d'un programme d'intervention implique l'établissement d'une relation de cause à effet et une telle entreprise est scientifiquement difficile en raison de la complexité de l'objet d'étude, de la multiplicité des facteurs pouvant intervenir dans la réussite du programme, de l'incapacité, même avec la méthode expérimentale, de contrôler l'action de ces facteurs sur les résultats du programme, et des problèmes éthiques engendrés par ce genre d'étude.

Les recommandations

Voici maintenant une synthèse des recommandations regroupées sous les 5 thèmes suivants: 1) la formulation des besoins et des objectifs ; 2) les notes évolutives, les SPI et l'évaluation des résultats; 3) le programme (volet scolaire du programme, le programme auprès des adolescents, l'intégration de nouvelles modalités d'intervention 4) la participation des pères ou des conjoints.

Recommandations relatives à l'identification et à la formulation des besoins

L'analyse du matériel concernant l'identification et la formulation des besoins a permis de dégager certains constats. Dans un premier temps, une synthèse de ces constats est présentée et des recommandations suivent, en fonction de cette synthèse.

Un premier constat indique que le programme s'est donné une définition d'un besoin. Par contre, cette définition demeure large et elle relève davantage d'une théorie "parapluie", dans le sens de Schön (1983).

En deuxième lieu, le contenu des besoins identifiés a souvent une double connotation. Il peut concerner simultanément le sujet et des éléments de son environnement. Cette façon de faire crée de l'ambiguïté.

Les besoins identifiés sont presque exclusivement d'ordre affectif. Ces besoins existent probablement. Par contre, une telle tendance peut contribuer à biaiser la réalité. Il s'agit d'un troisième constat.

Un dernier constat suggère que les besoins identifiés ne font pas référence à une échelle développementale. Cette lacune fait en sorte que le même libelle (vg "besoin de sécurité affective") n'a pas la même connotation s'il s'applique à un enfant de sept ans ou à un jeune adolescent de 12 ans.

Recommandation 1

Il est donc recommandé que le programme se dote d'une taxonomie de besoins qui comporte un certain nombre de caractéristiques. Elle devrait d'abord être reliée au cadre théorique d'ensemble, à savoir une intégration des approches psycho-dynamique, systémique et psycho-éducative.

Elle pourrait être étayée en précisant que des besoins peuvent relever de différents aspects de la personne. Certains auteurs, dont Boisvert (1990), suggèrent que les besoins peuvent être d'ordre affectif, cognitif, social, moteur et environnemental. Cette répartition des besoins a l'avantage d'être en relation avec le cadre théorique général. Elle invite à une plus

grande spécificité dans l'identification et la rédaction des besoins. Elle contribue, enfin à diminuer les ambiguïtés.

Enfin, cette taxonomie aurait avantage à inclure des indices à caractère développemental. Ainsi, le besoin identifié pourrait être mis en relation avec les besoins généralement reconnus chez un sujet de cet âge. Cet ajout permet de mettre en relief l'importance du besoin et facilite sa priorisation.

Une taxonomie demeure un moyen qui facilite le travail de l'éducateur. Elle suggère des éléments de contenu, elle en accélère la rédaction, elle favorise une certaine uniformisation des données et elle rend le processus plus facilement évaluable.

La mise au point d'une telle taxonomie pourrait se réaliser en collaboration avec de jeunes professionnels en formation, dans le cadre de leurs études universitaires. Elle pourrait également se réaliser dans le cadre d'une recherche collaborative Université-milieu.

Recommandations relatives à l'identification et à la formulation des objectifs

D'après l'analyse réalisée sur l'identification et la formulation des objectifs des plans d'intervention, il ressort que (1) chaque éducateur y va de sa propre formulation, (2) que ces formulations ne varient pas beaucoup, chez un même éducateur, (3) qu'elles sont parfois ambiguës (centrée sur le sujet et/ou sur son environnement), (4) qu'elles ne sont pas toujours en relation avec les buts et objectifs du programme, (5) qu'elles sont parfois trop globales, ce qui les rapprochent davantage de la formulation d'un but et (6) que la formulation renferme une confusion entre un objectif et un moyen.

Recommandation 2

Il est donc recommandé qu'une taxonomie (banque) d'objectifs soit mise au point et comporte les caractéristiques suivantes: (1) les objectifs sont en relation avec les buts et objectifs du programme; (2) ils se distinguent d'un but en étant spécifiques, concrets mesurables et centrés sur le court terme (3) leur formulation est suffisamment variée pour tenir compte de la réalité de chaque sujet; (4) leur centration (sujet ou environnement) est clairement indiquée; (5) leur formulation se distingue bien de celle d'un moyen.

Recommandations relatives à la section "évaluation des résultats"

L'analyse de la section "Évaluation des résultats" montre une certaine confusion et une certaine pauvreté, en comparaison de la très grande qualité du travail réalisé par les éducateurs. Cette section devrait être la plus importante en ce qui concerne l'information sur l'effet du programme sur le jeune et, par conséquent sur les décisions relatives à la poursuite des services à offrir.

Recommandation 3

La formulation de la section "Évaluation des résultats" pourrait contenir un résumé portant sur quatre aspects: (1) les services rendus, (2) l'atteinte ou non des objectifs de l'intervention, (3) l'état adaptatif (l'adaptation) du sujet et (4) les motifs de cessation ou de poursuite de l'intervention.

L'aspect concernant " l'état adaptatif (adaptation) du sujet " pourrait traiter du sujet en relation avec:

1. les personnes impliquées dans le milieu familial;
2. les pairs dans un contexte de cour d'école, d'amis choisis ou de garderie.
3. les adultes faisant figure d'autorité, notamment l'intervenant psycho-éducateur, le professeur, tout autre adulte ayant un rôle spécifique auprès de l'enfant.
4. son travail scolaire, en classe et à la maison;
5. ses autres activités (de loisir et de jeu à la maison et à l'extérieur de la maison).

D'une façon générale, pour en arriver à émettre un jugement (une évaluation) l'intervenant utilise l'observation participante traduite dans les notes évolutive et les rapports des SPI. Il serait important compléter ces évaluations par d'autres moyens. par des outils de mesures (questionnaires, échelles, etc.)

Recommandation 4

Compléter l'évaluations de l'atteinte des objectifs (des effets) par des outils complémentaires à l'observation, à savoir, des questionnaires, des échelles de mesure. Une telle banque d'outils d'évaluation pourrait être inventoriée et expérimenté dans le cadre d'une suite à la présente recherche.

Recommandations relatives aux notes évolutives et aux SPI

Suite à l'analyse des notes évolutives et des rapports SPI, différentes améliorations pourraient être apportées à ces instruments afin d'en faciliter la rédaction, augmenter l'efficacité du programme et son évaluation.

Recommandation 5

Que la vocation des notes évolutives soient clarifiées (statistiques, aide-mémoire pour l'éducateur, suivi scolaire, événements entre les s.p.i. qui démontre l'évolution de l'intervention...).

Recommandation 6

Que les notes évolutives soient formulées en fonction d'un cadre pré-établi puisque le contenu qu'on y retrouve est très varié.

Recommandation 7

Que les deux formulaires (s.p.i. et notes évolutives) soient utilisés par tous les éducateurs puisque le contenu qu'on y retrouve est très différent.

Recommandation 8

Que des objectifs soient définis lors de la période d'évaluation afin de faciliter l'observation; que les moyens soient également spécifiés.

Recommandation 9

Que le compte-rendu des rencontres dans le milieu familial lors de la période d'évaluation soit décrit de la même façon que les s.p.i. mais sur un formulaire identifié pour la période d'évaluation.

Recommandations relatives à la description du programme

Dans une perspective de plus grande clarté et d'une plus grande cohésion, il serait souhaitable que la description du programme soit améliorée. Cette description plus précise du programme augmenterait son évaluabilité au sens de Lecomte et Rutman (1982) et favoriserait la généralisation possible du PRSF à d'autres milieux.

Recommandation 10

Que le modèle psychoéducatif (organisation, animation, utilisation, activité...) soit plus présent dans la littérature du programme et dans la description des interventions faites lors des activités hebdomadaires (s.p.i.).

Recommandation 11

Que les séquences d'activités soient plus présentes et que le passage d'une séquence à l'autre soit plus clairement identifié puisque les séquences illustrent la prise en charge graduelle des parents.

Recommandation 12

Que le contenu et le matériel des activités (les jeux de table, jeux éducatifs) ainsi que ses différentes variantes soient décrits en détail.

Recommandations relatives au volet scolaire du programme

Il est apparu assez clairement à l'équipe de recherche, et ce, tout au long de l'analyse des notes évolutives et des SPI que l'accent de l'intervention était principalement centré sur le milieu familial. Le postulat des responsables du PRSF étant qu'un changement au niveau du milieu familial se généraliserait au milieu scolaire. Compte tenu que le programme dans son titre annonce "la réadaptation en milieu scolaire" et compte tenu des résultats limités au niveau scolaire, il serait souhaitable de mettre un accent plus fort sur le volet scolaire.

Recommandation 13

Que le support au milieu scolaire soit plus intense et/ou mieux défini puisque les interventions qui s'y font sont rarement planifiées, l'éducateur est en réaction aux comportements du jeune ou aux demandes du milieu.

Recommandations relatives à l'application du programme auprès des adolescents

Comme on a pu le constater, le PRSF produit des résultats tout à fait intéressants chez les jeunes enfants (les 6 - 12 ans) leur parent et leur enseignant. Ceci ne s'est pas produit chez les adolescents. L'équipe de recherche a constaté que les modalités d'intervention et l'utilisation des outils n'étaient pas effectuées de la même façon pour les sujets du secondaire.

Recommandation 14

Que les modalités d'intervention du programme soit repensées pour les jeunes du secondaire puisqu'une intervention aussi structurée semble y être difficile (contexte scolaire différent, démobilité des parents...).

Recommandations relatives à l'intégration de nouvelles modalités d'intervention

L'application du PRSF à bien fait ressortir comment les intervenants ont appliqué les principes à la base de l'intervention psycho-éducative. Il nous est cependant apparu, que tout en conservant les grandes orientations actuelles du PRSF, il pourrait être intéressant de bonifier le programme par l'utilisation d'outils d'intervention actuellement en application auprès des jeunes en trouble de comportement.

Recommandation 15

Que les intervenants qui utilisent le PRSF, intègrent certains outils et certaines parties de programmes qui sont actuellement en vigueur dans les milieux scolaires. Nous pensons entre autres aux programmes développés par le CPEQ, (le programme Fluppy et autres) et aux programmes PARC (primaire) et Prends le volant (secondaire) qui ont pour cible les enfants en trouble du comportement et leur parent. Ces programmes mettent l'accent sur l'auto contrôle et les habiletés sociales.

Recommandations relatives à la participation des pères ou des conjoints

La présente recherche démontre clairement la problématique qu'est la non participation des pères ou conjoints au PRSF. Ce problème se remarque dans d'autres recherches similaires. Le défi n'est sûrement pas simple mais il nous apparaît comme primordial de changer cet état de fait.

Recommandation 16

Que soit développé des stratégies favorisant une plus grande participation des pères ou des conjoints au processus de réadaptation.

Pistes de recherche

Nombre d'auteurs (Lecomte et Rutman, 1982; Nadeau, 1988; Rossi et Freeman, 1989) mentionnent que le problème en recherche évaluative ou en évaluation de programme

réside, entre autres, au niveau de l'utilisation des résultats et de l'application des recommandations visant à modifier le programme.

Nous avons proposé un ensemble de recommandations. Parmi elles, les responsables du PRSF auront à retenir celles qu'ils jugent les plus pertinentes. Notre équipe de recherche souhaite, quant à elle, continuer une collaboration. Cette collaboration pourrait être de contribuer à la poursuite de l'amélioration du PRSF.

Dans cette perspective, en mai 1995 nous avons soumis au responsable de la recherche des Centres Jeunesse Mauricie/Bois-Francs, un projet qui ferait suite à la présente recherche. Voici brièvement un résumé de ce projet.

La problématique

- Le suivi du plan d'intervention (outil de rédaction, d'évaluation) nécessite d'être mieux opérationnalisé afin d'en augmenter l'efficacité;
- Les notes évolutives reliées au plan d'intervention nécessite également d'être mieux opérationnalisé afin d'en augmenter l'efficacité;
- La durée du programme et le moment d'arrêt de l'intervention avec ses différentes conséquences méritent une analyse en profondeur

Les objectifs du projet de recherche se formuleraient comme suit:

- Modification du programme suite aux recommandations
- Evaluation de la mise en oeuvre du programme modifié:
 - comment s'effectue les changements chez les intervenants?
 - quelles sont les diverses résistances?
- Evaluation comparative de l'efficacité et de l'efficacité d'un programme de courte durée et d'un programme de durée ordinaire

Composition de trois groupes de jeunes en difficulté:

- Gr ex.1 Programme de durée ordinaire
- Gr ex.2 Programme de courte durée
- Gr C Programme régulier du milieu scolaire

Nous avons observé diverses améliorations à apporter au PRSF afin d'assurer une meilleure évaluabilité. Ce qui nécessiterait dans un premier temps de réaliser une recherche évaluative formative (précision du programme et contrôle de la mise en oeuvre). Dans cette perspective, la recherche se déroulerait en deux temps:

Étape 1: 1996-1997 recherche évaluative formative;

Étape 2: 1997-1998 recherche évaluative sur les effets et l'efficacité du programme.

BIBLIOGRAPHIE

- Alkin, M.C., Patton, M.Q., Weiss, C.H. (1990). Debates on evaluation. Newbury Park, Ca: Sage Publications.
- Anadon, M. (éd.). (1988). Conceptions et pratiques de l'analyse de contenu. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Association des Centres d'accueil du Québec (1988). Les services de réadaptation à l'externe. Montréal, Association des Centres d'accueil du Québec.
- Aubrion, J. (1971). Essai sur le comportement humain. Paris: L'expansion.
- Boisvert, D. (Ed.) (1990). Le plan de services individualisé. Ottawa: Agence d'Arc.
- Boisvert, Y. (1990) Profession: éducateur La revue canadienne de psycho-éducation, 19(2), 129-136.
- BOUCHARD, C. (1991). *Rapport du groupe de travail pour les jeunes: un Québec fou de ses enfants*. Gouvernement du Québec: Ministère de la santé et des services sociaux. Direction des communications.
- Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique. Montréal: McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.P. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique. Montréal, Qc: McGraw-Hill.
- Gauthier, B. (éd.). (1984). Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.
- GENDREAU, G. (1978). *L'intervention psychoéducative*. Montréal: Fleurus.
- Gendreau, G. (1978) L'intervention psucho-éducative. Editions Fleurus.
- Gendreau, G. (1978). L'intervention psycho-éducative. Paris: Fleurus.
- Gendreau, G. (1990) Pour une recherche de sens à l'action quotidienne de l'éducateur. La revue canadienne de psycho-éducation 19, 2, 71-83.
- Gendreau, G. (1990). L'action psycho-éducative. Pour qui? Pour quoi?. Paris: Fleurus.
- Goupil, G. (1990). Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec. Gaétan Morin.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1990). *Cadre de référence sur l'orientation et l'organisation des centres de réadaptation pour jeunes en difficultés*

d'adaptation. Gouvernement du Québec: Ministère de la santé et des services sociaux.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1991). *Rapport du groupe de travail sur l'application des mesures de protection de la jeunesse: "La protection sur mesure: un projet collectif" (Rapport Harvey)*. Gouvernement du Québec: Ministère de la santé et des services sociaux.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992). *La protection de la jeunesse: plus qu'une loi (Rapport Jasmin)*. Gouvernement du Québec: Ministère de la santé et des services sociaux.

Gouvernement du Québec (1975). Le rapport du Comité d'étude sur la réadaptation des enfants et des adolescents placés en centre d'accueil. (Rapport Batshaw). Québec: Ministère des Affaires sociales.

Gouvernement du Québec. (1987). Proposition au Ministère de la Santé et des Services sociaux d'un Guide d'orientation et d'organisation des centres de réadaptation pour jeunes mésadaptés socio-affectifs. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux.

Gouvernement du Québec. (1990). Cadre de référence sur l'orientation et l'organisation des centres de réadaptation pour jeunes en difficultés d'adaptation. Gouvernement du Québec: Ministère des la Santé et des Services sociaux.

Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation. Ste-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.

Grawitz, M. et Pinto, R. (1972). Méthodes des sciences sociales. Paris: Dalloz.

Huberman, A.M. et Miles, M.B. 1991. Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles données. Traduction de C. De Backer et V. Lamongie. Bruxelles: DeBoeck Université.

Kazdin, A. E. (1987). Treatment of Antisocial Behavior in Children: Current Status and Future Directions, Psychological Bulletin, 102, p. 187-203.

- Kellmer-Pringle, M. (1975). Les besoins de l'enfant. Paris: Publications du centre l'agir professionnel. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Lamoureux, Y, (1991). "La profession d'éducateur de jeunes en difficultés d'adaptation et l'épuisement professionnel". Document de travail inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lamy, F. (1990) Le difficile équilibre entre les connaissances, l'expérience et l'action. La revue canadienne de psycho-éducation 19, 2, 141-144
- Landry, R. (1992). L'analyse de contenu. In: B. Gauthier, Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (2e éd.) (pp. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laurendeau, R. et Beaudoin, R. (1988) Etude descriptive de la mésadaptation sociales dans l'Outaouais région administrative 07. CRSSS-07. 113 p.
- Leblanc, M. (1990) L'intervenant auprès des jeunes délinquants: un omnipraticien ou un spécialiste. La revue canadienne de psycho-éducation 19, 2, 85-99.
- Leblanc, M. (1990) Les services externes et la réadaptation des jeunes en difficulté. La revue canadienne de psycho-éducation 19, 1, 43-62.
- Lecomte, R. et Rutman, L. (1982). Introduction aux méthodes de recherche évaluative. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Lefebvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. Revue canadienne de l'éducation, 14(2), 381-386.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire Actuel de l'éducation. 2 ed. Montréal: Guérin Ed.
- LES CENTRES JEUNESSE MAURICIE-BOIS-FRANCS (1995). Pochette d'informations.
- LES CENTRES JEUNESSE MAURICIE-BOIS-FRANCS, (1993). Vision et organisation.

- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, Ca: Sage.
- Loranger, M. (1987). Les conduites sociales des adolescents à l'école. Rapport de recherche. Québec: École de psychologie, Université Laval.
- Loranger, M. et Arsenault, R. (1984). Questionnaire d'évaluation des conduites sociales à l'école. Québec: École de psychologie, Université Laval.
- Maslow, A.H. (1970). Motivation and Personality. 3rd Ed. New York: Harper & Row Pub.
- Mayer, R. & Ouellet, F. (1991) Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux. Gaëtan Morin, éditeur.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). Méthodologie de recherche pour les éducateurs sociaux. Boucherville, Qc: Gaëtan Morin Ed.
- Moos, R. (1974a). Combined Preliminary Manual for the Family, Work, and Group Environment Scales. Palo Alto, Cal.: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. et Moos, B. S. (1981). Family Environment Scale. Manual. Palo Alto, Cal.: Consulting Psychologists Press. Version de 1984. Traduction faite en 1990 par l'Equipe de recherche en intervention psycho-éducative (ERIPE) de l'UQTR.
- Moos, R.H. & Moos, B.S. (1986). Family Environment scale manual: second édition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Moss, R. (1974b). The Social Climate Scales: An Overview. Palo Alto, Cal.: Consulting Psychologists Press.
- Moss, R. H. et Moos, B. S. (1976). A typology of family social environments. Family Process, 15, 357-372.
- Mucchielli, R. (1974). L'analyse de contenu. Paris: Les Éditions ESF.

- Mucchielli, R. (1976). La méthode des cas. Paris: Les Éditions ESF.
- Nadeau, M.-A. (1988). L'évaluation de programme : théorie et pratique (2e éd.). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Parker, G., Tupling, H. & Brown, L.B. (1979). A parental Bonding Instrument. In British Journal of Medical Psychology. Vol.52, pp.1-10.
- PELLERIN G. (1984). *Démarche type en services externes par l'établissement de priorités en rapport aux besoins des enfants 6-11 ans.*
- Poliquin-Verville, H. et Royer, E. (1991). Ecole et comportement. Les troubles du comportement: état des connaissances et perspectives d'intervention. Québec: Ministère de l'éducation du Québec.
- Potvin, P. (1989, juillet). Les quatre types de Silberman selon qu'ils sont en difficulté scolaire (DS) ou non en difficulté (NDS). Communication présentée au XXIIe congrès internaméricain de psychologie.
- Potvin, P. (1987). Caractéristiques des élèves en difficulté d'apprentissage faisant partie des groupes réduits au niveau secondaire 1. Canadian Journal of Special Education, 3(1), 66-77.
- Potvin, P. (1990). Les caractéristiques personnelles d'élèves en difficulté scolaire de niveau primaire. In Roy, G.-R. (sous la supervision de) Contenus et impacts de la recherche actuelle en sciences de l'éducation, Tome 3, pp. 783-788. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire. Rapport de recherche subventionné par FCAR (EQ 3562). Trois-Rivières: UQTR, Département de psychologie.
- Potvin, P., Rousseau, R., Saint-Jean, M. & Potvin, Y. (1993). L'échelle sémantique différentielle: un instrument de mesure des attitudes des professeurs et des élèves. L'Éripe de l'Université du Québec à Trois-Rivières en collaboration avec le LEADRE de l'Université du Québec à Rimouski.

- Potvin, P., Royer, L. (1984). L'élève en difficulté d'adaptation: son intégration scolaire et le maniement des comportements difficiles. Monographie no. 23. Rimouski: U.Q.A.R.: Département des sciences de l'éducation.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Edition révisée: Wesleyan University Press.
- ROUSSEAU, R; POTVIN, P.; PAPILLON, S.; TREMBLAY, Y. (1992). L'évaluation du programme de réadaptation en milieu naturel dans la MRC de la Métis Monographie no 37. LEADRE. UQAR 205 p.
- Rousseau, R., Potvin, P., Papillon, S. et Tremblay, Y. et Sauvé, É. (avec la coll. de J.-P. Lan-glois, J. Ross, L. Briand). (1989). Questionnaire des comportements socialement désirables. Rimouski: UQAR, LEADRE.
- SAMSON, SAULNIER, G. (1990). L'évaluation de rpogramme. Cahier du participant lors de sessions de formation dispensées à l'association des Centres d'accueil du Québec.
- Samson-Saulnier, G. (1992). Evaluation de programme: Sessions de formation sur l'évaluation de programme, manuel du participant. Montréal: Association des centres d'accueil du Québec.
- Savoie-Zajc, L. 1989. Notes de cours sur la recherche qualitative. Université du Québec à Hull.
- Schön, D.A. (1983). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans
- Selltiz, C., Wrightsman, L.S., & Cook, S.W. (1977). Les méthodes de recherche en sciences sociales. Montréal : Les éditions HRW.
- Silberman, M.L. (1969). Behavioral expression of teacher's attitudes toward elementary school students. Journal of Educational Psychology. Vol.60, no5, pp402-407. technique national d'étude et de recherche.

VILLE-JOIE-ST-DOMINIQUE (1991). *Le processus clinique des services de réadaptation à l'externe.*

VILLE-JOIE-ST-DOMINIQUE. *Le cahier de l'éducateur.*

Tableau A1
Moyenne, écart-type, test-t pairé et valeur de F au différentes mesures
concernant l'ensemble des jeunes

Instruments	Expérimental			Contrôle			Résultats	
<u>Jeunes</u>	F	Pré X (E.T.)	Post X (E.T.)	Pré-Post test-t pairé WRS	Pré X (E.T.)	Post X (E.T.)	Pré-Post test-t pairé WRS	F
PCSC (Concept de soi)		91,6 (11,7) n=22/22	98,8 (17,8) n=17/22	2,006 p<0,03 WRS NS	90,3 (10,9) n=9/10	90,2 (14,9) n=10/10	N.S.	F(1,25)=13,334 p<.001 Progrès E
Conduites sociales à l'école (QCSE)		50,4 (23,1) n=22/22	72,1 (17,7) n=17/22	3,545 p<0,001 WRS 2,675 p<.007	67,4 (17,2) n=9/10	70,7 (14,4) n=10/10	N.S.	F(1,24)=14,286 p<.0009 Progrès E
A.E.P. (Rel.avec ens.)		15,2 (14,2) n=21/22	19,1 (12,9) n=17/22	N.S.	13,3 (9,9) n=8/10	14,4 (13,8) n=10/10	N.S.	N.S.
Estime de soi (Rosenberg)		36,5 (7,6) n=22/22	26,7 (10,2) n=17/22	3,993 p<0,005 WRS 3 p<.002	38,1 (7,1) n=10/10	34,1 (8,7) n=10/10	N.S.	F(1,25)=13,334 p<.001 Progrès E
CSD (LEADRE) Famille		114,7 (24,6) n=22/22	132,2 (216) n=17/22	3,24 p<0,002 WRS 2,676 p<.007	116,5 (29,7) n=10/10	133,5 (31,8) n=10/10	2,07 p<0,03 WRS 2,143 p<.03	F(1,25)=14,459 p<.0008 Progrès E et C
CSD (LEADRE) Communautaire		73,7 (17,9) n=22/22	87,3 (13,8) n=17/22	3,737 p<0,0009 WRS 3,054 p<.002	73,4 (21,6) n=10/10	80,2 (16,4) n=10/10	N.S.	F(1,25)=146,712 p<.0004 Progrès E
CSD (LEADRE) École		104,3 (25,1) n=22/22	126,1 (13,2) n=17/22	4,141 p<0,0004 WRS 3,077 p<.002	101,0 (30,2) n=10/10	121,5 (29,2) n=8/8	3,124 p<0,006 WRS 2,701 p<.006	F(1,25)=26,806 p<.00091 Progrès E et C
Attachement Soins mère		28,3 (6,3) n=22/22	27,9 (5,2) n=17/22	N.S.	27,6 (5,9) n=10/10	28,4 (7,4) n=10/10	N.S.	N.S.

Tableau A1 (suite)
Moyenne, écart-type, test-t pairé et valeur de F au différentes mesures
concernant l'ensemble des jeunes

Instruments	Expérimental			Contrôle			Résultats
Attachement Surprotection mère	15,7 (6,5) n=22/22	16,1 (5,9) n=17/22	N.S.	18,7 (4,9) n=10/10	17,5 (5,2) n=9/10	N.S.	N.S.
Attachement Soins père	24,5 (7,4) n=15/22	26,8 (6,2) n=10/12	1,922 p<0,04 WRS NS	23,9 (7,4) n=10/10	29,3 (5,2) n=8/10	2,316 p<0,02 WRS 2,676 p<.007	F(1,16)=8,354 p<.01 Progrès C Tendance E
Attachement Surprotection père	15,1 (7,8) n=15/22	14,5 (4,6) n=10/12	N.S.	16,0 (6,5) n=10/10	15,6 (5,6) n=8/10	N.S.	N.S.

Tableau A2
Moyenne, écart-type, test-t pairé et valeur de F au différentes mesures
concernant les parents des jeunes

Instruments	Expérimental			Contrôle			Résultats
	Pré X (E.T.)	Post X (E.T.)	Pré-Post test-t pairé WRS	Pré X (E.T.)	Post X (E.T.)	Pré-Post test-t pairé WRS	
Attach Parent Soins mère	28,7 (5,2) n=21/22	29,6 (4,7) n=17/22	N.S.	31,9 (3,6) n=9/10	30,2 (2,8) n=6/10	N.S.	N.S.
Attach Parent Surpro. mère Diminue= pos.	13,7 (5,1) n=21/22	15,1 (4,1) n=17/22	N.S.	13,2 (3,1) n=9/10	13,8 (3,5) n=6/10	N.S.	N.S.
Attach Parent Soins père	24,8 (6,5) n=13/22	23,6 (6,3) n=9/22	N.S.	29,2 (6,5) n=6/10	28,8 (6,9) n=4/10	N.S.	N.S.
Attach Parent Surpro. père	11,1 (5,7) n=13/22	11,8 (4,9) n=9/22	N.S.	13,7 (2,1) n=6/10	10,0 (3,4) n=4/10	N.S.	N.S.
CSD (LEADRE) Famille mère	102,9 (29,9) n=20/22	122,2 (25,9) n=17/22	2,318 p<0,01 WRS 2,368 p<.01	120,2 (33,4) n=9/10	107,3 (39,9) n=6/10	-N.S.	F(1,21)=3,945 p<.06 Tendance de E
CSD (LEADRE) Communautaire mère	56,5 (17,7) n=20/22	79,51 (15,8) n=17/22	5,75 p<0,0001 WRS 3,529 p<.0004	71,2 (20,2) n=9/10	61,8 (27,7) n=6/10	-N.S.	F(1,21)=16,721 p<.0005 Progrès E
CSD (LEADRE) Famille père	110,0 (42,6) n=14/22	126,7 (20,2) n=9/22	N.S.	130,9 (22,3) n=7/10	142,0 (10,9) n=6/10	N.S.	N.S.
CSD (LEADRE) Communautaire père	64,1 (26,5) n=14/22	82,2 (13,9) n=9/22	N.S.	79,6 (15,3) n=7/10	83,3 (9,0) n=6/10	2,724 p<0,03 WRS 1,826 p<.06	F(1,10)=5,313 p<.04 Tendance de C
Env. Familial Cohésion Mère	5,7 (2,5) n=22/22	7,1 (1,9) n=17/16	3,078 p<0,03 WRS 2,528 p<.01	6,3 (2,4) n=8/10	7,2 (1,2) n=6/10	N.S.	F(1,20)=11,712 p<.002 Progrès de E

Tableau A2 (suite)
Moyenne, écart-type, test-t pairé et valeur de F au différentes mesures
concernant les parents des jeunes

Instruments	Expérimental			Contrôle			Résultats
Env. Familial Expression Mère	5,7 (2,1) n=21/22	5,7 (1,4) n=17/22	N.S.	5,6 (0,9) n=8/10	6,0 (,6) n=6/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Conflit* Mère	4,0 (2,4) n=21/22	2,8 (1,6) n=17/22	2,981 p<0,004 WRS 2,502 p<.01	3,1 (2,4) n=8/10	2,2 (1,5) n=6/10	2,359 p<0,03 WRS N.S.	F(1,19)=13,113 p<.001 Progrès de E et Tendance de C
Env. Familial Indépendance Mère	5,8 (1,6) n=21/22	6,1 (1,2) n=17/22	N.S.	5,9 (1,5) n=8/10	5,8 (1,8) n=6/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Accomplissement Mère	6,2 (1,2) n=21/22	6,2 (1,5) n=17/22	N.S.	6,3 (1,4) n=8/10	5,3 (1,9) n=6/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Intérêt culturel Mère	4,6 (1,5) n=21/22	4,3 (1,3) n=17/22	N.S.	5,3 (1,7) n=8/10	4,7 (2,3) n=6/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Activités soc. récr. Mère	4,1 (2,3) n=21/22	5,2 (1,6) n=17/22	N.S.	4,9 (2,0) n=8/10	5,0 (2,9) n=6/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Morale et religion Mère	4,9 (1,7) n=21/22	5,1 (1,5) n=17/22	N.S.	5,4 (1,3) n=9/10	5,5 (1,9) n=6/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Organisation Mère	6,4 (1,6) n=21/22	7,1 (1,7) n=17/22	2,626 p<0,009 WRS 2,289 p<.02	6,3 (1,3) n=9/10	6,3 (2,1) n=6/10	N.S.	F(1,21)=5,645 p<.02 Progrès de E
Env. Familial Contrôle Mère	5,1 (1,4) n=21/22	5,3 (1,5) n=17/22	N.S.	4,4 (1,3) n=9/10	4,8 (1,5) n=6/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Cohésion Père	6,4 (2,3) n=15/22	7,1 (2,4) n=9/22	N.S.	6,6 (1,9) n=7/10	7,5 (,6) n=4/10	N.S.	N.S.

Tableau A2 (suite)
Moyenne, écart-type, test-t pairé et valeur de F au différentes mesures
concernant les parents des jeunes

Instruments	Expérimental			Contrôle			Résultats
Env. Familial Expression Père	5,4 (1,6) n=15/22	5,4 (1,9) n=9/22	N.S.	6,0 (1,5) n=7/10	4,8 (1,3) n=4/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Conflit Père	3,7 (2,5) n=15/22	2,4 (1,9) n=9/22	N.S.	2,6 (2,9) n=7/10	1,0 (0,8) n=4/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Indépendance Père	5,6 (1,9) n=15/22	6,2 (1,2) n=9/22	N.S.	6,6 (1,6) n=7/10	6,5 (,6) n=4/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Accomplissement Père	6,2 (1,6) n=15/22	5,9 (1,5) n=9/22	N.S.	5,6 (1,7) n=7/10	5,3 (1,7) n=4/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Intérêt culturel Père	3,7 (1,7) n=15/22	4,0 (1,6) n=9/22	N.S.	4,9 (1,6) n=7/10	4,5 (3,3) n=4/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Activités soc. récr. Père	3,8 (2,4) n=15/22	5,4 (1,5) n=9/22	N.S.	4,7 (1,9) n=7/10	5,5 (2,6) n=4/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Morale et religion Père	4,7 (1,6) n=15/22	4,9 (2,0) n=9/22	N.S.	5,3 (1,9) n=7/10	5,8 (2,1) n=4/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Organisation Père	5,8 (2,0) n=15/22	6,3 (2,1) n=9/22	N.S.	5,6 (1,6) n=7/10	6,5 (1,9) n=4/10	N.S.	N.S.
Env. Familial Contrôle Père	4,1 (1,5) n=15/22	4,0 (1,8) n=9/22	N.S.	5,1 (1,7) n=7/10	4,3 (1,7) n=4/10	N.S.	N.S.

Tableau A3
Moyenne, écart-type, test-t pairé et valeur de F aux différentes mesures
concernant les enseignants

<u>Instruments</u>	Expérimental			Contrôle			Résultats
<u>Enseignants</u>	Pré X (E.T.) n=22/22	Post X (E.T.) n=21/22	Pré-Post test-t pairé WRS	Pré X (E.T.) n=9/10	Post X (E.T.) n=8/10	Pré-Post test-t pairé WRS	F
Conduites sociales à l'école (QCSE)	26,0 (23,3) n=22/22	36,8 (18,1) n=21/22	1,999 p<0,02 WRS 1,843 p<06	38,8 (15,9) n=9/10	41,6 (25,5) n=8/10	N.S.	F1, 27= 3,873 p<05 Progrès de E
A.P.E. (Rel.avec élèv.)	-10,8 (23,8) n=22/22	-,7 (21,0) n=21/22	2,158 p<0,02 WRS 2,052 p<04	-,6 (14,4) n=8/10	-,1 (20,6) n=8/10	N.S.	F1, 26= 4,787 p<03 Progrès de E
CSD (LEADRE) Communautaire	56,0 (19,7) n=22/22	71,5 (15,4) n=20/22	2,66 p<0,007 WRS 2,372 p<01	65,1 (14,1) n=9/10	64,6 (20,9) n=8/10	N.S.	F1, 26= 5,776 p<02 Progrès de E
CSD (LEADRE) École	81,0 (32,5) n=21/22	81 (32,5) n=19/22	N.S.	103,2 (21,5) n=9/10	95,1 (29,6) n=7/10	N.S.	N.S.

Tableau A4
Moyenne, écart-type, test-t pairé et valeur de F aux différentes mesures
concernant les jeunes du primaire

Instruments	Expérimental			Contrôle			Résultats
	Pré X (E.T.) n=	Post X (E.T.) n=	Pré-Post test-t pairé	Pré X (E.T.) n=	Post X (E.T.) n=	Pré-Post test-t pairé	
PCSC (Concept de soi)	90,5 (10,2) n=13/16	99,9 (17,4) n=13/16	1,836 p<0,04	92,3 (9,9) n=8/8	94,1 (13,1) n=8/8	0,471 N.S.	Progrès de E
Conduites sociales à l'école (QCSE)	54,5 (24,9) n=13/16	77,6 (12,6) n=13/16	3,084 p<0,003	67,8 (18,4) n=8/8	74,8 (9,7) n=8/8	,953 N.S.	Progrès de E
A.E.P. (Rel.avec ens.)	15,8 (14,9) n=12/16	16,8 (14,5) n=12/16	N.S.	14,6 (9,9) n=7/8	11,6 (14,9) n=7/8	N.S.	N.S.
Estime de soi (Rosenberg)	36,4 (5,7) n=13/16	25,9 (8,6) n=13/16	3,62 p<0,003	37,3 (6,7) n=8/8	32,4 (8,2) n=8/8	1,251 N.S.	Progrès de E
CSD (LEADRE) Famille	113,9 (27,5) n=13/16	132,5 (18,6) n=13/16	2,745 p<0,008	118,1 (32,6) n=8/8	136,3 (33,3) n=8/8	1,871 p<0,05	Progrès de E
CSD (LEADRE) Communautaire	71,9 (22,9) n=13/16	88,5 (11,5) n=13/16	3,274 p<0,003	75,0 (24,1) n=8/8	81,9 (11,5) n=8/8	1,383 N.S.	Progrès de E
CSD (LEADRE) École	102,1 (28,7) n=13/16	126,0 (12,0) n=13/16	3,516 p<0,002	107,5 (28,9) n=8/8	127,6 (26,6) n=8/8	2,452 p<0,02	Progrès de E
Attachement Soins mère	26,2 (5,8) n=13/16	29,0 (3,7) n=13/16	N.S.	28,6 (6,2) n=8/8	29,5 (5,8) n=8/8	N.S.	N.S.
Attachement Surprotection mère	17,9 (4,3) n=13/16	16,2 (4,9) n=13/16	N.S.	17,5 (4,5) n=8/8	16,9 (5,5) n=8/8	N.S.	N.S.
Attachement Soins père	25,0 (3,7) n=7/16	29,4 (3,9) n=7/16	3,991 p<.003	26,3 (6,2) n=8/8	29,3 (5,2) n=8/8	2,316 p<.02	Progrès de E et C
Attachement Surprotection père	15,7 (4,6) n=7/16	13,4 (3,8) n=7/16	N.S.	16,1 (5,3) n=8/8	15,6 (5,6) n=8/8	N.S.	N.S.

Tableau A5
Moyenne, écart-type et test-t pairé aux différentes mesures
concernant les jeunes du secondaire

<u>Instruments</u>	Expérimental			Résultats
<u>Secondaire</u> <u>Jeunes</u>	Pré X (E.T.) n=4/6	Post X (E.T.) n=4/6	Pré-Post	Gain significatif ou N.S.
Estime de soi (Rosenberg)	36,5 (12,4) n=4/6	29,5 (15,6) n=4/6	-7,	N.S.
PCSC (Concept de soi)	91,8 (16,8) n=4/6	95,0 (21,2) n=4/6	3,2	N.S.
Conduites sociales à l'école (QCSE)	38,0 (12,6) n=4/6	54,3 (21,8) n=4/6	16,3	N.S.
A.E.P.	24,0 (7,2) n=4/6	25,5 (6,6) n=4/6	1,5	Tendances au Post: test-t p<.08
CSD (LEADRE) Famille	117,3 (21,9) n=4/6	131,5 (33,2) n=4/6	14,2	Tendances au Post: test-t p<.08
CSD (LEADRE) Communautaire	71,8 (16,1) n=4/6	83,3 (21,6) n=4/6	11,5	Tendances au Post: test-t p<.09
CSD (LEADRE) École	105,8 (3,7) n=4/6	126,3 (18,7) n=4/6	20,5	Tendances au Post: test-t p<.08
Attach Parent Soins mère	31,8 (5,4) n=4/6	24,3 (8,2) n=4/6	-7,5	Tendances au Post: test-t p<.07
Attach Parent Surpro. mère Diminue= pos.	14,0 (9,3) n=4/6	15,5 (9,3) n=4/6	1,5	N. S.
Attach Parent Soins père	27,3 (5,5) n=3/6	23,5 (6,4) n=3/6	-3,8	N. S.
Attach Parent Surpro. père	15,0 (12,0) n=3/6	16,0 (8,5) n=3/6	1.	N. S.

Tableau A6
Moyenne, écart-type, test-t pairé et valeur de F aux différentes mesures concernant
les parents des jeunes du primaire

Instruments	Expérimental			Contrôle			Résultats
	Pré X (E.T.) n=	Post X (E.T.) n=	Pré-Post test-t pairé WRS	Pré X (E.T.) n=	Post X (E.T.) n=	Pré-Post test-t pairé WRS	
Attach Parent Soins mère	28,7 (5,6) n=12/16	30,3 (4,7) n=12/16	N.S.	29,3 (3,2) n=4/8	30,0 (2,9) n=4/8	N.S.	N.S.
Attach Parent Surpro. mère Diminue= pos.	15,9 (3,6) n=12/16	14,3 (4,0) n=12/16	N.S.	12,3 (3,9) n=4/8	13,5 (3,4) n=4/8	N.S.	N.S.
Attach Parent Soins père	25,7 (5,9) n=6/16	25,0 (4,5) n=6/16	N.S.	27,8 (7,2) n=4/8	28,8 (6,9) n=4/8	N.S.	N.S.
Attach Parent Surpro. père	11,7 (7,0) n=6/16	10,3 (4,8) n=6/16	N.S.	13,5 (2,5) n=4/8	10,0 (3,4) n=4/8	N.S.	N.S.
CSD (LEADRE) Famille mère	105,5 (31,5) n=12/16	122,5 (21,9) n=12/16	1,711 p<0,05 WRS 8,818 p<.06	121,5 (25,9) n=4/8	117,8 (41,8) n=4/8	-N.S.	Progrès E
CSD (LEADRE) Communautaire mère	57,1 (18,2) n=12/16	80,9 (13,4) n=12/16	5,129 p<0,0001 WRS 3,045 p<.002	73,5 (8,7) n=4/8	70,8 (28,2) n=4/8	-N.S.	Groupes non équiv. pré. Progrès E
CSD (LEADRE) Famille père	127,2 (33,1) n=6/16	127,3 (18,7) n=6/16	N.S.	129,3 (10,2) n=4/8	142,0 (10,9) n=4/8	3,805 p<0,01 WRS 1,826 p<.06	Progrès C
CSD (LEADRE) Communautaire père	76,7 (21,9) n=6/16	86,3 (9,6) n=6/16	N.S.	72,0 (28,0) n=4/8	83,3 (9,0) n=4/8	2,714 p<0,03 WRS 1,826 p<.06	Progrès C
Env. Familial Cohésion Mère	5,7 (2,5) n=13/16	7,2 (2,1) n=13/16	2,497 p<0,01 WRS 2,113 p<.03	6,8 (1,3) n=4/8	7,3 (1,5) n=4/8	N.S.	Progrès de I

Tableau A6 (suite)
Moyenne, écart-type, test-t pairé et valeur de F aux différentes mesures concernant
les parents des jeunes du primaire

Instruments	Expérimental			Contrôle			Résultats
Env. Familial Expression Mère	5,6 (2,4) n=13/16	5,7 (1,3) n=13/16	N.S.	5,0 (,0) n=7/8	6,3 (,5) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Conflit* Mère	4,7 (2,4) n=13/16	2,8 (1,6) n=13/16	3,09 p<0,004 WRS 2,419 p<.01	2,5 (1,3) n=4/8	1,5 (1,6) n=4/8	2,449 p<0,04 WRS N.S.	Progrès de E C
Env. Familial Indépendance Mère	5,8 (1,1) n=13/16	6,2 (,9) n=13/16	N.S.	5,8 (1,3) n=4/8	6,8 (1,3) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Accomplissement Mère	5,9 (1,4) n=13/16	5,8 (1,5) n=13/16	N.S.	6,3 (1,7) n=4/8	6,3 (1,7) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Intérêt culturel Mère	4,6 (1,7) n=13/16	4,4 (1,1) n=13/16	N.S.	5,0 (2,4) n=4/8	4,5 (2,9) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Activités soc. récré. Mère	4,4 (2,3) n=13/16	5,4 (1,6) n=13/16	N.S.	5,0 (2,2) n=4/8	6,0 (2,0) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Morale et religion Mère	4,9 (1,8) n=13/16	4,8 (1,6) n=13/16	N.S.	5,5 (1,0) n=4/8	6,0 (1,8) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Organisation Mère	6,2 (1,7) n=13/16	7,2 (1,8) n=13/16	2,944 p<0,006 WRS 2,356 p<.01	5,8 (1,3) n=4/8	6,3 (1,6) n=4/8	N.S.	Progrès de E
Env. Familial Contrôle Mère	5,1 (1,1) n=13/16	5,2 (1,6) n=13/16	N.S.	4,3 (1,7) n=4/8	5,5 (1,3) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Cohésion Père	6,8 (,9) n=6/16	6,5 (2,8) n=6/16	N.S.	6,0 (2,0) n=4/8	7,5 (,6) n=4/8	N.S.	N.S.

Tableau A6 (suite)
Moyenne, écart-type, test-t pairé et valeur de F aux différentes mesures concernant
les parents des jeunes du primaire

Instruments	Expérimental			Contrôle			Résultats
Env. Familial Expression Père	5,6 (1,2) n=6/16	5,2 (2,1) n=6/16	N.S.	5,0 (,0) n=4/8	4,8 (1,6) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Conflit Père	3,7 (1,6) n=6/16	2,7 (1,6) n=6/16	N.S.	2,3 (2,1) n=4/8	1,0 (1,6) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Indépendance Père	6,3 (1,4) n=6/16	6,0 (1,3) n=6/16	N.S.	6,3 (1,7) n=4/8	6,5 (,6) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Accomplissement Père	6,0 (1,4) n=6/16	5,3 (1,5) n=6/16	N.S.	4,7 (1,5) n=4/8	5,3 (1,7) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Intérêt culturel Père	3,8 (1,9) n=6/16	3,3 (1,6) n=6/16	N.S.	4,0 (1,4) n=4/8	4,5 (3,3) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Activités soc. récré. Père	4,3 (3,1) n=6/16	5,3 (1,6) n=6/16	N.S.	5,3 (2,1) n=4/8	5,5 (2,6) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Morale et religion Père	4,5 (1,8) n=6/16	4,3 (2,3) n=6/16	N.S.	4,5 (2,1) n=4/8	5,8 (2,1) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Organisation Père	5,8 (1,7) n=6/16	6, (2,4) n=6/16	N.S.	4,6 (1,3) n=4/8	6,5 (1,9) n=4/8	N.S.	N.S.
Env. Familial Contrôle Père	4,5 (1,4) n=6/16	3,5 (1,6) n=6/16	N.S.	4,5 (2,1) n=4/8	4,3 (1,7) n=4/8	N.S.	N.S.

Tableau A7
Moyenne, écart-type et test-t pairé aux différentes mesures concernant
les parents des jeunes du secondaire

Instruments	Expérimental			Résultats
	Pré X (E.T.)	Post X (E.T.)	Pré-Post test-t pairé WRS	
<u>Secondaire</u> <u>Parents</u>				
CSD (LEADRE) Famille mère	94,5 (36,6) n=4/6	121,3 (40,9) n=4/6	N.S.	N.S. tendances
CSD (LEADRE) Communautaire mère	59,8 (23,2) n=4/6	74,8 (23,9) n=4/6	3,051 p<0,02 WRS 1,826 p<.06 N.S.	Progrès
CSD (LEADRE) Famille père	113,7 (45,2) n=3/6	125,3 (27,5) n=3/6	N.S.	N.S.
CSD (LEADRE) Communautaire père	70,0 (21,0) n=3/6	74,0 (19,9) n=3/6	N.S.	N.S.
Attach Parent Soins mère		26,5 (4,4) n=4/6	28,0 (5,3) n=4/6	N.S.
Attach Parent Surpro. mère Diminue= pos.		14,8 (2,6) n=4/6	15,5 (3,4) n=4/6	N.S.
Attach Parent Soins père		18,7 (6,7) n=3/6	20,7 (9,5) n=3/6	N.S.
Attach Parent Surpro. père		11,7 (5,5) n=3/6	14,7 (4,6) n=3/6	N.S.
Env. Familial Cohésion Mère	6,5 (1,7) n=4/6	6,8 (1,9) n=4/6	N. S.	N. S.
Env. Familial Expression Mère	5,3 (,5) n=4/6	5,5 (2,1) n=4/6	N. S.	N. S.

Tableau A7 (suite)
Moyenne, écart-type et test-t pairé aux différentes mesures concernant
les parents des jeunes du secondaire

Instruments	Expérimental			Résultats
Env. Familial Coflit*	2,3 (1,7)	2,8 (2,2)	N. S.	N. S.
Mère	n=4/6	n=4/6		
Env. Familial Indépendance	6,5 (1,9)	5,8 (2,1)	N. S.	N. S.
Mère	n=4/6	n=4/6		
Env. Familial Accomplissement	6,3 (1,5)	7,5 (1,0)	1,667 p<0,09 WRS N.S.	Tendance
Mère	n=4/6	n=4/6		
Env. Familial Intérêt culturel	4,5 (1,3)	4,0 (1,8)	N.S.	N. S.
Mère	n=4/6	n=4/6		
Env. Familial Activités soc. récré.	2,8 (1,5)	4,8 (1,5)	WRS 2 p<.04	Tendance
Mère	n=4/6	n=4/6		
Env. Familial Morale et religion	5,5 (1,7)	6,0 (1,2)	N.S.	N.S.
Mère	n=4/6	n=4/6		
Env. Familial Organisation	6,8 (1,5)	6,8 (1,5)	N.S.	N. S.
Mère	n=4/6	n=4/6		
Env. Familial Contrôle	5,3 (1,7)	5,8 (1,5)	N.S.	N. S.
Mère	n=4/6	n=4/6		
Env. Familial Cohésion	7,3 (1,2)	8,3 (,6)	N. S.	N. S.
Père	n=3/6	n=3/6		
Env. Familial Expression	6,7 (1,2)	6,0 (1,7)	N. S.	N. S.
Père	n=3/6	n=3/6		
Env. Familial Conflit	2,0 (1,0)	2,0 (1,0)	N. S.	N. S.
Père	n=3/6	n=3/6		

Tableau A7 (suite)
Moyenne, écart-type et test-t pairé aux différentes mesures concernant
les parents des jeunes du secondaire

Instruments	Expérimental			Résultats
Env. Familial Indépendance Père	6,7 (1,5) n=3/6	6,7 (1,2) n=3/6	N. S.	N. S.
Env. Familial Accomplissement Père	6,3 (1,2) n=3/6	7,0 (1,0) n=3/6	N. S.	N. S.
Env. Familial Intérêt culturel Père	4,7 (,6) n=3/6	5,3 (1,2) n=3/6	N. S.	N. S.
Env. Familial Activités soc. récré. Père	4,0 (2,0) n=3/6	5,7 (1,5) n=3/6	5 p<0,01 WRS N.S.	Progrès
Env. Familial Morale et religion Père	5,3 (2,1) n=3/6	6,0 (1,0) n=3/6	,7	N. S.
Env. Familial Organisation Père	6,7 (1,5) n=3/6	7,0 (1,7) n=3/6	,3	N. S.
Env. Familial Contrôle Père	3,4 (2,3) n=3/6	5,0 (2,0) n=3/6	2,5 p<0,06 WRS N.S.	Tendance

Tableau A8
Moyenne, écart-type, test-t pairé et valeur de F aux différentes mesures concernant les
enseignants des jeunes du primaire

Instruments	Expérimental			Contrôle		Pré-Post test-t pairé WRS	Résultats
	Pré X (E.T.) n=	Post X (E.T.) n=	Pré-Post test-t pairé WRS	Pré X (E.T.) n=	Post X (E.T.) n=		
<u>Primaire</u> <u>Enseignants</u>							
Conduites sociales à l'école (QCSE)	24,8 (24,9) n=16/16	40,25 (18,9) n=16/16	3,084 p<0,003 WRS 2,457 p<01	34,8 (9,5) n=6/8	43,2 (23,3) n=6/8	N.S.	Progrès de E
A.P.E. (Rel.avec élèv.)	-6,94 (24,3) n=16/16	1,31 (20,6) n=16/16	1,788 p<0,04 WRS 1,682 p<09	-1 (17,3) n=5/8	6,2 (19,1) n=5/8	N.S.	Progrès de E
CSD (LEADRE) Communautaire	57,2 (19,6) n=16/16	73 (15,1) n=16/16	N.S.	65,6 (13,3) n=78	67,3 (17,8) n=6/8	N.S.	N.S.
CSD (LEADRE) École	85,1 (31,9) n=13/16	98,6 (24,2) n=13/16	N.S.	108 (13,6) n=7/8	103 (21,2) n=5/8	N.S.	N.S.

Tableau A9
Moyenne, écart-type et test-t pairé aux différentes mesures concernant
les enseignants des jeunes du secondaire

Instruments	Expérimental			Résultats
	Pré X (E.T.)	Post X (E.T.)	Pré-Post	Gain significatif ou N.S.
Conduites sociales à l'école (QCSE)	38,0 (12,6) n=4/6	54,3 (21,8) n=4/6	N.S.	N.S.
A.P.E.	24,0 (7,2) n=4/6	25,5 (6,6) n=4/6	N.S.	N.S.
CSD (LEADRE) Communautaire	52,8 (21,5) n=6/6	65,3 (16,9) n=4/6	N.S.	N.S.
CSD (LEADRE) École	68 (34,2) n=5/6	82,3 (28,9) n=3/6	N.S.	N.S.

Tableau A10

Résultats descriptifs individuels des jeunes du groupe expérimental du primaire et du secondaire

Primaire Élèves N= 16	Sexe	Code	Age	P.I.	Rendement scolaire	CS	ES	CSE	AEP	père soin	père surp	mère soin	m
	F	01	11	4	Réussite	+	-	-	-	.	.	-	
	F	07	12	4	Difficulté	+	+	+	+	.	.	-	
	G	02	9	1	DM	.	.	.	.	.	.	.
	G	06	10	0	DM	.	.	.	.	.	.	.
	F	18	6	1	DM	.	.	.	.	.	.	.
	G	11	7	3	Difficulté	-	+	+	+	.	.	+	
	G	13	12	1	DM	-	+	-	-	+	+	-	
	G	16	11	2	DM	-	-	+	-	+	-	+	
	G	19	11	2	DM	-	+	+	-	+	+	+	
	F	20	8	2	Réussite	+	+	-	-	.	.	-	
	G	21	6	3	Réussite	+	+	+	.	.	.	+	
	G	22	8	3	Difficulté	+	+	+	+	-	+	-	
	G	23	11	2	Réussite	+	+	+	+	.	.	-	
	G	24	7	2	Réussite	+	+	+	+	+	+	+	
	F	25	7	1	Difficulté	+	+	+	+	+	+	+	
	G	26	6	2	Réussite	-	-	+	-	+	-	+	
Total						+8 -5 DM3	+10 -3 DM3	+10 -3 DM3	+6 -6 DM4	+6 -1 DM9	+5 -2 DM9	+7 -6 DM3	-
Secondaire Élèves N= 6	Sexe	Code	Age	P.I.		CS	ES	CSE	AEP	père soin	père surp	mère soin	m
	G	04	14	1	DM	-	+	+	+	+	+	-	
	F	08	13	0	DM	+	+	+	-	.	.	+	
	G	09	14	0	DM	+	-	-	+	-	+	-	
	G	14	13	0	DM	.	.	.	.	.	.	.
	G	15	14	0	DM	-	+	-	+	-	-	-	
	G	17	13	0	DM	.	.	.	.	.	.	.
Total						+2 -2 DM2	+3 -1 DM2	+2 -2 DM2	+3 -1 DM2	+1 -2 DM3	+2 -1 DM3	+1 -3 DM2	-
Grand total						+10 -7 DM5	+13 -4 DM5	+12 -5 DM5	+9 -7 DM6	+7 -3 DM12	+7 -3 DM12	+8 -9 DM5	-

*

Tableau A11

Résultats descriptifs individuels des jeunes du groupe contrôle du primaire et du secondaire

Primaire Élèves N=8	Sexe	Code	Age	P.I.	Rendement scolaire	CS	ES	CSE	AEP	père soin	père surp .	mère soin	mère surp .
	G	100	12		DM	-	+	-	-	+	-	+	+
	F	200	12		DM	+	-	+	-	+	+	-	+
	G	300	11		DM	+	+	+	+	+	-	+	-
	G	400	11		DM	+	+	+	.	+	+	-	-
	G	500	11		DM	+	-	+	+	+	-	-	+
	G	600	11		DM	-	-	+	-	+	+	-	+
	F	700	9		DM	-	+	-	-	+	-	+	+
	G	800	8		DM	-	+	+	-	-	-	-	+
Total						+4 -4 DM	+5 -3 DM	+6 -2 DM	+2 -5 DM	+7 -1 DM	+3 -5 DM	+3 - D5M	+6 -2 DM
Secondaire Élèves N= 2	Sexe	Code	Age	P.I.		CS	ES	CSE	AEP	père soin	père surp .	mère soin	mère surp .
	F	900	14		DM	-	+	.	.	.	.	+	+
	F	1000	14		DM	+	-	+	+	.	.	-	-
Total						+1 -1 DM	+1 -1 DM	+1 - DM1	+1 - DM1	+	+	+1 -1 DM	+1 -1 DM
Grand total						+5 -5 DM	+6 -4 DM	+7 -3 DM	+3 -5 DM2	+7 -1 DM2	+3 -5 DM	+4 -6 DM	+7 -3 DM

*

Tableau A12
 Résultats descriptifs individuels des mesures des enseignants des jeunes du groupe
 expérimental du primaire et du secondaire

Primaire Enseignants	Sexe	Code	Age	P.I.	Types	CSE	APE	CSD Com	CSD Éco	+	-	DM
	F	01	11	4	AA +	-	-	-	-	1	4	
	F	07	12	4	PP +	+	-	+	-	3	2	
	G	02	9	1	RR -	+	+	+	+	4(?)	1	
	G	06	10	0	aut. .	+	+	+	+	4	0	1
	F	18	6	1	Raut +	+	+	+	+	5	0	
	G	11	7	3	RP +	+	+	+	+	5	0	
	G	13	12	1	I .	+	+	+	+	4	0	1
	G	16	11	2	Aaut -	-	-	-	-	0	5	
	G	19	11	2	RR -	+	+	+	+	4(?)	1	
	F	20	8	2	IP +	+	-	-	-	2	3	
	G	21	6	3	RA +	+	+	+	+	5	0	
	G	22	8	3	R . -	+	-	-	-	1	4	
	G	23	11	2	aut. .	+	+	+	+	4	0	1
	G	24	7	2	RP +	+	-	+	-	3	2	
	F	25	7	1	PP +	+	+	+	+	5	0	
	G	26	6	2	RR -	+	+	+	+	4(?)	1	
Total					+8 -5 DM3	+14 -2	+10 -6	+12 -4	+10 -6	54(?) 70%	23 30%	3
Secondaire Enseignants	Sexe	Code	Age	P.I.	Types	CSE	APE	CSD Com	CSD Éco	+	-	DM
	G	04	14	1	. R -	-	-	-	-	0	5	
	F	08	13	0	. .	+	+	+	+	4	0	1
	G	09	14	0	I. .	.	.	.	.			5
	G	14	13	0	R . -	+	+	+	+	4(?)	1	
	G	15	14	0	PP +	-	+	-	.	2	2	1
	G	17	13	0	RR -	-	-	.	.	0	3	2
Total					+1 -3 DM2	+2 -3 DM1	+3 -2 DM1	+2 -2 DM2	+2 -1 DM3	10 48%	11 52%	9
Gand total					+9 -8 DM5	+16 -5 DM1	+13 -8 DM1	+14 -6 DM2	+12 -7 DM3	64(?) 65%	34 35%	12

Tableau A13

Résultats descriptifs individuels des mesures des enseignants des jeunes du groupe Contrôle

Primaire Enseignants	Sexe	Code	Age	P.I.	Types	CSE	APE	CSD Com	CSD Éco	+	-	DM
	G	100	12		P.	.	+	+	.	.	2	3
	F	200	12		P.	.	.	.	-	.		5
	G	300	11		PR	-	-	-	-	-	5	
	G	400	11		PP	+	+	.	+	+	4	1
	G	500	11		.P	.	+	+	+	+	4	1
	G	600	11		.	.	.	.	.	.		5
	F	700	9		RP	+	-	-	+	-	2	3
	G	800	8		.A	.	+	+	+	-	3	1
Total					+2 -1 DM5	+4 -2 DM2	+3 -2 DM3	+4 -2 DM2	+2 -3 DM3	15 60%	10 40%	16
Secondaire Enseignants	Sexe	Code	Age	P.I.	Types	CSE	APE	CSD Com	CSD Éco	+	-	DM
	F	900	14		RR	-	-	-	-	-	5	
	F	1000	14		IP	+	-	+	-	-	2	3
Total					+1 -1 DM	+ -2 DM	+1 -1 DM	+ -2 DM	+ -2 DM	2 20%	8 80%	16
Gand total					+3 -2 DM5	+4 -4 DM2	+4 -3 DM3	+4 -4 DM2	+2 -5 DM3	17 49%	18 51%	00

Tableau A14

Résultats descriptifs individuels parents des jeunes du groupe expérimental du primaire et du secondaire

Primaire Élèves N= 16	Sexe	Code	Age	P.I.	Fam. coh.	Fam. con.	Fam. org.	Fap. coh.	Fap. con.	Fap. org.	père soin	père surp.	mère soin	mère surp.
	F	01	11	4	+	+	+	.	.	.	.	.	=	+
	F	07	12	4	+	+	+	.	.	.	.	.	+	+
	G	02	9	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	G	06	10	0	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	F	18	6	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	G	11	7	3	-	=	=	-	.	.	.	.	+	+
	G	13	12	1	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-
	G	16	11	2	=	=	=	+	.	.	.	.	-	-
	G	19	11	2	=	+	=	+	+	+	+	-	=	-
	F	20	8	2	+	+	=	.	.	.	.	.	-	+
	G	21	6	3	+	+	+	.	.	.	.	.	+	-
	G	22	8	3	+	+	+	+	+	+	=	+	=	+
	G	23	11	2	+	+	+	.	.	.	.	.	-	-
	G	24	7	2	=	-	+	=	+	+	-	-	+	+
	F	25	7	1	=	+	=	-	-	-	-	=	-	-
	G	26	6	2	=	-	-	=	-	-	-	+	+	=
Total					+7 =5 -1 DM3	+9 =2 -2 DM3	+7 =5 -1 DM3	+3 =2 -3 DM6	+4 =0 -2 DM10	+3 =0 -3 DM10	+2 =1 -3 DM 10	+3 =1 -2 DM 10	+6 =3 -4 DM3	+6 =1 -6 DM3
Secondaire Élèves N= 6	Sexe	Code	Age	P.I.	Fam. coh.	Fam. con.	Fam. org.	Fap. coh.	Fap. con.	Fap. org.	père soin	père surp.	mère soin	mère surp.
	G	04	14	1	+	=	=	+	+	+	+	-	-	-
	F	08	13	0	-	-	=	.	.	.	.	.	+	-
	G	09	14	0	+	+	+	=	-	+	+	-	+	=
	G	14	13	0	+	.	-	-	+	-	-	=	+	+
	G	15	14	0	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	G	17	13	0	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Total					+3 =0 -1 DM2	+1 =1 -1 DM3	+1 =2 -1 DM2	+1 =1 -1 DM3	+2 =0 -1 DM3	+2 =0 -1 DM3	+2 =0 -1 DM3	+0 =1 -1 DM3	+3 =0 -1 DM2	+1 =1 -2 DM2
Grand total					+10 =5 -2 DM5	+10 =3 -3 DM6	+8 =7 -2 DM5	+4 =3 -4 DM9	+6 =0 -3 DM13	+5 =0 -4 DM13	+4 =1 -4 DM 13	+3 =2 -3 DM 13	+9 =3 -5 DM5	+7 =2 -8 DM5

*

Tableau A15

Résultats descriptifs individuels parents des jeunes du groupe contrôle du primaire et du secondaire

Primaire Parents N= 8	Sexe	Code	Age	P.I.	Fam. coh.	Fam. con.	Fam. org.	Fap. coh.	Fap. con.	Fap. org.	père soin	père surp.	mère soin	mère surp.
	G	100	12		+	=	=	=	+	=	=	+	-	=
	F	200	12		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	G	300	11		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	G	400	11		+	+	+	+	=	+	+	+	+	-
	G	500	11		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	G	600	11		=	+	+	+	=	+	-	+	-	-
	F	700	9		=	+	-	=	-	=	=	+	+	=
	G	800	8		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Total					+2 =2 - DM4	+3 =1 - DM4	+2 =1 -1 DM4	+2 =2 - DM4	+1 =2 -1 DM4	+2 =2 - DM4	+1 =2 -1 DM4	+4 = - DM4	+2 = -2 DM4	+ =2 -2 DM4
Secondaire Parents N= 2	Sexe	Code	Age	P.I.	Fam. coh.	Fam. con.	Fam. org.	Fap. coh.	Fap. con.	Fap. org.	père soin	père surp.	mère soin	mère surp.
	F	900	14		+	+	-	.	.	.	.	.	-	-
	F	1000	14		.	.	+	.	.	.	.	.	-	+
Total					+1 = - DM1	+1 = - DM1	+ = -1 DM	+ = - DM2	+ = - DM2	+ = - DM2	+ = - DM2	+ = - DM2	+ = -2 DM	+1 = -1 DM
Grand total					+3 -2 - DM5	+4 =1 - DM5	+3 =1 - DM4	+2 =2 - DM6	+1 =2 -1 DM6	+2 =2 - DM6	+1 =2 -1 DM6	+4 = - DM6	+2 = -4 DM4	+1 =2 -3 DM4

*

Tableau A16
Synthèse d'ensemble des résultats descriptifs individuels

					Jeunes				Parents				
Primaire Élèves N= 16	Sexe	Code	Age	P.I.	+	-	DM	Rendement scolaire	+	=	-	DM	+
	F	01	11	4	3	6	2	Réussite	6	1	0	7	1
	F	07	12	4	8	1	2	Difficulté	7	0	0	7	3
	G	02	9	1	.	.	11	DM	.	.	.	14	4
	G	06	10	0	.	.	11	DM	.	.	.	14	4
	F	18	6	1	.	.	11	DM	.	.	.	14	5
	G	11	7	3	8	1	2	Difficulté	4	2	2	6	5
	G	13	12	1	5	6	0	DM	9		5	0	4
	G	16	11	2	4	7	0	DM	1	3	4	6	0
	G	19	11	2	9	2	0	DM	7	3	4	0	4
	F	20	8	2	6	3	2	Réussite	5	1	1	7	2
	G	21	6	3	7	1	3	Réussite	6	0	1	7	5
	G	22	8	3	8	3	0	Difficulté	12	2	0	0	1
	G	23	11	2	7	2	2	Réussite	5	0	2	7	4
	G	24	7	2	11	0	0	Réussite	7	2	5	0	3
	F	25	7	1	11	0	0	Difficulté	4	3	7	0	5
	G	26	6	2	6	5	0	Réussite	4	3	7	0	4
Total					93 72%	37 28%	46		77 57%	20 15%	38 28%	89	5 7
Secondaire Élèves N= 6	Sexe	Code	Age	P.I.	+	-	DM		+	=	-	DM	+
	G	04	14	1	8	3	0	DM	6	2	6	0	0
	F	08	13	0	7	2	2	DM	3	1	3	7	4
	G	09	14	0	6	5		DM	10	2	2	0	.
	G	14	13	0	.	.	11	DM	8	1	4	1	4
	G	15	14	0	3	8	0	DM	.	.	.	14	2
	G	17	13	0	.	.	11	DM	.	.	.	14	0
Total					24 57%	18 43%	24		27 56%	6 13%	15 31%	36	1 4
Grand total					117 68%	55 32%	70		104 57%	26 14%	38 29%	125	6 6

*

Tableau A17

Synthèse d'ensemble des résultats descriptifs individuels du groupe contrôle

					Jeunes				Parents				Enseignants	
Primaire N=8	Sexe	Code	Age	P.I.	+	-	DM	Rendement scolaire	+	=	-	DM	+	-
	G	100	12		6	5		DM	7	6	1		2	
	F	200	12		7	4		DM				14		
	G	300	11		9	2		DM				14		5
	G	400	11		8	2	1	DM	10	1	3		4	
	G	500	11		7	4		DM				14	4	
	G	600	11		6	5		DM	9	2	3			
	F	700	9		5	6		DM	7	5	2		2	3
	G	800	8		6	4	1	DM				14	3	1
Total					54 63%	32 37%	2		33 59%	14 25%	9 16%	56	15 60%	10 40%
Secondaire N= 2	Sexe	Code	Age	P.I.	+	-	DM		+	=	-	DM	+	-
	F	900	14		6	1	4	DM	4		3	7		5
	F	1000	14		5	4	2	DM	2		3	9	2	3
Total					11 69%	5 31%	6		6 50%		6 50%	16	2 20%	8 80%
Grand total					65 64%	37 36%	8		39 57%	14 21%	15 22%	72	17 49%	18 51%

*

Annexe 1
Classification des données relatives
aux besoins et aux objectifs, par sujet et par plan d'intervention

Sujets	educ.	Premier plan	Deuxième plan	troisième plan
001	C	<p>1. Besoin de sécurité affective relation mère/fille.</p> <p>Obj. 1: Que d'ici 3 mois, M. soit capable de vivre une activité hebdomadaire avec sa mère sans cris et sans reproches et/ou se verbalise des comportements positifs.</p>	<p>2. Besoin de sécurité affective-relation mère/fille.</p> <p>Obj. 2: Que d'ici 3 mois, M. et sa mère soient capables, lors d'une activité hebdomadaire, de s'entendre et de partager sur un même travail commun</p>	<p>3. Besoin de sécurité affective-sentir l'amour de sa mère</p> <p>Obj.3: Que d'ici 3 mois, M. commence à répondre aux consignes données par la mère, lors d'activité dirigée.</p>
002	B	<p>1. Besoin d'un encadrement stable et sécurisant.</p> <p>Obj. 1: Que J. participe à une activité avec ses parents du début à la fin.</p>		
007	A	<p>1. Besoin de se sentir accepté et désiré.</p> <p>Obj. 1: Que I. accepte de participer activement à une activité familiale</p>	<p>2. Besoin de se sentir estimé, apprécié en fonction de ses capacités.</p> <p>Obj. 2: Que I, d'ici 3 mois s'accapare et s'approprie l'activité</p>	<p>3. Besoin de se sentir estimé et apprécié en fonction de ses capacités (d'être reconnu par son milieu).</p> <p>Obj. 3: Que I. d'ici 3 mois ait consolidé ses acquis (sentiment de capacité)</p>
011	C	<p>1. Besoin de sécurité affective.</p> <p>Obj. 1: Que d'ici 3 mois, M. soit capable d'accepter de partager une activité/semaine avec sa mère et sa soeur.</p>	<p>2. Besoin de sécurité affective.</p> <p>Obj. 2: Que M., d'ici 3 mois soit capable lors d'activité privilégiée de répondre aux demandes de la mère et de s'exprimer lors des retours.</p>	<p>3. besoin d'être sécurisé dans ses nouveaux moyens d'action</p> <p>Obj. 3: Que, d'ici 3 mois, M. renforce sa capacité de répondre aux règles à la maison et à l'école.</p>

013	B	<p>1. Besoin de vivre des relations saines dans son milieu familial.</p> <p>Obj. 1: Vivre une activité familiale du début à la fin et de façon constante (hebdomadaire)</p>		
016	C	<p>1. Besoin de sécurité-sentir l'encadrement sécurisant l'amenant à développer l'auto-contrôle.</p> <p>Obj. 1: Que d'ici 3 mois, S. soit capable de répondre aux consignes données par la mère, lors des activités dirigées.</p>	<p>2. Besoin de sécurité affective</p> <p>Obj. 2: Que d'ici 3 mois, S. soit capable lors d'activités dirigées, de répondre aux consignes données par la mère et de faire son retour sur comment il répond aux consignes.</p>	
018	B	<p>1. Besoin de constance et de stabilité dans le milieu de vie.</p> <p>Obj. 1: Que d'ici 3 mois, K. ait vécu une activité familiale où il y a des règles claires et stables.</p>		
019	B	<p>1. Besoin de sécurité à travers la structure.</p> <p>Obj. 1: Que d'ici juin vive un moment de vie où il y a des règles claires et stables.</p>		

020	B	<p>1. Besoin de vivre dans un encadrement sécurisant -- sécurité affective.</p> <p>Obj. 1: Que d'ici juin 94, S. vive une activité satisfaisante avec sa mère et son frère, à fréquence 1 fois/sem.</p>		
021	A	<p>1. Besoin ?</p>	<p>2. Que J.P. se sente encadré dans un environnement stable, prévisible et cohérent.</p> <p>Obj. 2: Que J.P. consolide le respect des règles établies par la mère.</p>	<p>3. Besoin d'être sécurisé dans un encadrement stable, prévisible et cohérent.</p> <p>Obj. 3: Que J.P. respecte, d'ici 3 mois, les règles établies par sa mère (consolidation).</p>
022	A	<p>1. Que A. se sente encadré à travers un milieu stable, prévisible et cohérent.</p> <p>Obj. 1: Que A. participe activement à une activité familiale.</p>	<p>2. Besoin de se sentir encadré dans un milieu prévisible, stable et cohérent.</p> <p>Obj. 2: Que A. consolide ses acquis au niveau de l'encadrement familial</p>	<p>3. Besoin de se sentir estimé, apprécié de par son milieu.</p> <p>Obj. 3: Que A. d'ici 3 mois s'accapare l'encadrement d'une activité.</p>
023	A	<p>1. Besoins de se sentir sécurisé, encadré dans un encadrement cohérent et prévisible.</p> <p>Obj. 1: Que N. respecte les règles établies par la mère.</p>	<p>2. Besoins de se sentir aimé, désiré et accepté.</p> <p>Obj. 2: Que d'ici 3 mois, N. s'implique affectivement avec son père.</p>	
024	B	<p>1. Besoin de constance et de stabilité dans le milieu. Sécurité affective.</p> <p>Obj. 1: Que d'ici juin 94, B. vive une activité familiale où il aura à respecter des règles claires et stables.</p>		

025	B	<p>1. Besoin d'affection et d'attention.</p> <p>Obj. 1: Que V. puisse vivre des moments de vie agréables avec ses parents et son frère où il y a des règles claires et stables.</p>		
026	B	<p>1. Besoin de stabilité et de constance. Sécurité affective.</p> <p>Obj. 1: Que d'ici 3 mois, S. vit un moment de vie où il y a des règles claires et stables.</p>		

Annexe 2

Liste "aide-mémoire" des indices de classification

8. OBJECTIFS

- 8.1.** Sujet
- 8.2.** Parents
- 8.3.** Famille
- 8.4.** Participants

9. MOYENS

9.1. Moyens-cible

- 9.1.1.** Sujet
- 9.1.2.** Parents
- 9.1.3.** Famille
- 9.1.4.** Parents, co-animateurs
- 9.1.5.** Parents, animateurs

9.2. Moyens-type

- 9.2.1.** Rencontre
- 9.2.2.** Activité
- 9.2.3.** Activité-rencontre

10. INTERVENTIONS DE L'ÉDUCATEUR

10.1. Intervention cible

- 10.1.1.** Sujet
- 10.1.2.** Parents
- 10.1.3.** Famille
- 10.1.4.** Sujet, parents
- 10.1.5.** Sujet, famille
- 10.1.6.** Parents, famille
- 10.1.7.** Sujet, parents, famille

10.2. Intervention type

- 10.2.1.** Organiser
- 10.2.2.** Animer
- 10.2.3.** Utiliser
- 10.2.4.** Organiser, animer
- 10.2.5.** Organiser, utiliser
- 10.2.6.** Animer, utiliser
- 10.2.7.** Organiser, animer, utiliser
- 10.2.8.**

N.B.: Les cotes en **caractère gras** sont celles que l'on retrouve sur les grilles de cotation.

Annexe 3
GRILLE D'ANALYSE ET DE COMPILATION DES S.P.I.

#SUJET	#S.P.I.	ÉDUC.	DATE	PARTICI- PANTS	LIEU	MÉDIUM	OBJECTIF

