

**1. PREMIÈRE PARTIE - ÉVOLUTION DES SERVICES
OFFERTS AUX ENFANTS ET ADOLESCENTS EN
DIFFICULTÉ D'ADAPTATION PSYCHO-SOCIALE**

1.1 LES JEUNES ET LA SOCIÉTÉ

L'anarchisme, l'aliénation, etc. sont autant de manifestations de la difficulté d'être soi-même. Ils sont une manifestation de la recherche d'une identité, présents chez tout être humain et particulièrement exacerbés à la période de l'adolescence.

La société de consommation, soumise à un progrès technologique rapide, a généralisé un phénomène qui n'était caractéristique que d'une petite minorité. La civilisation de loisirs qui est la nôtre, s'apparente à celle de la noblesse de l'Ancien Régime, dans le sens où libérée des contraintes socio-économiques, elle se libère avec allégresse de la contrainte morale. Le moratoire psychosocial dont parle Erickson (1964), donne bien le cadre général de notre analyse : la prolongation de la scolarité obligatoire recule l'entrée des jeunes dans le champ de la responsabilité propre au statut d'adulte. Or, les mécanismes d'apprentissage et de socialisation n'assurent pas une préparation morale, une maturité suffisante pour orienter avec assurance le destin des jeunes vers des buts précis.

C'est en 1899 que la société américaine, mue par le drame des jeunes incarcérés dans les prisons communes de Chicago, a décidé de créer dans cette ville le premier tribunal pour enfants. Le concept même de la délinquance n'a pas changé pour autant. Il s'agissait de distinguer une catégorie à part, soit celle des mineurs, et la traiter avec une sérénité moindre tout en veillant à ce qu'ils purgent des peines privatives de liberté, dans des lieux autres que ceux destinés aux adultes. (Foucault, 1984) Ce fut là le point de départ d'une tradition qui est à l'origine de la conception classique de la délinquance juvénile.

Le modèle d'intervention qui s'appuie sur cette conception comprend des législations qui tiennent compte de l'excuse atténuante de la minorité. Il prévoit aussi l'existence de tribunaux distincts pour mineurs et régleme les moyens éducatifs définis dans les programmes des écoles de réforme.

Toutefois, l'évolution des cinquante dernières années se caractérise par le fait que ce secteur, beaucoup plus social que judiciaire de la protection de l'enfance en danger, s'est développé et soutient que la détérioration de la personnalité n'est par forcément liée au passage à l'acte et demeure la conséquence d'une éducation première reçue au foyer familial. Au-delà de la responsabilité du mineur, se situe par conséquent, la responsabilité réelle de la société et le problème qui se pose n'est pas seulement celui de la réhabilitation des délinquants, mais tout autant celui de la prévention de la déviance.

Par opposition aux criminels adultes, le mineur n'est pas considéré délinquant dans ce modèle, mais comme un déviant. Il ne commet pas l'acte criminel en fonction d'un besoin, d'une crise de violence ou d'une absence passagère de contrôle de ses impulsions, mais à la suite de l'évolution générale de sa personnalité devenue déviante en raison d'un mauvais encadrement culturel, éducationnel et social. La fragilité de la personnalité de l'enfant justifie non seulement l'excuse atténuante de la minorité, mais le concept d'irresponsabilité totale qui ne s'applique aux adultes que dans l'éventualité d'une maladie mentale grave.

Ces deux conceptions divergentes de l'inadaptation comporte un certain nombre de caractéristiques qu'il est indispensable de préciser à travers l'analyse des modèles de traitement.

Le premier modèle, conforme à la conception classique de la délinquance juvénile, n'est appliqué qu'à l'égard des mineurs qui ont passé à l'acte et ne se préoccupent pas des structures de prévention et d'assistance sociale. Le deuxième, par contre, met l'accent sur tous les modes de contrôle et d'aide aux familles. L'organisation des services de loisirs destinés à l'ensemble de la population découle, entre autre, de celui-ci. Il propose aussi des services spécialisés, scolaires et parascolaires, capables de prendre en charge les enfants perturbés, déséquilibrés ou, tout simplement, inadaptés et incapables de faire preuve du conformisme qu'on exige d'eux dans tout cadre social.

Ce qui est fondamental à notre avis, c'est que le principe de protection de l'enfance et de la jeunesse devient un puissant agent d'organisation de la prévention non seulement au niveau des milieux désavantagés, mais de l'ensemble de la population. En deuxième lieu, cette idéologie sert d'impulsion à l'élaboration de modèles différents de traitement à l'égard de l'ensemble de la jeunesse dite non conformiste et ce, dans l'ensemble des services offerts à cette population.

En général, et dans différents pays, une question fondamentale se pose : *«Où se situe la limite entre l'enfance malheureuse et l'enfance délinquante et dans quelle mesure les différences d'ordre légal, établies entre ces deux catégories, sont fonction du degré de la crainte de victimisation perçue par la collectivité?»* (Foucault, 1984)

La crainte de la victimisation varie suivant l'âge des présumés mais est également reliée à des traditions socio-politiques qui sont à l'origine des législations sans toujours prendre en compte la dangerosité réelle des sujets très jeunes. En effet, la crainte de victimisation ne découlait pas par le passé, du désir d'assurer la protection des individus, mais de celui de faire fonctionner des systèmes où le travail des enfants et leur exploitation impliquaient une obéissance et une soumission totales à l'autorité. La délinquance juvénile étant considérée comme l'apanage des milieux défavorisés, les législations visaient à stigmatiser et à contenir toute forme de déviance des mineurs, de façon à ne pas priver l'industrie naissante de l'apport de cette main-d'œuvre à bon marché. (Foucault, 1984)

Dans certains pays comme la Grande-Bretagne et la Suède, on remarque des différences culturelles assez importantes. Les Britanniques préfèrent une évolution plus lente et n'ont pas voulu jusqu'à présent rompre complètement avec la tradition judiciaire. Ils maintiennent certains vestiges du cadre institutionnel, comme par exemple, les Cours pour mineurs, tout en les vidant de leur formalisme. La Suède opte toutefois pour une rupture totale avec le système judiciaire, qui se traduit par l'établissement des Comités de Protection de l'enfance et de la jeunesse (Szabo, Gagné, Parizeau 1972) En somme, dans les deux contextes, on reconnaît la responsabilité formelle des adultes, mais en Grande-Bretagne elle est traitée dans le cadre judiciaire, alors qu'en Suède, on s'efforce d'appliquer des mesures sociales.

D'ailleurs, la philosophie du rejet de la pauvreté considérée comme un fléau inévitable, a pénétré dans l'ensemble des pays occidentaux. Mais la France et la Belgique, ont refusé d'en tirer toutes les conséquences empiriques. Pour d'autres raisons historiques, elles ont préféré maintenir certains cadres. Les structures des contrôles et d'aide sociale varient selon les classes des revenus. Comme il

s'aurait impossible d'établir des variantes similaires au niveau de la prévention, de peur de créer des barrières administratives socialement inacceptables, le système préventif a surtout été relié aux structures scolaires.

Au Canada, les traditions socio-politiques sont tributaires de trois facteurs distincts : les traditions religieuses, le cadre institutionnel confédératif et l'évolution de l'économie (Foucault, 1984).

La Confédération du Canada est issue de deux cultures : canadienne-française catholique et canadienne-anglaise protestante. Lorsque les premiers établissements permanents furent créés, les colons devaient faire face à un climat hostile, à l'immensité d'un pays ayant la taille d'un continent et aux difficultés d'élaborer un *modus vivendi*. A ce moment-là, tous les problèmes sociaux furent confiés au clergé, seul capable d'assumer des responsabilités de cet ordre. Donc, la philosophie qui s'est développée dans un tel contexte, relie forcément la déviance à la notion du péché, soit de l'offense faite à Dieu et à la société.

Alors, jusqu'à la fin de la seconde Guerre mondiale, le contexte culturel rural prévalait tout autant dans la province de Québec que dans les provinces de l'Ouest. Il ne faut pas perdre de vue que la contribution économique des enfants et des jeunes demeurait à un tel point prioritaire que les cultivateurs se sont longtemps opposés à l'établissement de la fréquentation scolaire obligatoire au niveau du secondaire comme à toute autre forme d'intervention de l'état.

Depuis la dernière Guerre mondiale, l'ensemble du contexte politique et économique a évolué. La prévention et la protection sociale relèvent de l'autorité des provinces et la législation portant sur la délinquance juvénile relève du Parlement fédéral, qui joue d'une certaine façon le rôle de chien de garde. Entre 1939-1945, aucune structure n'est encore en place, priorisant l'intérêt de l'enfance malheureuse ou déviante.

1.2 HISTORIQUE DU MODE DE PRISE EN CHARGE DES ENFANTS ET DES FAMILLES EN DIFFICULTÉ

La majorité des sociétés semble s'être préoccupée des problèmes d'adaptation des enfants et des adolescents. Foucault (1984) a tracé un portrait historique du mode de prise en charge qui sera synthétisé dans les lignes suivantes.

L'apparition du christianisme a fait jaillir une attention particulière face aux enfants abandonnés à la naissance et aux orphelins. Au Moyen-Âge, partant du patronage d'un prince ou d'un roi, des couvents et des orphelinats recevaient le mandat de s'occuper de ces enfants et parfois de les échanger. Face aux jeunes délinquants, une bulle pontificale de Clément XI, a permis d'établir à Rome, en 1703, une des premières maisons de rééducation; son objectif était avant tout d'héberger les enfants mais aussi de les corriger. Les principaux enseignements donnés à cette époque sont le catéchisme, les principes de vie chrétienne, l'apprentissage au travail ou les «arts mécaniques».

Il ne faut toutefois pas perdre de vue que c'est dans la mesure où ils dérangent ou menacent la société que les «exclus» attirent l'attention. On peut donc voir que l'enfant handicapé mentalement ou physiquement fut très progressivement pris en considération.

C'est donc par l'avenue des enfants en danger, puis dangereux, que s'articule l'intervention sociale. S'inspirant des modèles qui existaient en France, c'est sous la forme d'un hôpital général que les premiers responsables administrent différentes formes de services. Au Québec, en 1693, l'Hôpital Général de Québec reçoit les pauvres, les mendiants, les valides et invalides. Cinquante ans plus tard, l'Hôpital Général de Montréal recevra la clientèle des orphelins.

L'aide à domicile, pratiquée en outre depuis 1688, est à la charge des dons privés. L'état décidera d'intervenir que plus tard pour suppléer. Les enfants illégitimes sont assumés par des nourrices, puis confiés à des familles et ce, jusqu'à ce qu'ils soient en mesure de subvenir eux-mêmes à leurs besoins en gagnant leur vie.

Il est à retenir que la prise en charge des pauvres, des infirmes et des orphelins était considérée comme le devoir des individus de la famille et, à défaut de ceux-ci, de l'unité sociale la plus rapprochée. Chaque famille avait l'obligation de prendre soin de ses infirmes, ses vieillards et les orphelins de la parenté immédiate, voire du voisinage. Chaque paroisse devait s'occuper de ses pauvres.

En 1754, Mère d'Youville fonde la toute première crèche qui reçoit alors 17 enfants. En deux siècles, l'institution en accueillera plus de 64 000. De 1840 à 1921, 119 institutions d'assistance sociale et de protection pour l'enfance apparaissent. En 1921, la Loi sur l'assistance publique est proclamée pour venir en aide aux institutions charitables d'assistance.

La crise et la seconde Guerre mondiale amènent l'instauration d'agences de service social pour aider l'enfant à ne pas subir trop durement le contrecoup du chômage ou de la désorganisation familiale. Le rapport de la Commission royale d'enquête Tremblay (1956) indique que les agences sociales ont

en effet suggéré que les orphelins normaux soient placés dans des pensionnats ordinaires ou dans des foyers nourriciers. L'orphelinat doit maintenant desservir une clientèle d'enfants anormaux ou encore ceux incapables d'être adoptés ou placés en foyers nourriciers.

Progressivement, les institutions reçoivent de moins en moins d'orphelins mais plutôt des enfants qui proviennent de familles dont les difficultés ont un caractère affectif ou incurable (divorce, séparation, pauvreté).

Dans quelques institutions, il y a une opposition plus ou moins ouverte à l'utilisation de la famille comme ressource importante. Beaucoup d'agences de service social inscrivent les enfants en institution en interprétant la Loi de 1921, ils en tirent les revenus prévus par celle-ci et, par la suite, s'en servent pour les placer en familles nourricières. C'est ce qu'on pourrait appeler le phénomène de l'institution sans murs qui dura jusqu'en 1970.

À l'époque de la Révolution tranquille, c'est-à-dire en 1960, c'est le début d'un changement profond à de nombreux points de vue. Les changements seront plus perceptibles après la création du ministère des Affaires sociales, suite au rapport Castonguay-Nepveu.

Les exigences sont nouvelles pour les centres de réadaptation. Il y a une généralisation de la compétence des gestionnaires. Les normes de gestion se sont précisées; le monde des relations de travail est devenu plus complexe. S'ajoute à tout cela qu'il était devenu indispensable de collaborer mutuellement avec les autres intervenants sociaux. On insiste sur la qualité des services.

1.2.1 CONTEXTE LÉGAL D'INTERPRÉTATION

Il ne faut pas perdre de vue que les premières lois avaient pour principal objectif de discipliner, de réformer les jeunes plus que de les aider. La «Loi des écoles d'industrie» proclamée par le Gouvernement du Québec a pour but l'éducation du jeune et l'amener vers le marché du travail. L'enfant entre 6 et 14 ans peut être amené devant le juge par n'importe lequel des citoyens à cause d'une mauvaise conduite, de vagabondage ou s'il paraît négligé par ses parents. C'est alors que le jeune peut se retrouver dans une école d'industrie où il sera logé, habillé, nourri et instruit.

En 1942, la Loi des écoles d'industrie est amendée et l'âge des enfants internés passe de 14 à 16 ans. Au Québec, c'est en 1944 qu'apparaît la «Loi de la protection de l'enfance». En 1945, le législateur adopte la «Loi constituant une clinique d'aide à l'enfance». La création de cette clinique confirme la reconnaissance de l'importance de l'intervention de professionnels dans le processus judiciaire.

En 1947, la «Loi relative à la délinquance juvénile» permet au Lieutenant-gouverneur en conseil, sur recommandation du ministre du Bien-Être Social et de la Jeunesse de constituer un comité d'enquête; son but est d'enrayer le crime chez les mineurs et d'aider à la réhabilitation de ses victimes.

C'est en 1950 qu'est adoptée la «Loi relative aux écoles de protection de la jeunesse». Cette loi remplace toutes les autres dans le seul but d'obtenir une cohérence. À partir de ce moment-là, une

ordonnance de placement dans une école peut être ordonnée par un juge face à un enfant âgé entre 6 et 18 ans et qui serait exposé à des dangers moraux ou physiques, en raison de son milieu ou d'autres circonstances spéciales et qui a besoin d'être protégé.

En 1960, un nouvel amendement nous amène la «Loi de la protection de la jeunesse». Elle englobe les cas d'enfants ayant le besoin de protection et aussi les cas des jeunes délinquants.

En l'année 1971, est proclamée la «Loi des services de santé et des services sociaux», loi qui est toujours en vigueur et qui régit tout centre d'accueil ou centre hospitalier. En 1977, il s'est produit une modification du mandat des centres d'accueil, soit celle de procéder après le traitement, à une réinsertion sociale des bénéficiaires. La «Loi sur la protection de la jeunesse» proclamée en 1977, entre en vigueur le 15 janvier 1979.

En 1984, apparaît au Canada la «loi sur les jeunes contrevenants» (loi 24). Elle remplace l'ancienne loi de 1908 sur les jeunes délinquants. Elle précise légalement la distinction des clientèles «délinquantes» et «en besoin de protection».

Il faut retenir aussi que l'ensemble des lois consacrait l'importance de respecter la croyance religieuse de l'enfant lors de son placement en institution. L'apparition de la Loi 24, ainsi que le Chapitre 48 ont aboli cette classification des institutions.

1.3 CENTRES DE RÉADAPTATION POUR LA JEUNESSE EN DIFFICULTÉ (MÉSADAPTÉS SOCIO-AFFECTIFS) AU QUÉBEC

Selon Boyer (1966), du 17^e au 20^e siècle, nous retrouvons trois types d'institutions pour jeunes. Les œuvres des Sœurs du Bon Pasteur d'Angers sont destinées aux jeunes filles délinquantes et en danger moral à partir de 1844. Une maison de correction pour garçons installée en premier lieu à l'Île aux noix, puis dans un couvent, deviendra en 1873, le pénitencier de Saint-Vincent de Paul. Parallèlement, les Frères de la Charité organisent le Mont Saint-Antoine. Enfin, il existe des prisons communes, à l'intérieur desquelles se retrouvent un certain nombre d'enfants, détenus le plus souvent par assimilation et où on incarcère ensemble, les parents et leurs enfants.

En 1920, au Québec, on retrouve trois types d'institutions. En premier lieu les orphelinats, dirigés par les communautés religieuses; la clientèle comprend les orphelins et les enfants dont les parents n'assument pas l'éducation. Puis il y a des institutions nommées «Écoles industrielles»; elles étaient définies par la Loi fédérale sur les jeunes délinquants (1908) et enfin les Écoles de protection, désignées par la Loi provinciale sur la protection des jeunes (1910).

A la fin de 1920, on retrouve un total de 64 institutions pour enfants dans la province de Québec (41 à Montréal et 19 à Québec). Jusqu'à maintenant, c'est l'initiative privée, encouragée par l'action dynamique de l'Église et la participation de plusieurs bienfaiteurs ou bénévoles qui a assumé la grande part de l'Assistance sociale (Bertrand, 1959).

En 1956, la Commission Tremblay continue à prôner l'initiative privée et non gouvernementale, la décentralisation et le système confessionnel. Ce n'est que sous la pression des faits, débordement des ressources existantes et aussi l'insuffisance des moyens disponibles, que l'état finira par prendre le contrôle.

Par la suite, se sont organisées les écoles de protection de la jeunesse. Leur principal mandat était de protéger et de réhabiliter. En lien avec la cour du Bien-Être social, créées en 1950, les écoles de protection ont à leur disposition des services de la clinique d'aide à l'enfance. Cette équipe est composée de travailleurs sociaux professionnels, de psychologues, d'orienteurs et de psychiatres. Leur rôle est de diagnostiquer les difficultés du jeune avant sa comparution au tribunal, même si le mandat est avant tout dirigé vers les jeunes en détention.

En 1959, il y a la création de la direction générale de la Protection de la jeunesse. Il existe à cette époque 13 écoles de protection principalement concentrées à Montréal et à Québec : Boscoville, Boy's Farm, l'École Ste-Agnès, l'École Ste-Domitille, le Girl's Cottage School, l'Institut Notre-Dame-de-la-Merci, la Maison Notre-Dame-de-Laval, la Maison Notre-Dame-de-la-Garde, la Maison St-Charles, la Maison Ste-Hélène, le Manoir Charles-de-Foucaud, le Mariage Hall et le Mont St-Antoine. En 1963, s'ajoute Berthelet. Pendant plus de 20 ans, elles seront le moteur de l'intervention sociale au Québec pour les jeunes en difficulté.

Dès sa formation, la direction de la protection de la jeunesse précise ses orientations. Ses trois principaux éléments sont les suivants : bousculer le moins possible les enfants, assurer des services

de qualité dans chaque région et faire accepter l'approche sociale par les intervenants, particulièrement dans les secteurs de la justice. L'expansion se remarque par les efforts à créer : des politiques du centre d'accueil, des commissions d'enquête et de coordination, des cours de socio-pédagogie et des efforts pour la formation du personnel. Il faut noter qu'à ce moment-là, les éducateurs présents dans les institutions n'étaient pas syndiqués, étaient mal payés et surchargés.

La régionalisation et l'adaptation des services devinrent d'autres priorités de la direction de la protection de la jeunesse. C'est donc ainsi que furent construits, dans les années 1970, les centres de l'Abitibi (l'Étape, la Maison Rouyn-Noranda), de la région de Sherbrooke (le Relais St-François), de Trois-Rivières (Carrefour des Vieilles Forges), du Saguenay-Lac St-Jean (Institut St-Georges), des Laurentides (Carrefour St-Jérôme), suivis d'autres centres conçus à la même époque (Hauterive, St-Hyacinthe et Valleyfield). Les orphelinats, dont la population a diminué progressivement depuis les années 50, sont transformés en institution pour mésadaptés socio-affectifs et ont ainsi créé 12 autres institutions.

Jusqu'en 1960, l'état s'était pratiquement désintéressé de sa responsabilité sociale et c'est l'Église d'un côté, le secteur privé de l'autre, qui avaient pris la place. Progressivement, pourtant, le développement de la société et de ses besoins a dépassé les ressources de l'Église et l'état s'est substitué à elle. Les témoins de cette époque qui veulent bien en parler et la majorité des auteurs consultés sont unanimes à reconnaître le rôle important de la politique dans le développement des institutions et le plus souvent de façon négative.

L'avènement de la Loi sur les services de santé et les services sociaux concrétise partiellement les vues et les recommandations de la Commission Castonguay : son mérite est d'avoir réuni dans une seule catégorie d'établissements toute institution destinée à recevoir des personnes et voilà né le terme «Centre d'accueil». De plus, les centres d'accueil de réadaptation font partie d'un réseau de services dits «sociaux» qui commence à s'organiser à travers toute la province.

Le rapport Batshaw qui a fait une étude du 1^{er} février au 31 décembre 1975 sur les centres d'accueil de transition et de réadaptation y compris les centres d'accueil sécuritaires a fait de nombreux constats et plusieurs recommandations. Cette étude portait sur le sort de 5 000 enfants et adolescents qui vivaient dans les centres d'accueil à ce moment-là. Son principal mandat était de faire une étude approfondie de la situation de ces enfants et d'évaluer les méthodes utilisées pour leur rééducation et leur réinsertion dans la société. Ce comité fut créé à la demande du ministre des Affaires sociales, le 1^{er} février 1975, à la suite d'une série de crises majeures «émeutes, grèves, évasions, suicides, accusations de mauvais traitements, enfants en prison, etc.» dans certains centres d'accueil pour enfants et adolescents, surtout des centres de détention.

Ce comité avait le mandat d'étudier la question de la liaison entre les centres d'accueil et le réseau des centres de Services sociaux, mais également le problème des relations avec les centres hospitaliers, les centres communautaires dans le milieu de l'enfant, et avec tout le réseau scolaire et enfin avec la multitude d'agences privées qui se préoccupent de prévention.

Il recommanda la croissance rapide de formes d'interventions beaucoup plus légères que l'internat telles que : foyer de groupe, appartement supervisé ou intégré, centre de jour, service externe, soutien à l'école ou à la famille pour n'en mentionner que quelques-uns. Les centres d'accueil devraient, dans l'avenir, travailler en relation étroite avec la communauté de l'enfant, à commencer par sa famille et son milieu social, son milieu scolaire, les ressources de loisirs, etc.

1.4 ÉCOLE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC

Selon Bélanger et Rocher (1975), l'enseignement est un puissant canal d'influence non seulement sur les générations à venir, mais aussi sur la société présente. Nous avons assisté au Québec à des luttes de pouvoir considérables à son sujet. Il en est de même depuis que l'instruction a eu tendance à se généraliser dans la société industrielle et qu'elle est devenue de plus en plus publique. En même temps, le contrôle du système scolaire est devenu tout autant un symbole qu'un instrument de pouvoir dans les sociétés modernes.

Avec l'adoption du Bill 60, qui créait en 1963, le ministère de l'Éducation du Québec, le parti au pouvoir imposa une restructuration de l'appareil scolaire impliquant une responsabilité plus nette et ferme accordée à l'état et la mise en place d'organes officiels de consultation comme le Conseil supérieur de l'Éducation, où l'Église était loin de conserver une fonction prépondérante. Le législateur devait même consulter, au moment de la formation du premier Conseil supérieur de l'Éducation, de multiples associations qui n'avaient pu auparavant s'imposer comme interlocuteurs dans un secteur contrôlé par l'Église.

On a pu également observer, dans le processus de régionalisation de commissions scolaires, que même au niveau local et régional, les agents qui contrôlaient traditionnellement l'appareil scolaire pouvaient voir leur position sociale remise en cause. Bref, la politisation des problèmes d'éducation a modifié les rapports de force entre les divers groupes sociaux qui se préoccupaient des politiques d'intervention de l'état auprès de l'appareil scolaire.

L'état devait aussi se lancer au cours des années '60, dans des transformations importantes des structures académiques et du contenu des programmes d'enseignement. Ces mutations de structures et de programmes d'études visaient essentiellement à reprendre le retard que connaissait le Québec, par rapport aux principales provinces canadiennes, et notamment l'Ontario et la Colombie-Britannique, dans le développement de son appareil scolaire. On attribuait à ce retard les problèmes de développement économique du Québec qui se manifestaient par un revenu moyen inférieur à celui des provinces canadiennes riches et par une productivité industrielle, en général, plus faible. La main-d'œuvre québécoise ne présentait pas des standards de qualification très élevés, ni des niveaux d'instruction jugés satisfaisants.

Il faut encore souligner que cette intervention de l'état auprès de l'appareil scolaire s'est accompagné d'un discours idéologique de circonstances. L'état, au moyen de slogans tels «Qui s'instruit s'enrichit», devait expliquer à la population combien l'éducation était le moyen par excellence de la promotion collective de la communauté canadienne-française. Le Québec était invité à joindre les sociétés industrielles avancées qui valorisaient, comme politique de croissance et de progrès, le développement et le perfectionnement continus des «ressources humaines».

1.5 ÉDUCATION, SOCIÉTÉ ET DÉMOCRATIE

D'après le Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la province de Québec (1966), on peut affirmer qu'autant pour des raisons spiritualistes et humanistes que pour des raisons d'efficacité, la société moderne, par cette double caractéristique industrielle et démocratique, s'appuie plus jamais auparavant sur l'éducation généralisée et sur une scolarisation accrue.

Il est aussi de plus en plus clair que dans la société industrielle, le statut social d'un individu sera largement déterminé par son savoir-faire et ses connaissances; l'idéal démocratique de «chances égales pour tous» exige que chacun puisse évoluer dans cette hiérarchie mobile selon ses goûts et ses aptitudes, et c'est là que le libre accès à l'éducation devient critique : «On peut donc affirmer sans hésitation que la justice la plus élémentaire réclame que chacun ait également accès aux ressources éducatives de la société, afin de s'épanouir pleinement selon les lignes de force ou les tendances de son être» (Porter, 1975).

Malheureusement, la conclusion à tirer d'une analyse faite en 1975 au Canada par John Porter dans "The vertical mosaic : An Analyses of Social Class and Power in Canada" est qu'un grand nombre de jeunes abandonnent l'école dès qu'il est légalement permis de le faire.

Certains éléments viennent expliquer cet abandon prématuré de l'école par les jeunes à cette époque :

- Porter souligne que cet abandon prématuré des études est relié aux classes sociales.
- Une autre dimension tient à la situation des francophones par rapport à celle des anglophones, au Québec : les francophones étaient en minorité aux niveaux professionnel et financier entre 1931 et 1961.

Cette brève analyse a tenté de démontrer que la classe sociale et le groupe ethnique, avec les inégalités socio-économiques qui s'y rattachent, sont importants pour déterminer la persévérance scolaire d'un individu.

Désormais, la condition sociale d'un individu ne doit plus être un obstacle à son éducation. Une politique d'éducation servie par des structures moins rigides permettrait de supprimer bon nombre des conditions qui briment l'épanouissement des aptitudes : «C'est à l'organisation actuelle des écoles qu'est sans doute attribuable en partie cet abandon prématuré des études; les écoles ne répondent probablement pas aux besoins variés et à toutes les aptitudes des enfants». (Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la province de Québec (1964).

C'est un droit de jouir de la meilleure éducation possible, condition d'une vie harmonieuse accordée à ses capacités. Il ne suffit donc pas de généraliser l'enseignement et d'augmenter par là le nombre de ceux qui pourraient ainsi s'assurer une vie meilleure : encore faut-il que l'enseignement de toute

nature et de quelque niveau qu'il soit, réponde à des normes qualitatives exigées, elles aussi, tant pour les idéaux de la démocratie que par le développement économique.

1.5.1 UN BREF RAPPEL DU CONTEXTE HISTORIQUE DE L' ACTION ÉDUCATIVE SPÉCIALISÉE

Nous ne sommes pas sans savoir que certains traits du passé risquent de prendre des significations déroutantes dans le contexte actuel : les valeurs qui ont soutenu les premiers éducateurs spécialisés peuvent laisser insensibles les générations actuelles. Ce retour aux sources nous aura permis de comprendre que les recherches de sens qui ont cours actuellement ne pourront déboucher sur une espérance stimulante que si chacun des acteurs de l'éducation spécialisée, à quelque niveau qu'il se situe, accepte d'être seulement un maillon de cette histoire qui ne commence ni ne finit avec lui, de cette chaîne qui a pour nom, accompagnement d'un être humain dans la misère par d'autres êtres qui ne sont pourtant pas à l'abri de cette misère.

1.5.1.1 Le sens de l'action éducative spécialisée pour les pionniers de France

Nous possédons un certain nombre d'informations de première main nous venant des investigateurs de l'éducation spécialisée en France et quelques références plus officielles qui nous permettront de dégager, dans ses grandes lignes, le sens de ses premiers pas. Ce constat est spécifique à la France.

1.5.1.1.1 Le contexte social

Vers 1937, s'amorce une vigoureuse campagne de presse dont l'objectif est d'alerter l'opinion publique du traitement impitoyable infligé aux jeunes placés dans des institutions que l'on qualifie de bagnes d'enfants. C'est pour ainsi dire la première fois que l'opinion publique est ainsi saisie du sort réservé par la société à ses jeunes délinquants ; et l'on met en cause à la fois les institutions où l'on enferme ces enfants et les personnes qui ont charge de les surveiller.

Personne n'est vraiment préparé pour prendre en charge ces jeunes que l'on punit durement beaucoup plus qu'on ne les éduque. Les autorités gouvernementales françaises demandent alors au commissaire du scoutisme de collaborer à l'amélioration des conditions de prise en charge dans un établissement d'éducation surveillée. «Semi-réussite qui est donc un semi-échec» (Guiot, 1984, p.44) mais qu'importe ? Les Éclaireurs et le scoutisme français en général, seront désormais sensibilisés aux graves problèmes des jeunes inadaptés.

Pendant la guerre 1939-1945 (surtout à travers les activités de la Résistance) et pendant l'après-guerre immédiat, plusieurs chefs scouts et certaines jeunes gens s'inscrivant dans leur sillage découvrirent ce que pouvait apporter à des jeunes en difficulté le partage de responsabilités avec des adultes dans un climat de confiance. Vivre avec des inadaptés, construire avec eux des conditions de vie décente au moment où l'on reconstruisait le pays était une tâche très exaltante.

Nous retiendrons deux éléments, parmi sans doute beaucoup d'autres possibles, qui peuvent éclairer le contexte dans lequel l'éducation spécialisée est apparue:

Le premier : un début de prise de conscience sociale qui permet d'éveiller l'opinion publique au sort réservé aux jeunes délinquants. La société a des responsabilités face à ces jeunes et n'a pas le droit de les laisser se détériorer dans les lieux où elle les regroupe. Certains mouvements d'éducation populaire ont déjà fait preuve d'une certaine habileté dans l'animation des jeunes et acceptent de contribuer à leur rééducation. Les responsables de ces mouvements sont pleins de bonne volonté et savent comment encadrer des jeunes de façon dynamique ; c'est ce qui fait leur force. Par ailleurs, ils n'ont aucune expérience de groupes d'enfants inadaptés.

Le second : la «convivialité» entre adultes et jeunes aux prises avec un ennemi commun, l'occupant, une tâche commune, un pays à reconstruire.

Ajoutons à cela l'immense misère matérielle et parfois morale (reliquat de guerre) qui devait, de toute évidence, donner une certaine couleur à cette prise de conscience et à cette convivialité. Les familles ont été bouleversées ; de nombreux pères ont été des prisonniers de guerre, des déportés du travail, des résistants que la vie dans la clandestinité ou le maquis a obligés à vivre trop longtemps loin de la famille (Guiot, 1984, p.45)...sans compter ceux qui sont morts. Le nombre d'enfants et d'adolescents qui avaient un besoin pressant de protection était impressionnant. On se rendait compte aussi que ce nombre augmentait sans cesse, que l'inadaptation apparaissait sous bien des formes...et que la guerre n'en était pas l'unique cause.

1.5.1.1.2 L'enfant inadapté

Deux auteurs nous parlent de leur description de l'enfance inadaptée par les citations suivantes : « Une des grandes caractéristiques de l'inadaptation juvénile, c'est en effet que la majorité des sujets ne présentent pas apparemment, en-dehors de quelques incidents qui ont pu attirer l'attention sur eux et motiver une intervention médicale, pédagogique ou judiciaire, de signes particulièrement visibles d'anomalies. Ce sont pour la plupart des êtres déficients de l'intelligence et de la volonté. Ce qui leur a le plus manqué dans 90% des cas et souvent depuis leur plus petite enfance, c'est un climat affectif normal ».(Guyomarc'h, 1953)

«Les premiers éducateurs spécialisés de France considèrent que la plupart des inadaptés sont victimes des conditions de leur environnement social et familial. Ces victimes doivent donc être «réencadrées» et aimées dans une atmosphère éducative pouvant répondre à leurs besoins. Les autres, et c'est la minorité, doivent être mis à l'écart à cause de leur contagiosité (perverse...) et de leur impossibilité (constitutionnelle...) à être rééduqués ». (Guiot, 1984,p.48)

1.5.1.1.3 La conception de l'action éducative

Après 1945, un courant de confiance dans les jeunes et de partage de responsabilités avec eux se manifeste alors chez les éducateurs qui en demandent autant aux autorités afin de mener à bien leur action.

Dans cette conception de l'action éducative, la place de l'éducateur - et là on retrouve encore le modèle du scoutisme - est celle du chef responsable et au service de son groupe, (du) chef qui sait partager tout en « présentant une image référentielle totale, à laquelle les jeunes doivent pouvoir sous les aspects les plus divers, s'identifier... ». (Guiot, 1984,p.142)

Cette conception de l'action éducative spécialisée et organisée s'élabore surtout à partir de la pratique dans les centres d'observation. Ces derniers prennent rapidement beaucoup d'importance car l'appareil judiciaire a besoin de l'opinion d'experts.

Le mandat d'éclairer le tribunal par l'observation du jeune dans le vécu quotidien du centre d'observation pose un défi stimulant aux éducateurs qui se percevaient surtout, au tout début de l'après-guerre, comme des grands frères dynamiques et d'excellents organisateurs et animateurs de la vie de groupe à l'assaut de la misère morale et matérielle.

Il n'est pas aisé en vivant intensément son rôle d'éducateur de se doubler d'un observateur. Il y a une certaine opposition entre ces deux termes. L'éducateur se donne à sa tâche, cherche à avoir une action sur les enfants. L'observateur suppose une personne capable de s'abstraire de tout sentiment personnel, de se maîtriser parfaitement pour voir autour d'elle se dérouler des événements en s'interdisant le droit d'y prendre part et en les enregistrant objectivement. (Guyomarc'h, 1951, pp. 7-8)

On remarque aussi que l'action éducative se situe au cœur de l'apprentissage de la liberté et elle doit en favoriser la conquête progressive. Les systèmes d'intervention ont comme premier modèle de référence, l'éducation familiale : la mère qui apprend à son enfant à marcher.

Plus tard, vers 1960, nous verrons apparaître une conception de l'action éducative en milieu naturel qui sera de plus en plus articulée et que, curieusement, on appellera milieu ouvert sans doute par opposition à l'internat qui sera vite assimilé à milieu fermé.

Comme on se référait au modèle familial pour décrire l'action éducative, l'autorité paternelle étant la seule reconnue à cette époque, on hésitait pas à recommander le placement en institution pour les familles dont le père était absent.

Dans un tel contexte, l'importance très grande accordée à cette conception de l'éducateur « substitut parental » permet de mieux comprendre que la « prise en charge éducative » des jeunes a été, dès le tout début, l'une des caractéristiques de l'éducation spécialisée. Une telle conception de l'intervention éducative spécialisée aura des conséquences décisives sur la représentation que se feront les pionniers de « l'éducateur spécialisé » et de ses fonctions. La « prise en charge éducative » n'ira pas sans favoriser des interactions, entre autres, l'identification des jeunes à leurs éducateurs, d'où l'importance de se donner des garanties que seront écartés de cette fonction « des candidats qui s'avèreraient inaptes » à assumer une telle responsabilité. La sélection des candidats à la formation d'éducateurs spécialisés trouve ici sa première justification historique.

1.5.1.2 Les débuts de l'éducation spécialisée au Québec

1.5.1.2.1 Le contexte social

Parlant des périodes antérieures à 1960, Foucault(1984) exprime l'opinion que l'action éducative, même aux niveaux scolaire et paroissial, « tirait sa force... de la gravité du mal qu'elle dénonçait ». Il donne comme exemple : « L'alcoolisme est condamné, et l'alcoolique suit ...dégénéré, sans valeur morale, déchet de la société... ». On peut facilement extrapoler pour comprendre ce que pouvait signifier, la délinquance et les délinquants : la délinquance était une perversion morale grave, et les délinquants, des pervers qu'il fallait redresser. On les plaçait alors dans des écoles qu'on nommait Écoles de Réforme. Le sens de l'action auprès des délinquants s'apparentait à une sorte de lutte pour la morale, du bien contre le mal, de la vertu contre le vice. (Tremblay, 1976)

A cette époque, une image laissait entendre que ce travail était parfois aussi une école de réforme pour les religieux eux-mêmes, et que les autorités confiaient les tâches de surveillance et de contrôle à ceux-là mêmes qu'elles voulaient aider à redresser leur propre conduite. La force de volonté et la discipline extérieure leur tenaient lieu de méthodes et de techniques. Un jeune qui « écoutait » c'est à dire qui faisait ce qu'on lui demandait, était un jeune qui se « réformait ».

1.5.1.2.2 Un mouvement social et religieux de prise de conscience

Dans un contexte universel de bouleversement (c'est la guerre mondiale 1939-1945), des étudiants des collèges et des universités s'engagent dans des mouvements d'action catholique plus particulièrement la J.E.C. (jeunesse étudiante catholique) et le scoutisme. Ces organisations ont une pédagogie très dynamique et fournissent à ces jeunes gens l'occasion de prendre conscience du rôle qu'ils ont à jouer dans l'Église d'abord (n'oublions pas que nous sommes au Québec et, à cette époque, toute action éducative ou sociale commence par ou contre la religion) puis, un peu comme en corollaire dans la société.

Ce qu'il nous faut retenir, c'est que les premiers pas de l'éducation spécialisée s'inscrivent dans ce contexte propice aux innovations et qu'elle trouvera dans ces mouvements de jeunes la plupart de ses premiers animateurs laïcs.

1.5.1.2.3 L'Université sort des sentiers battus

Dans les mêmes années, les universités du Québec commencent à s'intéresser plus formellement aux divers secteurs des sciences humaines et sociales. A l'Université Laval de Québec et à l'Université de Montréal, se structurent des Facultés, des Départements, des Instituts ou des Écoles. Les problèmes sociaux, les problèmes de conduite humaine, et d'éducation en particulier, cessent d'être regardés uniquement à travers les lunettes de la médecine, du droit ou de la philosophie d'inspiration thomiste, pour être étudiés dans un contexte plus spécifique.

A l'Institut de psychologie de l'Université de Montréal, les théories de Freud font leur apparition dans les cours de psychodynamique d'un dominicain thomiste devenu psychologue pour répondre à des besoins nouveaux. La psychologie s'intéresse à l'éducation, mais aussi à la délinquance juvénile et à l'inadaptation des jeunes. Forts des connaissances acquises, des psychologues fraîchement diplômés de l'Université veulent expérimenter de nouvelles approches des problèmes humains dans

les différents milieux d'action éducative et sociale... Si les portes de ces milieux ne s'ouvrent aussi facilement aux théories innovatrices que ne l'avait fait l'esprit de ces nouveaux professionnels, leur mouvement valorise la recherche de compétences professionnelles en sciences humaines et sociales, et crée un climat propice à cette recherche. C'est dans cette foulée que les futurs éducateurs spécialisés découvrent que la compétence peut aussi contribuer à donner un sens à leur action.

1.5.1.2.4 Les premiers pas de l'éducation spécialisée proprement dite

Boscoville et le Centre d'Orientation ! Deux symboles complémentaires de la direction que va prendre l'action éducative spécialisée du Québec en conjuguant les objectifs de l'éducation proprement dite et ceux de la psychologie. De l'éducation, elle retient qu'elle prend principalement son sens dans des actions visant à faire découvrir à l'individu ses valeurs, celles des autres et celles de l'environnement, en même temps que des moyens de donner un sens à son existence et à l'univers et de s'adapter à lui-même et au monde extérieur ; de la psychologie, elle retient que, selon la conception la plus générale, elle prend principalement son sens dans la recherche de la connaissance de soi par l'identification des causes ayant pu orienter la conduite d'une personne et des obstacles intérieurs à son équilibre.

1.5.1.2.5 Boscoville

Le premier directeur de Boscoville, en 1949, est un jeune prêtre de la Communauté des Pères de Sainte-Croix, ancien animateur de ces étudiants en théologie engagés dans l'action éducative et sociale dans certains quartiers défavorisés de Montréal. Dans son bouquin sur Boscoville (1978), l'historien Robert Rumilly fait écho au voyage qui conduit le jeune directeur en France dès 1949.

Dans ses premiers contacts avec les responsables de l'Association des éducateurs spécialisés de France, le jeune prêtre canadien découvre non seulement les misères psychologiques et physiques de l'après-guerre mais les efforts des éducateurs français pour y faire face, leur réflexion, leur souci d'une certaine compétence, malgré des conditions que l'on imagine facilement. Rapportant les impressions du voyageur, l'historien dira que les éducateurs français « mettent beaucoup d'intelligence dans leur travail » et, dans une lettre qu'il cite, on retrouve ce commentaire : « Depuis mes rencontres et mes visites, je vois Boscoville sous une toute autre allure » (Rumilly, 1978, p.80).

Le religieux québécois vient de faire quelques constatations essentielles, entre autres qu'il n'est pas nécessaire d'être membre d'une communauté religieuse pour donner un sens à l'action éducative auprès des jeunes inadaptés, que des Écoles d'éducateurs spécialisés commencent à s'organiser et qu'une profession est en train de naître.

1.5.1.2.6 Le Centre d'Orientation

Une petite institution, à l'est de Boscoville, avait commencé à offrir des services psychologiques à la population. A cette époque, on parlait davantage de services d'orientation que de services psychologiques ou thérapeutiques, ces deux derniers termes faisant quelque peu étranges à cause de leur nouveauté. Pour le commun des mortels, en effet, la psychologie s'apparentait à la morale alors que la thérapeutique relevait de la médecine. Le terme orientation s'acceptait mieux car on commençait à reconnaître que des jeunes pouvaient avoir besoin d'aide, surtout au moment de

choisir leur carrière. Les tests permettant de mesurer le quotient intellectuel avaient fait leur apparition et deux jeunes psychologues de l'Institut de psychologie de l'Université de Montréal avaient standardisé un instrument pour le Québec : le Barbeau-Pinard. On pouvait dès alors faire de l'orientation de façon plus spécifique.

C'est d'abord comme centre d'observation destiné à éclairer les responsables de placements d'enfants en familles d'accueil que le Centre d'Orientation s'ouvrit à l'enfance en difficulté. Les théories psychologiques constituaient la pierre angulaire de toutes les études de cas: on y décortiquait la personnalité des enfants avec beaucoup d'habileté. On était beaucoup moins à l'aise cependant quand venait le temps de transposer dans le vécu quotidien toutes ces belles théories.

Alors, il apparut que la psychologie enseignée aux futurs psychologues ne convenait ni aux attentes profondes ni aux besoins réels des « moniteurs » - comme on les appelait alors - qui devaient s'occuper des enfants en dehors des périodes d'entrevue et des examens avec les psychologues, les médecins ou les psychiatres. Bruno Bettelheim et Fritz Redl, aux États-Unis, qui avaient des expériences de travail avec des enfants difficiles servirent davantage de référence que tous les auteurs dont s'inspiraient les professeurs de l'Université.

1.5.1.2.7 La collaboration entre Boscoville et le Centre d'Orientation

Le désir d'en arriver à concevoir un système d'action spécialisée plus systématique et à plus long terme se précisait mais il nécessitait le support de personnes possédant, en plus du souhait de s'engager dans l'action, un certain bagage de connaissances théoriques.

En décembre 1952, le principe d'une collaboration entre Boscoville et le Centre d'Orientation est accepté. Et dès l'automne 1953, s'amorce un travail en commun qui permet de donner une perspective originale à l'intervention auprès des jeunes en difficulté d'adaptation sociale et qui contribue à la création d'une nouvelle profession : l'éducation spécialisée.

C'est dans ce contexte que se constituent, de façon officielle, les équipes d'intervenants du Centre d'Orientation et de Boscoville. Ils ont en commun un défi stimulant à relever : mettre sur pied deux centres de rééducation qu'ils veulent d'avant-garde et tenter de développer la nouvelle profession qui venait de voir le jour au Québec (Rumilly, 1978).

1.5.1.2.8 Le sens de la formation

Malgré les efforts de l'Université de Montréal pour sortir des sentiers battus, les responsables du Centre d'Orientation et de Boscoville savaient que tout en tenant compte du contexte universitaire, il leur fallait penser à une formation plus particulière pour tenter de répondre aux besoins de l'action éducative spécialisée. Sous l'égide du Centre d'Orientation fut créé le Centre de formation d'éducateurs spécialisés (C.F.E.S.) qui devint quelque quinze ans plus tard, le Centre de psychoéducation du Québec (C.P.E.Q.).

Il a donc fallu créer des programmes d'études. « Nous avons besoin de psychologie » disaient les investigateurs de ce nouveau programme, « mais nous ne sommes pas des psychologues ; nous avons

besoin de pédagogie, mais nous ne sommes pas des pédagogues ». Plus tard, ils tiendraient le même discours par rapport à la sociologie et au service social.

Mais déjà, ils s'affirmaient comme des éducateurs spécialisés, spécialisés de par la clientèle qu'ils desservait certes, mais aussi de par leur façon d'aborder leur travail : ils partageaient leur vécu quotidien avec les jeunes qu'on leur confiait et accordaient au travail en groupe une très grande importance. Ils s'efforçaient d'acquérir des connaissances théoriques non seulement pour mieux accompagner les jeunes mais aussi pour mieux comprendre, du moins l'espéraient-ils, leur propre activité professionnelle. Leur approche reposait surtout sur des théories et des modèles mis de l'avant en psychologie, plus particulièrement sur la psychologie dynamique et les conceptions piagétienne. Mais les éducateurs spécialisés du Québec eurent beaucoup de peine à se dégager de l'influence dominante de la psychologie pour se laisser guider par l'approche sociologique par exemple, laquelle a été souvent perçue comme une fuite en avant par rapport aux problèmes profonds des individus.

1.5.1.2.9 Le sens de la sélection

L'élaboration d'un processus de sélection constitua l'opérationnalisation d'une de leurs premières prises de conscience par rapport à l'action éducative spécialisée. Deux critères de sélection ressortaient plus spécifiquement. D'une part, il apparaissait évident que le désir et la bonne volonté ne suffisaient pas et qu'une personne qui voulait s'engager dans l'éducation spécialisée devait aussi posséder certaines dispositions naturelles. D'autre part, il semblait tout aussi important que le candidat puisse faire preuve d'un équilibre personnel relativement stable.

1.5.1.2.10 Après la sélection, les premières réalisations

Les expériences des premières années éclairent d'autres éléments du contexte dans lequel s'élabora le sens de l'action éducative spécialisée. Tout en cherchant à acquérir un maximum de compétence, les jeunes professionnels en puissance vivaient les différentes luttes que menaient les responsables du Centre de formation des éducateurs spécialisés pour amener les autorités universitaires à leur reconnaître une place dans des structures qui, non seulement établissent les normes de la compétence professionnelle bien au-delà des techniques mais apposent un « label » sur la qualification professionnelle et sur l'identité sociale qui s'y rattache. Ces éducateurs savaient bien aussi que leur compétence et sa reconnaissance officielle n'avaient de sens que s'ils parvenaient à rééduquer, à resocialiser les jeunes qu'on leur confiait.

Alors, ils ont travaillé à élaborer des programmes capables de répondre aux besoins des jeunes. Ils portaient beaucoup d'attention à la relation éducative ; chaque adulte faisait lui-même l'expérience d'une relation d'aide en s'engageant dans une démarche de croissance personnelle avec une personne-ressource. L'action éducative revêtait donc un autre sens pour l'éducateur : une incitation à évoluer afin de pouvoir présenter aux jeunes un modèle d'identification attrayant (ce qui ne veut pas dire complaisant).

Vers 1960, forts de leur espoir suscité par les progrès des jeunes qui avaient eux-mêmes participé à la mise en place de tout un système de rééducation, les éducateurs de Boscoville commencèrent à inviter des chercheurs-évaluateurs à vérifier l'efficacité d'une intervention systématique auprès de

jeunes en difficulté encore en institution, et auprès de ceux qui, une fois leur séjour à Boscoville terminé, avaient à se confronter à un cadre social moins spécialisé.

Les premiers qui répondirent à l'invitation, ce furent les responsables de l'École de Criminologie de l'Université de Montréal. Parmi les jeunes qui avaient quitté l'institution après avoir été jugés « rééduqués », il s'en trouvait 89% qui, après quelques années, n'avaient pas récidivé. C'est alors que l'intervention prit tout son sens ; la qualité du vécu avec les jeunes débouchait sur des résultats positifs.

1.5.1.2.11 Le doute s'installe

Les premiers résultats étant trop positifs pour ne pas apparaître suspects au doute systématique de la rigueur scientifique. Les chercheurs-évaluateurs ayant affiné leurs méthodes (Leblanc, 1983), de nouveaux résultats publiés plusieurs années plus tard donnèrent de l'intervention une tout autre image (Rumilly, 1978).

Tout en reconnaissant la compétence et la qualité de l'engagement des éducateurs, ainsi que la cohérence de leur modèle organisationnel, le rapport de la recherche indiquait que les jeunes qui profitaient le plus de leur séjour à Boscoville étaient ceux-là mêmes qui avaient le plus de prédispositions à se remettre en question et à se laisser marquer par une action éducative qui renforçait et supportait leur mouvement initial. Un autre constat faisait ressortir que les changements de comportement les plus visibles s'opéraient au cours de la première année de séjour, laissant sous-entendre que les séjours excédant un an n'avaient pas d'effets perceptibles sur l'évolution du comportement. Et, ultime affirmation, le comportement d'un groupe-cible parallèle laissés à eux-mêmes, et dont les problèmes ressemblaient étrangement à ceux des jeunes admis à l'institution, évoluait de façon aussi positive que celui des jeunes de Boscoville. Les chercheurs attribuaient à la maturité personnelle de l'individu les mérites de cette évolution.

Ces quelques résultats eurent l'effet d'une douche froide chez les éducateurs qui se mirent à douter de certaines théories de base de l'action éducative spécialisée et surtout de son sens fondamental quand elle s'exerce auprès de jeunes ayant de graves difficultés d'adaptation.

Et puis, progressivement et sans trop en faire état, dans un grand nombre d'institutions, on avait adopté la théorie des « étapes de la rééducation » dont on entendait parler avec passion et qu'on confondait souvent avec ce qui était convenu d'appeler le modèle « psychoéducatif ». Or, on venait de démontrer que l'efficacité de cette théorie était loin de répondre aux espérances qu'elle a suscitées dans les milieux de la psychoéducation.

En résumé, au Québec, l'éducation spécialisée doit son origine à une prise de conscience par certaines personnes de leur rôle social et à un désir d'engagement auprès des jeunes en difficulté qu'on ne retrouve pas avant les années 1950. Ce n'est pas l'appât du gain qui attire les futurs éducateurs, lesquels ont fait leurs premières armes dans les camps scouts et les mouvements de jeunesse. Ils recherchent la compétence, oui, mais une compétence d'éducateurs, d'où l'importance accordée à la personnalité des candidats et à un type de sélection qui tienne compte de tous les aspects de la personne. Ils mettent sur pied des programmes spécifiques, ils élaborent des théories

sur l'action éducative spécialisée et sur la formation des éducateurs. Ils souhaitent ardemment que des chercheurs puissent vérifier les résultats de leur travail auprès des jeunes. Ils sont pleins d'espérance : la qualité ne peut qu'engendrer la qualité.

1.5.2 L'ACTION PSYCHO-ÉDUCATIVE EN MILIEU SCOLAIRE : UNE PRÉSENCE ESSENTIELLE POUR FAIRE DE L'ÉCOLE UN MILIEU DE VIE (DUGRÉ J. 1990)

À l'origine, les psycho-éducateurs œuvraient au sein des centres d'accueil. Depuis plus de vingt-cinq ans, certains psycho-éducateurs M. Jean Tison, M. Marcel Renou, Mme Fernande Boucher et quelques autres furent des pionniers à entrer en milieu scolaire. À la Commission des Écoles Catholiques de Montréal, un tournant majeur s'opérait. Pendant près de dix ans, les services de psycho-éducation avaient été dirigés vers des mesures d'aide aux élèves mésadaptés socio-affectifs. Les classes d'adaptation recevaient ces élèves dans un ratio d'un professeur / huit élèves avec en plus un psycho-éducateur. Ça ressemblait beaucoup à ce qui se faisait en centre d'accueil, mais ce qui était novateur, c'était que l'enfant continuait de vivre dans sa famille. Il était alors question d'intervention psycho-éducative en milieu ouvert.

Parallèlement à ces mesures, s'était implanté le service itinérant à la maternelle. Il a été en quelque sorte le premier service de consultation en milieu scolaire. Les psycho-éducateurs se déplaçaient, sur demande, dans les maternelles issues d'un bassin d'écoles, qui leur étaient assignées. Ils travaillaient dans la classe avec les jardinières et les élèves qu'elles leur réfèrent.

Probablement inspirée de cette expérience en maternelle, Marthe Hurteau (1986) a proposé le modèle de la classe-ressource où le psycho-éducateur au lieu d'être affecté à une classe regroupant huit élèves en difficulté de comportement, serait affecté à une école entière; sur demande de l'enseignante, il verrait à donner des services aux enfants référés. Dans un premier temps, la classe-ressource a été, elle aussi, empreinte des modalités de travail en centre d'accueil. Le psycho-éducateur constituait des groupes de 6 à 8 élèves et les retirait de leur classe à raison de 1 ou 2 heures / semaine. Ce fut le temps des activités de céramique, histoire, arts plastiques et autres. Les psycho-éducateurs, dans leurs réunions hebdomadaires, se posaient tout de même la question «comment peut-on faire pour que l'élève généralise les acquis faits dans nos activités aux situations de classe?». Les reproches venaient parfois des enseignants : «Il est bien fin dans ton local, mais tu en as juste huit. À trente, ce n'est pas pareil!». Bonne question!

L'orientation prise a été d'entrer dans les classes, là où sont les enfants, leur enseignant, leurs véritables activités. Somme toute, on s'est mis à considérer la classe comme un milieu de vie dans toute l'ampleur du terme. C'était à nous, les psycho-éducateurs, d'y plonger. Il y a eu du « pataugeage », c'est certain. À nouveau, nous sommes entrés dans la classe avec nos activités psycho-éducatives. Il nous était difficile de trouver une place sans contrôler au moins la composante « contenu et programme ». On parlait alors de « modeling ». L'enseignant nous observait dans notre animation et apprenait un tas de choses, croyions-nous. Petit à petit, l'enseignante quittait la classe et le psycho-éducateur assumait seul les élèves. Et ce qui tombe alors, c'est l'essentiel du travail : l'échange entre

l'enseignante et le psycho-éducateur sur les modèles d'intervention auprès des enfants en difficulté dans cette classe.

La question que les psycho-éducateurs se sont posée à ce moment-là a été : « Quel est mon rôle par rapport à l'enseignante, comment faire pour qu'elle généralise dans son enseignement quotidien ce que j'ai pu mettre de l'avant dans les activités que j'ai animées en classe ? »

Puis ce fut le déploiement des services au secondaire. Autour de chaque élève gravitent plusieurs enseignants. Comment faire le consensus? Qui est le client? Est-ce l'adolescent ou l'enseignant?

On pourrait poursuivre ainsi en décrivant la séquence des questions que les intervenants de la psycho-éducation ont formulé au fil des ans. Nous préférons plutôt nous centrer sur les réponses qui en ont découlé. Elles n'ont pu avoir de réel ancrage qu'à partir du moment où un acquis essentiel a été fait. Il s'agit de la reconnaissance de la psycho-éducation par le ministère de l'Éducation du Québec à l'intérieur des services complémentaires. Ce gain vient de Mme Madeleine Dupras, alors responsable de la psycho-éducation à la Commission des Écoles Catholiques de Montréal. Elle a monté le dossier, a fait des représentations pour qu'ils soient reconnus et c'était loin d'être gagné d'avance. Elle est d'ailleurs coauteur du document : « Les services de psycho-éducation en milieu scolaire » document d'information officiel du ministère de l'Éducation du Québec sur les services complémentaires produit en 1987. La psycho-éducation en milieu scolaire existait enfin officiellement!

Faisant suite à cette démarche, plusieurs comités furent mis en place afin de réfléchir sur différents points : les caractéristiques de l'évaluation psycho-éducative en milieu scolaire, les données pertinentes en rapport avec le travail que les psycho-éducateurs menaient, non pas au centre d'accueil mais dans les écoles.

Au même moment, les psycho-éducateurs ont dû donner des coups de barre exigés de l'extérieur. A la Commission scolaire des Écoles Catholiques de Montréal, à cause du faible rendement scolaire reconnu aux élèves par rapport à ceux de l'ensemble des commissions scolaires du Québec, un Plan d'action a été mis en place : Une école centrée sur l'apprentissage, dans lequel on demandait à tous les professionnels de la consultation personnelle (orientation, orthophonie, psycho-éducation, psychologie) de redéfinir leurs rôles en priorisant dans leurs tâches, le soutien à l'enseignement. Ce qui était sous-entendu, c'était : « Finies les transmissions savantes des spécialistes sur la dynamique interne des enfants, fini le travail individuel dans les bureaux comme si c'était de la pratique privée. Il faut que le lien soit clair entre ce que vous faites et la vocation première de l'organisme, soit l'enseignement ».

Curieusement, cet exercice qui soulevait beaucoup de résistances chez les professionnels en a été un salubre, innovateur et ma foi, facile pour eux. Dans le rapport qu'ils ont présenté à cet effet, ils ont évalué la situation actuelle par rapport à l'orientation qui leur était demandée. Les résultats obtenus démontraient qu'ils faisaient déjà beaucoup de soutien à l'enseignement, soit dans une proportion d'environ 40 % de leur travail. Le coup de barre à donner n'était pas majeur pour eux. Et ils ont procédé à cette réorientation avec beaucoup d'optimisme. Là encore, ceci a été source de réflexions

importantes, ils ont pu rassembler leur pensée, au lieu de simplement exprimer intuitivement des choses. Ces intuitions, une fois bien étudiées au grand jour, sont devenues des principes directeurs.

Il nous était possible d'affirmer haut et clair ce qu'était le service de psycho-éducation en milieu scolaire. Cette définition rejoignait l'ensemble de la cinquantaine des psycho-éducateurs d'alors à la Commission des Écoles Catholiques de Montréal.

Le service de psycho-éducation en milieu scolaire est un service d'évaluation, de consultation et d'intervention, concernant une clientèle en difficulté d'adaptation et utilisant une approche globale centrée sur l'interaction élève / milieu de vie.

1.5.3 LES SERVICES D'ENCADREMENT ET DE SURVEILLANCE À L'ÉCOLE

L'encadrement particulier que l'on retrouve dans les écoles de la province de Québec vient répondre à des besoins spécifiques de la clientèle scolarisée. Il y a donc des mesures visant à fournir à l'élève l'aide dont il a besoin sur le plan des apprentissages scolaires, sur le plan du comportement, sur le plan de la santé physique ou morale ou encore sur le plan de l'intégration sociale. Ces mesures concourent à assurer à chaque élève, tout au long de son cheminement scolaire, le soutien dont il pourra avoir besoin pour surmonter les difficultés qu'il rencontrera.

Le dépistage des difficultés se fait avant tout par l'enseignant dans le cadre de sa tâche. Grâce à la possibilité qu'ils ont d'observer le comportement des élèves en classe, les enseignants accumulent des informations sur leur cheminement. Ces informations portent notamment sur les absences, les résultats scolaires, les attitudes à l'égard de la matière enseignée, à l'égard du personnel enseignant ou des autres élèves, etc. Ce seront autant d'indices à retenir pour le dépistage des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou de comportement, qu'il s'agisse de difficultés passagères ou plus profondes.

Les enseignants peuvent utiliser différents outils leur permettant d'accumuler les observations concernant les élèves et en faire une mise en commun par la suite avec les autres enseignants ou professionnels impliqués dans la démarche.

Un programme support appelé le « tutorat » est installé dans nos écoles particulièrement au secondaire, compte tenu que l'élève doit composer avec plusieurs enseignants pour sa formation. Ce programme aide l'élève à recevoir une première forme de relation d'aide venant d'un enseignant désigné. Cette aide peut suffire à l'élève qui rencontre des difficultés passagères ou qui a surtout besoin que l'on soutienne ses efforts dans les activités d'apprentissage. L'enseignant peut l'aider à acquérir une méthode de travail, à trouver des solutions pour résoudre ses difficultés scolaires. Il peut aussi le supporter à harmoniser ses activités intellectuelles et ses autres activités et l'aider à résoudre certains de ses problèmes personnels. Au moment où les difficultés semblent prendre de l'ampleur, l'enseignant peut le diriger vers les services de professionnels en orientation scolaire et professionnelle, en psychologie ou autres, et, enfin à l'aider à s'intégrer à son groupe et à participer aux activités de l'école.

Enfin, certains de ces « tuteurs » collaborent à des mesures d'ordre préventif, portant sur les problèmes auxquels sont confrontés les jeunes : la toxicomanie, la dépression, les problèmes sexuels, l'abandon scolaire, etc. Ils comptent alors sur l'appui des services d'aide spécialisée offerts aux élèves. L'appui des professionnels, selon leur compétence respective, est important. Donc, ils ont recours aussi, pour ce faire, aux services d'éducatrices et d'éducateurs spécialisés.

Il est possible qu'à un moment ou à un autre de son développement, l'élève ait des difficultés personnelles qui l'amènent à chercher une aide spécialisée. Les services de consultation, qui existent dans la majorité des écoles primaires et secondaires, fournissent aux élèves un encadrement sous forme d'aide ponctuelle ou continue, de sorte que ceux-ci puissent, malgré leurs problèmes, cheminer le plus normalement possible à l'école. Les professionnels de la consultation, entre autres les éducatrices et éducateurs spécialisés, contribuent souvent par leurs interventions auprès des parents à l'amélioration des relations de ces derniers avec leur enfant et, par là même, à l'amélioration de l'encadrement familial. De plus, il arrive qu'ils facilitent à un élève l'accès à des services spécialisés extérieurs à l'école.

1.5.4 ÉCOLE ET COMPORTEMENT

1.5.4.1 Pour une définition educationnelle des troubles du comportement

1.5.4.1.1 Les difficultés de la question

Certains comportements observés chez les enfants en difficulté d'adaptation sortent de la norme avec une évidence criante et les handicapent au point que la nécessité d'adapter, pour eux, les services éducatifs ne fait aucun doute. Une distorsion grave de la réalité, par exemple, ou une incapacité totale à communiquer appartiennent à ce genre de comportement.

Toutefois, dans l'immense majorité des cas, la conduite des jeunes en difficulté d'adaptation n'a pas ce caractère indiscutable (Algozzine, Schmid et Mercer, 1981 ; Gaudreau, 1980). Elle n'est pas radicalement différente de celle des élèves qui s'adaptent bien. Ceux-ci ont également des sautes d'humeur, se querellent, agissent d'une manière irrationnelle... On s'inquiète des comportements de cette nature seulement lorsqu'ils se produisent trop souvent, trop intensément ou pendant trop longtemps. La variabilité du comportement normal est un des principaux facteurs qui, selon Kauffman (1985), contribuent à la difficulté de définir le trouble du comportement.

Parce que cette chose ou ce phénomène n'a pas une existence indépendante de notre jugement, sa définition restera toujours une question d'opinion. Décider si tel élève présente des troubles du comportement, c'est se prononcer, non seulement sur les caractéristiques de l'individu, mais aussi sur les valeurs et les normes de l'école. Ces valeurs, ces normes, qui peut les connaître ? Qui peut se prononcer sur l'écart tolérable entre le comportement de l'individu et le comportement que l'école attend de lui ? Pour Kauffman (1985), si les sciences du comportement donnent le moyen d'être objectif dans la mesure du comportement et rigoureux dans l'explicitation de nos normes, les

valeurs et l'appréciation professionnelle du degré de déviance relèvent, en fin de compte, d'un jugement subjectif.

La difficulté de mesurer le phénomène de la mésadaptation tient à l'impossibilité d'en donner une définition absolument objective. Les définitions des théoriciens reflètent leurs croyances et leurs *a priori*. Selon qu'ils se placent d'un point de vue psychodynamique, béhavioriste ou écologique, ils définiront le trouble du comportement avec un vocabulaire et des concepts difficilement conciliables (Kauffman, 1985). Les uns en feront le symptôme d'un conflit intrapsychique, les autres le résultat malheureux d'un processus d'apprentissage social ou la manifestation d'un déséquilibre global. La seule manière d'y voir clair est de commencer par se demander qui a besoin d'une définition et à quoi elle doit servir.

1.5.4.1.2 Une définition à l'usage du réseau scolaire

Les psychiatres ont leurs propres définitions des difficultés d'adaptation. Emprunter le système diagnostique des psychiatres reviendrait donc à confier, du moins partiellement, à des spécialistes étrangers au monde scolaire, la responsabilité de concevoir les programmes et les services pour les élèves qui présentent un trouble du comportement. Plutôt que de méthodes cliniques, le réseau scolaire a besoin de se doter de ses propres règles et de les éprouver en fonction de sa mission éducative. La définition du trouble du comportement et les méthodes pour déterminer les élèves qui requièrent un plan d'intervention ne valent qu'en tant qu'instruments d'éducation. C'est pourquoi les enseignants, les parents, les administrateurs, et non pas seulement les professionnels des sciences humaines, doivent comprendre ces outils et savoir comment les utiliser. Tout comme les diagnostics médicaux servent à recommander des traitements, les évaluations éducationnelles doivent servir à concevoir et à implanter des solutions éducatives.

Bien qu'il soit impossible d'atteindre en ce domaine une connaissance certaine, les éducateurs doivent viser le maximum d'objectivité possible. Leurs jugements devraient se fonder sur des critères officiels et des renseignements accessibles à toutes les parties directement engagées. On ne peut contrôler la subjectivité et l'arbitraire qu'en se livrant à un examen méthodique et complet de toutes les données qui servent à évaluer les jeunes qui présentent des troubles du comportement.

Le ministère de l'Éducation va d'ailleurs continuer à déployer des efforts pour aider le milieu scolaire à se doter d'outils d'identification et d'évaluation de cette population qui répondront à la double exigence de pertinence éducative et de rigueur professionnelle.

1.5.4.2 L'évolution des définitions au Québec et ailleurs

Les textes qui précisent les définitions des clientèles de l'adaptation scolaire sont appelés à se modifier régulièrement, puisqu'ils reflètent, du moins pour autant qu'ils l'orientent, l'état momentané des préoccupations, des connaissances et des pratiques des agents d'éducation. Au cours des dernières années, les définitions officielles ont évolué vers une meilleure description des élèves qui présentent des troubles du comportement, tout en encourageant une pratique qui tient compte des particularités du contexte scolaire.

1.5.4.2.1 La mésadaptation socio-affective, avant 1983

Jusqu'en 1983, l'élève dit « mésadapté socio-affectif » était celui dont le comportement était reconnu, à la suite d'une évaluation psychologique, comme le rendant inapte à fréquenter un groupe normal. Cette définition était aussi vague que stigmatisante. Sa formulation suggérait un comportement hors de contrôle et limitait le dépistage aux seuls élèves dont la conduite nuisait considérablement au fonctionnement de la classe. La décision diagnostique incombait au psychologue qui, seul, avait à en assumer la responsabilité. (Tremblay, 1992)

Dans ces conditions, moins de 1 p.100 de la population scolaire était reconnue comme mésadaptée socio-affective. Ce taux correspond à celui des élèves qui étaient placés en classe spéciale en raison de leurs comportements perturbateurs. Il semble que la classe spéciale soit le classement qu'entraînait automatiquement cette reconnaissance, ce qui avait sans doute pour effet de limiter considérablement le nombre de jeunes que les éducateurs étaient prêts à identifier. La définition de la mésadaptation socio-affective a été révisée une première fois en 1983.

1.5.4.2.2 La révision de 1983

En 1983, le ministère de l'Éducation adopta la définition suivante :

L'élève avec une mésadaptation socio-affective est celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, réalisée à l'aide de techniques d'observation systématique ou d'examens standardisés, utilisés par un personnel qualifié, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, familial ou social (Tremblay, 1992).

Cette définition englobait tout aussi bien les jeunes qui ont un trouble du comportement que ceux qui sont handicapés par un trouble « sévère » du développement, tel l'autisme. Elle confondait donc des difficultés comportementales plus ou moins graves avec des perturbations cliniques beaucoup plus lourdes. De plus, la définition de 1983 n'était pas affranchie de l'idée que les sciences du comportement représentées par un « personnel qualifié », sont capables de déterminer qui a des troubles du comportement et qui n'en a pas. Aujourd'hui, on reconnaît que le rôle de ce personnel n'est pas de prendre seul cette décision, mais de contribuer à la rigueur et à l'objectivité du processus d'évaluation. Les psychologues ou les professionnels de formation analogue, les enseignants, les directeurs d'école et les parents doivent viser un consensus au lieu de s'en remettre à la décision d'un des leurs. Le jugement éclairé n'est l'apanage d'aucun de ces groupes. Chacun a la responsabilité de déceler les besoins des jeunes qui présentent des troubles du comportement et le devoir de respecter les points de vue de ses partenaires.

1.5.4.2.3 L'abandon de la catégorie « mésadaptation socio-affective »

Le ministère de l'Éducation a abandonné la catégorie de la mésadaptation socio-affective. Dans ses directives administratives aux commissions scolaires, il recommande maintenant d'identifier séparément les élèves qui ont un trouble du comportement et ceux qui présentent des troubles « sévères » du développement. Le ministère est conscient des difficultés que pose l'identification des troubles du comportement.

1.5.4.2.4 Les progrès récents de l'adaptation scolaire en Amérique

Pour aider les réseaux scolaires à évaluer les élèves qui présentent des troubles du comportement, des chercheurs ont proposé, au cours des dernières années, des méthodes judicieuses (CCBD,1987). Elles reposent sur deux suggestions pratiques :

- l'utilisation d'une équipe multidisciplinaire d'agents d'éducation qui assume la responsabilité des décisions concernant les services éducatifs offerts aux élèves qui présentent des troubles du comportement ;
- l'utilisation de données provenant de sources multiples dans le processus qui mène à ces décisions

L'évaluation ne se conçoit plus comme une action momentanée dont le résultat est la catégorisation du jeune, mais comme un processus continu qui passe par plusieurs stades avant qu'une décision officielle ne soit prise sur la nécessité d'offrir des services adaptés. Ces nouvelles pratiques en évaluation se caractérisent par des séquences d'opérations qui deviennent graduellement de plus en plus exigeantes à mesure que la démarche se prolonge (Walker, Severson et Haring, 1987).

Au moins un État américain, celui de l'Iowa, réputé pour la qualité de son système éducatif, a adopté une méthode d'évaluation de ce genre (Wood, 1985). On y considère la décision d'accorder des services éducatifs adaptés aux besoins de l'élève comme une décision qui ne doit pas être réfrénée par l'attribution d'une étiquette lourde de conséquences, mais qui doit être appuyée par un processus d'évaluation qui comporte un jugement critique : l'élève a-t-il, oui ou non, besoin d'un plan d'intervention ? Est-il nécessaire de lui offrir des services éducatifs mieux adaptés ? Les services ordinaires ne répondraient-ils pas mieux à ses besoins ?

Les interventions effectuées auprès du jeune font partie intégrante du processus d'identification de même que l'analyse du milieu social et scolaire de l'élève. La définition du trouble du comportement adoptée par l'état de l'Iowa est compatible avec diverses orientations théoriques, ses concepteurs ne s'étant engagés envers aucune des théories dominantes du comportement. Le grand mérite de ceux-ci est d'avoir dépassé la méthode qui fait de l'identification un processus qui consiste à comparer les caractéristiques qui définissent une catégorie et les comportements de l'individu évalué. Dans l'optique de Wood et autres (1985), la description du comportement des élèves en difficulté n'est qu'un des éléments de la définition ; s'y ajoutent des précisions concernant les faits à recueillir et les conditions où le comportement doit être observé. Le Département de l'instruction publique de l'Iowa a poursuivi encore plus loin la clarification de sa définition en obligeant les districts scolaires à procéder selon un cheminement critique en cinq étapes, chacune constituant une augmentation des efforts de résolution du problème puisque les ressources et la responsabilité des spécialistes sont engagés de manière croissante.

Au Québec, la Commission des écoles catholiques de Montréal a implanté le processus de « signalisation continue ». C'est une démarche en trois phases qui encourage les éducateurs à étudier régulièrement les besoins des élèves qui présentent des troubles du comportement. Cette démarche vise la conception et l'implantation d'un plan d'intervention personnalisé (Jobin, 1983)

Le ministère de l'Éducation a suivi avec intérêt les travaux des chercheurs dans ce domaine et s'en est servi pour parfaire sa propre définition de l'élève qui présente des troubles du comportement.

1.5.4.3 Le trouble du comportement

1.5.4.3.1 Une définition

L'élève ayant des troubles du comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par des personnes visées, 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 ou familial. (Jobin, 1983)

Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituellement prises à son endroit.

L'élève ayant des troubles du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite.

1.5.4.3.2 La clarification de la définition

1.5.4.3.2.1 Précisions sur quelques concepts de la définition

L'évaluation psychosociale porte sur les comportements de l'élève en relation avec son milieu scolaire et social. Même si le terme « comportement » est pris au sens large, l'évaluation psychosociale n'est pas l'équivalent d'une évaluation clinique ou psychodynamique. Celles-ci peuvent contribuer à l'évaluation psychosociale, mais ne la remplacent pas. Le personnel qualifié désigne les psychologues, les psycho-éducateurs et le personnel professionnel de formation analogue. Les personnes visées sont les enseignants de l'élève, ses parents et le directeur de l'école. Par techniques d'observation ou d'analyse systématique, on entend des grilles d'observation remplies par l'enseignant ou les professionnels, des échelles comportementales, des enquêtes sociométriques, des entrevues structurées réalisées par un professionnel et des tests psychométriques standardisés (de type projectif ou autre).

1.5.4.3.2.2 Collaboration entre le personnel qualifié et les personnes visées

L'évaluation psychosociale est réalisée par une équipe dont fait partie, obligatoirement, un professionnel des sciences du comportement (psychologue, psycho-éducateur ou professionnel de formation analogue).

1.5.4.3.2.3 Comportements caractéristiques

Des distinctions globales, comme celles que propose le ministère entre comportements surréactifs et comportements sous-réactifs, suffisent pour regrouper la plupart des troubles du comportement.

Richman, Stevenson et Graham (1982) rapportent que l'agression et la timidité constituent les facteurs principaux de presque toutes les échelles d'appréciation du comportement utilisées pour les enfants d'âge préscolaire. Achenbach (1985) classe en deux grandes catégories les difficultés de comportement des jeunes de quatre à seize ans : l'une regroupe les problèmes reliés à une insuffisance de maîtrise de soi, l'autre à un excès d'inhibition. Les enfants et adolescents qui appartiennent au premier groupe sont souvent dits « hyperactifs », « agressifs », « désobéissants » ou semblent présenter des « troubles de la conduite », tandis que ceux qui sont classés dans l'autre groupe ont tendance à être désignés comme « retirés », « anxieux », ou « dépressifs » (Zentall, 1986)

Walker, Severson et Haring (1987) précisent que si l'on accorde pas une attention particulière au processus d'identification et d'évaluation, les enseignants signalent habituellement peu d'élèves qui présentent des troubles du comportement et ceux pour lesquels ils demandent de l'aide pour une évaluation sont en très grande majorité des jeunes surréactifs. Les enseignants ne s'occupent presque jamais des élèves sous-réactifs, même si les risques éventuels pour leur santé mentale sont importants.

D'autres obstacles tout aussi considérables influent sur l'identification efficace des élèves qui ont des troubles du comportement. Les professionnels ont de la difficulté à s'entendre sur ce qu'est véritablement un trouble du comportement, les enseignants se demandent si leur peine est payée par les services reçues et les administrateurs hésitent à créer une demande qu'ils seraient incapables par la suite de satisfaire. Pour ces raisons, le système scolaire, dans son ensemble, favorise peu l'évaluation des besoins des élèves qui présentent des troubles du comportement. Tant que la conduite des jeunes est maîtrisable, on s'estime satisfait. Ce n'est qu'en situation de crise, ou lorsque l'ordre est perturbé, qu'un jeune fera l'objet d'une évaluation plus poussée de son comportement.

Bien entendu, personne ne peut prétendre savoir ce qui convient vraiment aux jeunes qui présentent des troubles du comportement. Le phénomène est complexe puisqu'il est déterminé par une multitude de facteurs ; les comportements sont variés et déroutants ; les interventions, empiriques et sans garanties. Un processus d'identification et d'évaluation qui se présenterait comme une recette ou une formule serait une simplification grossière, pour ne pas dire une supercherie. Le ministère de l'Éducation propose plutôt une démarche qui réclame des enseignants, des parents, des conseillers et des administrateurs qu'ils se livrent à une étude complète et sans préjugés de toutes les données disponibles dans le but de parvenir à un consensus sur le bien-fondé des ressources adaptées, sur la mise en œuvre d'un plan d'intervention et, éventuellement, sur la nécessité d'un classement en marge de la classe ordinaire. Aux commissions scolaires, le ministère propose d'engager les ressources dévolues aux services d'adaptation scolaire de manière progressive plutôt que de se prononcer d'une manière abrupte sur la nécessité d'une prise en charge des élèves par un système spécialisé.

1.5.5 CRÉATION D'UN SERVICE EXTERNE EN MILIEU SCOLAIRE PAR LE CENTRE D'ORIENTATION L'ÉTAPE

Suivant les recommandations du Rapport Batshaw (1975), qui souhaitait une liaison entre les centres d'accueil et le réseau des centres de services sociaux, les centres hospitaliers, les centres communautaires et le réseau scolaire, la création de services externes s'est développée progressivement au sein des centres d'accueil.

Nous présenterons un bref historique de l'ouverture d'un service externe en milieu scolaire conçu par le Centre d'Orientation l'Étape à Val D'Or en Abitibi-Témiscamingue. Nous ferons la description de ce service, sa philosophie, son mandat, sa clientèle. Nous parlerons aussi de l'équipe d'éducateurs, qui répondent aux besoins de la clientèle et de la structure clinique qu'ils utilisent. S'ajoutera la liste des partenaires avec lesquels ils doivent composer leur action dans un but de concertation.

1.5.5.1 Historique

En 1970, le Centre d'Orientation l'Étape fut créé afin de recevoir en hébergement des jeunes de 12 à 18 ans qualifiés de mésadaptés socio-affectifs. A ce moment, il n'y avait que des services d'hébergement à l'interne du centre d'accueil. La scolarisation des jeunes se faisait à l'intérieur du centre d'accueil par un service appelé «centre de jour». Ces jeunes avaient tous été référés par le centre des services sociaux (Bruce, Chartrand et Théberge, 1992).

En 1984, un contrat d'entente s'établit entre le Centre d'Orientation l'Étape et la Commission scolaire Abitibi de La Sarre pour un poste d'éducateur en milieu scolaire. En 1985, a eu lieu le transfert du centre de jour de l'interne à la polyvalente Le Carrefour de Val D'Or. Un éducateur du Centre d'Orientation l'Étape y travaillait en collaboration avec un enseignant de la Commission scolaire de Val D'Or. De 1986 à 1988, il y a eu une augmentation des effectifs d'éducateurs à Val D'Or et à La Sarre.

En 1989, quatre autres commissions scolaires sont desservies par l'équipe des éducateurs. Il s'agit de Malartic, d'Amos, de Barraute et de Senneterre. En 1990, s'ajoute la Commission scolaire de Matagami et en 1991, celle de Lebel-sur-Quevillon.

Actuellement, le Centre d'Orientation l'Étape dessert quatre commissions scolaires soit : Val D'Or, Western QUÉBEC, Malartic et Amos. 19 éducateurs œuvrent auprès de la clientèle et deux chefs de service offrent l'encadrement de ce personnel.

La philosophie d'intervention vise principalement la responsabilisation du jeune et de ses parents en lien avec le contexte scolaire. L'intervention s'effectue auprès des élèves ayant des problèmes d'adaptation à l'école, tout en supportant les parents et les intervenants du milieu scolaire face à la prise en charge des jeunes dans le cadre des orientations de l'école.

Les principaux objectifs sont :

- De favoriser l'adaptation de l'élève au milieu scolaire en le responsabilisant à partir d'un plan d'intervention répondant aux besoins de l'élève et en conformité avec les règles du milieu scolaire;
- De favoriser de façon maximale le maintien de l'élève en milieu scolaire;
- D'assurer une continuité entre le milieu scolaire et le milieu familial.

La clientèle est composée de jeunes de niveau primaire et secondaire, ayant des problèmes de conduite et de comportement. C'est une clientèle mixte (filles et garçons) provenant tout autant du secteur francophone qu'anglophone.

La plupart des éducateurs possèdent une formation en éducation spécialisée (Diplôme d'Études Collégiales) mais plusieurs ont aussi un baccalauréat en psycho-éducation. La majorité ont plusieurs années d'expérience comme éducateurs en milieu interne du centre d'accueil.

Les deux chefs de service ont comme fonction principale de superviser les éducateurs de ce service. Ils doivent assurer le suivi clinique des dossiers. Pour ce faire, ils travaillent en étroite collaboration avec le conseiller clinique du centre d'accueil. Ils doivent aussi assurer une formation continue auprès de leur personnel, par exemple, en ce qui a trait aux différentes problématiques rencontrées (démotivation scolaire, suicide, inhibition, toxicomanie, etc.). Ils ont aussi le rôle de supporter les éducateurs dans leur gestion de temps face à leur tâche, de stimuler l'échange au sein de l'équipe, d'établir des objectifs et un plan d'action suivant les bilans annuels de leur service.

En ce qui a trait à la structure clinique, une instrumentation précise est utilisée pour chacun des jeunes qui reçoit les services d'un éducateur. Il s'agit de diverses grilles permettant de suivre l'évolution clinique des bénéficiaires : données pour le bilan de service, fiche d'inscription (projet d'entente), synthèse de semaine, rencontre du plan d'intervention, cueillette des données, fin de suivi.

Il est prioritaire que chacun des élèves qui est en démarche de relation d'aide avec un éducateur en milieu scolaire ait un dossier clinique afin que l'intervention du personnel éducateur soit bien balisée. Le dossier clinique permet aussi de se donner des points de repère et des objectifs gradués à atteindre pour chacune des personnes impliquées dans la démarche (élève, parents, éducateur, intervenants scolaires ou autres). Le dossier clinique formalise l'engagement de chacun face à leurs différentes responsabilités.

Il faut souligner qu'il y a aussi des jeunes qu'on appelle les «cas non inscrits». Cette clientèle se définit comme des jeunes qui viennent consulter l'éducateur par eux-mêmes dans le but d'obtenir de l'aide de façon sporadique. Dans ces cas-là, l'éducateur ne remplit pas les documents de l'instrumentation clinique. Cependant, il va compiler ces cas dans ses statistiques pour le bilan annuel.

Pour s'assurer que l'intervention faite auprès de la clientèle portera fruit, il apparaît nécessaire de faire équipe avec les autres intervenants dans le dossier. Ces partenaires peuvent être des enseignants, des praticiens sociaux du centre local des services communautaires (CLSC), ou du centre de la protection de l'enfance et de la jeunesse (CPEJ), des intervenants de la santé mentale,

des infirmières, des psychologues ou d'autres éducateurs de différents points de service du Centre l'Orientation l'Étape, etc. Il faut donc assurer une cohérence et une concertation dans nos interventions tout en respectant les règles de confidentialité par lesquelles sont régis chacun des intervenants impliqués.

Au niveau de la Réforme ministérielle des Affaires sociales, il y a un pas important qui doit se faire et il fait suite au plan de concertation dont nous traitons au paragraphe précédent. Le fait qu'un jeune reçoive simultanément les services d'un praticien social et d'un éducateur nous obligera davantage à faire équipe, considérant les nouvelles lois que le ministère impose. Bien sûr, le praticien social sera le demandeur de services pour un jeune rencontrant des difficultés d'adaptation à l'école et l'éducateur sera le dispensateur de ce service particulier. Le praticien social sera tenu d'élaborer un plan de services pour le jeune dont il a la charge légale et l'éducateur pourrait être un de ceux qui dispense un service en milieu scolaire, s'il y a lieu. D'où l'importance de bien étoffer les plans d'intervention pour chacun de ces jeunes.

En plus des services directs auprès de jeunes en difficulté et de leur famille, des actions sont également dirigées dans la perspective du Rapport Bouchard (1991) soit :

«Ouvrir à toute la communauté un débat portant sur l'école secondaire en tant que milieu de vie pour nos jeunes.»

«Mettre en place des actions énergiques pour contrer l'abandon scolaire et les autres difficultés majeures des 12-17 ans.»

«Créer un service de liaison entre les écoles secondaires, les parents et la communauté, notamment dans les écoles de 1 000 élèves et plus.»

«Enrichir, en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, les services d'aide aux étudiants, notamment en soutenant la création de groupes d'entraide par les pairs.»

«Encourager et faciliter la création de services de soutien aux enseignants.» (Rapport Bouchard, 1991, page 49)

1.5.6 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

À partir des années '80, après que dans la décennie précédente de vastes ressources furent consacrées à la mise en place de programmes d'interventions sociales, la récession a forcé la création de mécanismes visant à assurer une meilleure gestion des coûts ainsi qu'une plus grande qualité des programmes. (Cronbach., 1980). La pénurie des ressources a ainsi favorisé le développement de l'évaluation de programmes, discipline préalablement marginale. Comme l'indique Dumont et Kiely (1987) plusieurs composantes d'un programme peuvent ainsi être évaluées telles : l'étude des besoins, l'analyse rétrospective, l'enregistrement continu de l'information, l'analyse d'impact, les avantages coûts-bénéfices, la satisfaction des usagers.

L'enregistrement continu de l'information est une méthode peu coûteuse d'obtenir de l'information sur le déroulement d'un programme. L'analyse des dossiers ou des fichiers permet de cerner les caractéristiques de la clientèle et de suivre leur évolution et parallèlement de constater l'évolution des services (Caron, 1986, 1988). En plus d'accumuler de précieuses données épidémiologiques sur un phénomène, le processus de mise en relation des caractéristiques de la clientèle et des services offerts devient un instrument de gestion qui permet l'ajustement continu des services de prévention ou de réadaptation aux caractéristiques de la clientèle. Lorsque ce processus d'évaluation est appliqué sur un mode continu, il est alors possible d'identifier des variables susceptibles d'affecter la demande de services et, à l'inverse, d'évaluer l'impact d'une modification de services sur les caractéristiques de la clientèle. (Caron, 1988)

Le centre d'orientation l'Étape a donc le mandat d'administrer un vaste programme d'intervention de rééducation en milieu scolaire depuis bientôt dix ans. Jusqu'à présent aucune évaluation de ce programme n'a été effectué, ce qui ne semble pas être une particularité de l'Étape puisqu'une recension des écrits et des recherches auprès de l'Association des centres d'accueil de réadaptation a permis de constater l'absence d'évaluation de programme de rééducation en milieu scolaire pour tout le Québec.

Le premier objectif visé par cette recherche est donc de décrire les caractéristiques de la clientèle et des services offerts en milieu scolaire par le centre d'orientation l'Étape et ce, à partir des archives provenant de l'enregistrement continu du cheminement des usagers dans le programme mis en place depuis deux ans.

Cette démarche permettra de vérifier l'adéquation entre les services offerts et le besoin de la clientèle et ultimement d'éclairer les gestionnaires sur les modifications à apporter au programme, si des écarts importants sont notés. Elle permettra également de vérifier l'efficacité des instruments utilisés pour l'enregistrement continu et de les améliorer au besoin.