Centre jeunesse
de Montréal
Institut universitaire

Guide de soutien à la pratique

La réadaptation avec hébergement en foyers de groupe à l'adolescence

MANDAT 3.15

Rédigé par :

Andrée Le Blanc, agente de planification, de programmation et de recherche
Coordination du développement des programmes et de la pratique professionnelle, DSP-AU

12 mars 2009

Dépôt légal, 1er trimestre 2009
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

ISBN : 978-2-89218-215-6

© Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire, 2009
Tous droits réservés

Distribué par la bibliothèque du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire
Téléphone : (514) 896-3396; Télécopieur : (514) 896-3483
Courriel : bibliotheque@cjm-iu.qc.ca

CONTRIBUTIONS AUX GROUPES DE DÉVELOPPEMENT

Identification des responsables et collaborateurs à la démarche du groupe de développement globalisant (3.15) (actif de mars 2006 à décembre 2007)

Coresponsables :

Yvon Genest, chef de service, DSRA
Andrée Le Blanc, agente de planification, de programmation et de recherche, DSP-AU

Participants :

- Aline Bélec, éducatrice de réinsertion, DSREA
- Michel Brien, consultant clinique, DSP-AU
- Mercedes Couture / Brigitte Mador / Sylvain Vaillancourt, chefs de service, DSREA
- Jean-Paul Cyr, conseiller à l'Accès, DGA (jusqu'en mai 2007)
- Vicky Ethier, éducatrice, DSRA
- Deanna Gauthier / François Tassé / Guy Depelteau, éducateurs, DSREA
- Gilles Lalande, responsable de RI
- Isabelle Langevin, intervenante psychosociale, DSTSE
- Daniel Masse, spécialiste en réadaptation psychosociale, DSSSJC
- Roger Sylvestre, chef de service scolaire, ADG

Identification des responsables et collaborateurs à la démarche du groupe de développement foyers de groupe garçons (3.15.1)

Coresponsables :

Yvon Genest, chef de service, DSRA
Andrée Le Blanc, agente de planification, de programmation et de recherche, DSP-AU

Participants :

- Benoît Charron, Foyer Ahuntsic
- Guylaine David, Foyer Meilleur
- Catherine Delaunay / Angelina Malonni / Lyne Cinq-Mars, Foyer Morgan
- Robert Dubuc, chef de service scolaire Sud-Est (printemps 2006)
- Vicky Ethier, Foyer Godbout
- François Jacob, éducateur de réinsertion, DSRA
- Guy Johnson, Foyer Louis-Hémon
- Richard Joyal / Yves Vallière, chefs de permanence, DGA (jusqu'en avril 2007)
- Serge Lecompte / Linda Casey, réadaptation par le travail
- Claude Marcotte / Angelina Malonni, Foyer Wilfrid Saint-Louis
- Lison Morinville, conseillère à l'Accès garçons, DGA (depuis septembre 2007)
- Annie Quintal, Foyer Verdun
- Nathalie Rioux / Barbara Vincent, Foyer 1ère Avenue
- Barbara Vincent / Marlène Santerre, Foyer Rosemont

Identification des responsables et collaborateurs à la démarche du groupe de développement foyers de groupe filles (3.15.2)

Coresponsables :

Mercedes Couture / Brigitte Mador / Sylvain Vaillancourt / Marie-Hélène Dagenais / Claudie Dubé (depuis décembre 2008), chefs de service, DSREA

Andrée Le Blanc, agente de planification, de programmation et de recherche, DSP-AU

Participants :

- Franca Baraldi, conseillère à l'Accès, DGA (à compter de septembre 2007)
- Aline Bélec, éducatrice de réinsertion
- Charline Côté, Foyer J.-Octave Roussin
- Guy Depelteau, Foyer Mercier-Est Anjou
- Suzanne Fagnan, Boscoville 2000
- Deanna Gauthier, Foyer Pierrefonds
- Eugène Hamel, chef de permanence, DGA (jusqu'en mai 2007)
- Gabriel Mailhot / Serge Lecompte, réadaptation par le travail
- Maroun Makhlouf / Sylvie Riendeau / Bianca Delisle, Foyer Harmony
- Geneviève Mathieu / Line Major, Foyer Charny
- François Tassé / Céline Champagne, Foyer Lachine

Collaboration à la conception et à l'écriture :

Sophie Desjardins, agente de planification, programmation et recherche, DSP-AU

Pierre Keable, agent de planification, programmation et recherche, DSP-AU

Mise en page et corrections du document :

Brigitte Bouchard, agente administrative, DSP-AU

TABLE DES MATIÈRES

L'ORIGINE DU PROJET ET LE CONTEXTE DE DÉVELOPPEMENT 1

INTRODUCTION 2

1. DES BASES CONCEPTUELLES À PRENDRE EN CONSIDÉRATION 1-1

1.1 Un cadre conceptuel visant l'intégration sociale des jeunes au CJM-IU 1-1

1.1.1 Des objectifs généraux s'inscrivant à l'intérieur des missions et mandats du CJM-IU 1-1

1.1.2 Les quatre domaines de l'intégration sociale 1-2

1.2 Un modèle retenu pour l'organisation de nos milieux d'hébergement 1-4

1.2.1 Huit opérations professionnelles : cinq en commun avec le processus clinique 1-4

1.2.2 Trois opérations plus propres à la réadaptation avec hébergement 1-4

1.2.2.1 L'organisation et sa structure d'ensemble 1-5

1.2.2.2 L'animation : présence à l'évènement et schèmes relationnels 1-6

1.2.2.3 L'utilisation : une opération plus délicate 1-6

2. DES TRAVAUX DE DÉVELOPPEMENT 2-1

2.1 Un angle de prise privilégié : sujets - objectifs - contenus 2-1

2.1.1 Des sujets 2-2

2.1.1.1 Portrait des caractéristiques des adolescents hébergés en foyer de groupe... 2-3

2.1.2 Des objectifs 2-13

2.1.3 Des contenus 2-17

2.1.3.1 Une terminologie commune autour des contenus offerts en réadaptation avec hébergement 2-17

2.2 Six autres composantes en soutien à la réalisation des objectifs 2-19

2.2.1 Les composantes temps et espace 2-19

2.2.2 Une interrelation entre composantes : contenus et temps 2-20

2.2.3 La composante moyens de mise en interaction 2-21

2.2.4 Interrelations entre composantes : objectifs, contenus et moyens de mise en interaction 2-23

2.2.5 Lier un contenu existant aux objectifs d'intégration sociale qui peuvent y être travaillés 2-25

2.2.6 Les composantes code et procédures, systèmes de responsabilités et d'évaluation et reconnaissance 2-26

2.3 Petit tour d'horizon sur l'animation 2-27

3. DES REPÈRES DE PRATIQUE ÉMERGEANT DES TRAVAUX DES GROUPES DE DÉVELOPPEMENT ... 3-1

3.1 Des repères issus de la démarche de développement en foyers de groupe 3-1

3.2 Des repères issus de la démarche de développement en ressources d'internat 3-9

4. UN PROCESSUS D'IMPLANTATION DES REPÈRES RETENUS 4-1

4.1 Des rôles bien définis pour chacun des acteurs 4-1

4.2 Une instance originale de suivi 4-3

CONCLUSION 3

RÉFÉRENCES 5

ANNEXE : ENJEUX ET RECOMMANDATIONS LIÉS À L'IMPLANTATION DES REPÈRES DE PRATIQUE

L'ORIGINE DU PROJET ET LE CONTEXTE DE DÉVELOPPEMENT

Le « Cadre de référence sur le développement des services de réadaptation avec hébergement à l'adolescence » a été adopté par le comité des directions-clientèle du CJM-IU en novembre 2005. Fruit du travail d'un groupe réunissant des cadres de toutes les directions offrant aux adolescents des services de réadaptation avec hébergement et des conseillers, ce cadre de référence s'appuie sur la mise en commun de plus de deux ans de recherches documentaires et de réflexions. Il présente d'abord les missions et mandats de la réadaptation avec hébergement, précise les orientations du CJM-IU et résume les caractéristiques principales de la clientèle. Il fournit ensuite les orientations principales devant guider le développement clinique de la réadaptation avec hébergement dans son ensemble : la finalité de l'intégration sociale des adolescents et le modèle psychoéducatif comme base opérationnelle.

Une fois ces grands principes énoncés et adoptés, restait tout un travail de diffusion et d'intégration à faire pour que le cadre de référence s'incarne dans la pratique particulière de services aussi différents que les unités de garde fermée en LSJPA, les foyers de groupe en passant par les unités d'encadrement intensif, pour ne nommer que celles-là. Comme pour l'ensemble du développement clinique au CJM-IU, il a été décidé que ce serait par groupes de développement que ce processus de diffusion et d'intégration prendrait forme. Dans chaque niveau d'encadrement et dans chaque direction clientèle, des groupes ont été réunis autour des responsables de programmation de chacun des points de service. Plusieurs partenaires ont été également conviés à contribuer à ce développement. En mars 2006, un évènement a eu lieu au siège social pour lancer officiellement cet effort clinique sans précédent, en réunissant tout le personnel mandaté par leur direction respective pour participer à l'un ou l'autre de ces groupes de développement. En tout, onze groupes, réunissant en moyenne douze personnes chacun, ont démarré (à l'exception du groupe en hébergement continu LSJPA qui avait déjà commencé) leurs activités au long du printemps 2006.

Deux ans plus tard, l'ensemble de ces groupes arrive au terme de son travail d'élaboration des implications du cadre de référence dans leur niveau d'encadrement. C'est la somme de leur travail qui espère leur être rendue par le biais des « guides de soutien à la pratique », qui proposent également des moyens par lesquels enraciner davantage ces orientations dans la vie quotidienne de leurs services. Loin de constituer un point d'arrivée dans le développement clinique, le dépôt des guides de soutien marque néanmoins un jalon important dans le processus d'implantation du cadre de référence dans chacune des directions offrant de la réadaptation avec hébergement à des adolescents. Une fois enrichis par l'analyse des groupes, ces guides serviront de fers de lance pour l'enrichissement continu des pratiques en réadaptation avec hébergement…

INTRODUCTION

MÉTHODOLOGIE ET ORGANISATION DU DOCUMENT

Ce document vise à faire part des travaux de développement ayant eu cours depuis mars 2006 dans les trois groupes de développement dédiés à l'intervention en foyer de groupe. On se rappellera que ces groupes de développement avaient reçu pour mandat de s'approprier le « Cadre de référence sur le développement des services de réadaptation avec hébergement à l'adolescence » afin d'en définir les applications plus précises dans le contexte des foyers de groupe et de collaborer à leur implantation. C'est pourquoi ce document se propose de donner une idée de la démarche et surtout des résultats de ces sessions de travail, de même que des efforts faits dans les foyers pour s'impliquer aussi dans cette démarche de concrétisation de la philosophie et de la méthodologie définies par le cadre. Le document vise ensuite à fournir un certain nombre de repères, émergeant de ces travaux et pouvant orienter la suite de l'implantation du cadre de référence.

On trouvera donc dans une première section un bref rappel des principales bases conceptuelles énoncées dans le cadre de référence. La seconde section résume, à toutes fins pratiques, presque deux années et demie de travaux où les groupes et les équipes ont mis graduellement en œuvre ces bases conceptuelles : les concepts de l'intégration sociale et ceux du modèle psychoéducatif. Au fil de ces travaux, la méthodologie psychoéducative s'est déployée dans le but de développer et d'articuler nos moyens d'aider les jeunes en foyer à progresser dans les apprentissages nécessaires à leur intégration sociale. À travers les échanges dans les groupes et dans les équipes, une certaine familiarisation s'est effectuée, permettant de mettre en lumière certaines des possibilités offertes par ces outils conceptuels. Ce chapitre tente donc de témoigner de ce travail, en espérant qu'il puisse guider la familiarisation de ceux qui seront appelés à travailler en foyer de groupe dans la perspective du cadre de référence.

La troisième section présente des repères pouvant guider à plus long terme la poursuite de l'implantation des deux principales lignes de force du cadre de référence : la finalité d'intégration sociale à rendre possible à nos adolescents[1] et la méthodologie psychoéducative pour continuer d'inventer des chemins par lesquels mieux y arriver. On ne sera donc pas surpris d'y retrouver à la fois le vocabulaire de l'intégration sociale et celui des opérations professionnelles en réadaptation. Elle propose également des avenues par lesquelles actualiser ces opérations et invite à réfléchir aux modalités plus opérationnelles encore qui pourraient permettre de les réaliser. Les groupes de développement en foyers de groupe ont signalé certains enjeux risquant de se présenter en cours d'implantation et ont formulé certaines recommandations à diverses instances de l'établissement (comme par exemple : comité du processus clinique, regroupement des spécialistes en activités cliniques) pour en favoriser la consolidation. Les instances de suivi pourront s'appuyer sur ces réflexions pour mieux cibler certaines actions. Ces dernières considérations se retrouveront en annexe du document. A la demande des directions, les repères spécifiques à certains contenus élaborés par les groupes de développement en ressources d'internat ont été intégrés au guide en foyers de groupe, pour les contenus susceptibles de s'y retrouver. Cette addition vise à permettre plus de cohérence entre les niveaux d'encadrement dans la phase de suivi d'implantation, dont la dernière section présente les grandes lignes.

En somme, ce guide vient résumer un vaste chantier… et en proposer les suites!

[1] Par convention, la forme masculine sera employée couramment pour désigner tant les adolescentes que les adolescents, les éducatrices et éducateurs.

1. DES BASES CONCEPTUELLES À PRENDRE EN CONSIDÉRATION

1.1 Un cadre conceptuel visant l'intégration sociale des jeunes au CJM-IU

Les concepts de l'intégration sociale représentent, avec le modèle psychoéducatif, les bases théoriques de l'intervention à l'adolescence au CJM-IU. Ils sont définis dans le cadre conceptuel d'intégration sociale[1] et se retrouvent aussi dans plusieurs sections du cadre de référence sur la réadaptation avec hébergement à l'adolescence[2].

Le modèle défini dans le cadre conceptuel d'intégration sociale[3] conçoit l'intégration sociale des jeunes à l'intérieur d'un processus dynamique dans lequel interagissent des composantes individuelles et environnementales. Le niveau d'intégration sociale d'un individu sera influencé par les limites et le potentiel de l'individu (le jeune), de même que par les opportunités et les conditions adverses présentes dans son environnement (la famille, le milieu et le contexte d'intervention).

L'ensemble des connaissances et compétences que le jeune développe et intègre dans les domaines d'intégration sociale : personnel, relationnel/familial, fonctionnel/productif et symbolique, suivant ses échanges avec son environnement (y inclus sa famille), concourent à son devenir en tant que citoyen responsable, compétent et intégré au plan social.

Il apparaît utile de rappeler dans ce guide les objectifs généraux de l'intervention définis par le cadre d'intégration sociale, de même que les définitions des quatre domaines d'intégration sociale.

1.1.1 Des objectifs généraux s'inscrivant à l'intérieur des missions et mandats du CJM-IU

Il est important de rappeler que l'intervention en réadaptation avec hébergement se réalise au CJM-IU dans deux continuums spécifiques, liés aux lois d'exception en protection de la jeunesse (LPJ) et en délinquance (LSJPA), tous deux à l'intérieur des balises définies par la LSSSS (d'ailleurs, dans le continuum LPJ, certains jeunes peuvent être placés dans le cadre de la LSSSS, c'est-à-dire sans que leur sécurité ou leur développement aient été considérés comme compromis). Le cadre de référence sur le développement des services de réadaptation avec hébergement à l'adolescence fait état des missions et mandats dévolus à la réadaptation avec hébergement[4] pour l'ensemble de ces jeunes.

Ces missions et mandats s'opérationnalisent notamment sous la forme d'objectifs généraux[5] qui déterminent les différentes stratégies d'intervention à mettre en place. Voici les différents objectifs généraux que vise une intervention de réadaptation avec hébergement dans une finalité d'intégration sociale.

---

1 J. Gaudet et F. Chagnon, révisé par S. Hamel. *Cadre conceptuel pour le développement des programmes visant l'intégration sociale des adolescents du CJM-IU*. CDPER, CJM-IU. 2004. Synthétisé et révisé dans : P. Keable. *L'intégration sociale, un cadre conceptuel soutenant le développement des programmes, services et activités à l'adolescence : Une mise à jour des concepts.* CJM-IU. 2007.

2 P. Keable. *Cadre de référence : Le développement des services de réadaptation avec hébergement à l'adolescence*. DSP-AU, CJM-IU. 2006.

3 J. Gaudet et F. Chagnon, révisé par S. Hamel. *Cadre conceptuel pour le développement des programmes visant l'intégration sociale des adolescents du CJM-IU*. CDPER, CJM-IU. 2004. Synthétisé et révisé dans : P. Keable. *L'intégration sociale, un cadre conceptuel soutenant le développement des programmes, services et activités à l'adolescence : Une mise à jour des concepts.* CJM-IU. 2007.

4 P. Keable. *Cadre de référence : Le développement des services de réadaptation avec hébergement à l'adolescence.* DSP-AU, CJM-IU. 2006, Section 2.1.

5 Idem, Section 6.1.

Certains de ces objectifs généraux sont transversaux à tous les programmes, c'est-à-dire qu'ils sont les pierres d'assise de tout le développement clinique à l'adolescence en centre jeunesse.

Tout en responsabilisant le jeune et en mobilisant son réseau de support (au premier chef ses parents) ainsi que la communauté, l'intervention de réadaptation avec hébergement concourt à :

- Protéger le jeune.
- Accroître ses compétences.
- Protéger la société.
- Prévenir la récidive.
- Rechercher la non-récurrence des signalements.

Le cadre conceptuel de l'intégration sociale propose une typologie théorique de la clientèle. Dans ce contexte, la réadaptation avec hébergement s'adresse à trois types de jeunes :

Le type 1 :
Les jeunes de 12-14 ans et de 15-18 ans (jusqu'à 20 ans sous la LSJPA) en rupture avec leur milieu de vie et placés depuis longtemps en milieu de réadaptation.

Le type 2 :
Les jeunes de 12-14 ans et de 15-18 ans (jusqu'à 20 ans sous la LSJPA) en rupture avec leur milieu de vie et placés durant leur adolescence en milieu de réadaptation.

Le type 6 :
Les jeunes de 12-14 ans et de 15-18 ans (jusqu'à 20 ans en LSJPA) qui sont à risque élevé et imminent de rupture avec leur milieu de vie ou leur milieu de réadaptation.

Certains objectifs généraux, tout en n'étant pas nécessairement exclusifs à ces jeunes, sont visés de façon plus particulière dans le développement des services, tant psychosociaux que de réadaptation, qui s'adressent à eux :

- Assurer un projet de vie.
- Préparer le jeune de 16 ans ½ à la vie autonome et faciliter son passage à la vie adulte.
- Réintégrer ou intégrer le jeune dans un milieu de vie[6].
- Développer, rétablir ou renforcer les compétences du jeune dans les quatre domaines de l'intégration sociale ainsi que les compétences parentales associées.
  - On comprendra que ce dernier objectif général soit particulièrement dans la mire des services de réadaptation.

1.1.2 Les quatre domaines de l'intégration sociale

Ces quatre domaines ne doivent pas se concevoir comme étant des entités mutuellement exclusives. Les domaines relationnel/familial, fonctionnel/productif et symbolique peuvent en ce sens être vus comme des domaines d'application et d'articulation différenciés des volets du domaine personnel, rendant possible l'intégration sociale. L'important n'étant pas d'arriver à catégoriser définitivement et « correctement » les habiletés, mais surtout de faire un relevé relativement complet des acquisitions nécessaires à une intégration sociale optimale.

C'est autour de ces domaines que se sont articulés les premiers travaux de développement, à savoir la détermination du portrait de la clientèle et des principales compétences à développer chez les jeunes.

---

[6] Aux fins de la typologie de la clientèle élaborée dans le cadre conceptuel, compte tenu de la finalité d'intégration sociale, les milieux de réadaptation ne sont pas considérés comme des milieux de vie.

Personnel

Le domaine personnel réfère aux « matériaux de base » permettant la construction de l'identité individuelle : on y retrouve les caractéristiques psychocorporelles, affectives et cognitives se combinant et se modulant diversement au cours de l'existence, pour rendre possibles des réalisations dans les domaines relationnel/familial, fonctionnalité/productivité et symbolique.

Les indicateurs liés à ces volets se rattachent à diverses théories issues des sciences humaines, des sciences sociales et des sciences de la santé. Parmi ces indicateurs se retrouvent notamment : le niveau de développement et de maturation (physiologique, moral, affectif, social…); le niveau de santé physique et mentale; les capacités d'apprentissage; le niveau de langage; la perception et l'image de soi.

Relationnel/ Familial

Le domaine relationnel/familial réfère à l'ensemble des liens d'attachement qui relient l'adolescent à son réseau social, au premier chef, sa famille. La qualité de ces liens est tributaire de la fonctionnalité du réseau social de soutien dont dispose l'individu et des interactions de celui-ci avec les composantes de ce réseau.

L'adolescence amène un élargissement du réseau social par rapport à l'enfance. Aux liens qu'il entretient avec les membres de ce réseau s'ajoutent également des liens plus abstraits avec la société (des gens étrangers entre eux et qui ne peuvent négocier directement l'un avec l'autre).

Dans l'intervention en centre jeunesse, on s'intéressera notamment à l'intégration de l'adolescent à sa famille, à des groupes d'amis, à des groupes de loisirs et communautaires, ainsi qu'au volet de ses relations amoureuses.

Fonctionnalité/ Productivité

Le domaine de fonctionnalité/productivité réfère au développement de la fonctionnalité de l'adolescent dans ses différents rapports avec le milieu scolaire, du travail et en regard de la sphère économique.

L'insertion dans la vie économique et le travail revêtent une importance particulière dans la vie d'aujourd'hui, alors que le travail est devenu un critère très important d'intégration sociale. Cet état de fait pose des défis particuliers aux adolescents, surtout s'ils sont sous-scolarisés.

Chez l'adolescent, on portera attention entre autres à la façon dont celui-ci s'inscrit dans la vie économique d'aujourd'hui, comment il s'y maintient et comment il s'y construit une place à long terme.

Symbolique

Le domaine symbolique réfère au niveau d'adhésion de l'adolescent aux normes et aux valeurs sociales ainsi qu'au respect des lois qui en découlent. Il touche également son sentiment d'utilité sociale, sa reconnaissance par les autres et sa perception de lui-même dans le monde.

Le contexte socioculturel dans lequel l'adolescent évolue lui propose des façons de penser qui contribuent à modeler son processus de développement identitaire.

L'intégration symbolique d'un adolescent se constate par la reconnaissance de la place qu'il occupe dans le système social, ainsi que par un projet personnel et social partagé lui permettant de se sentir partie prenante du présent et de se projeter dans l'avenir.

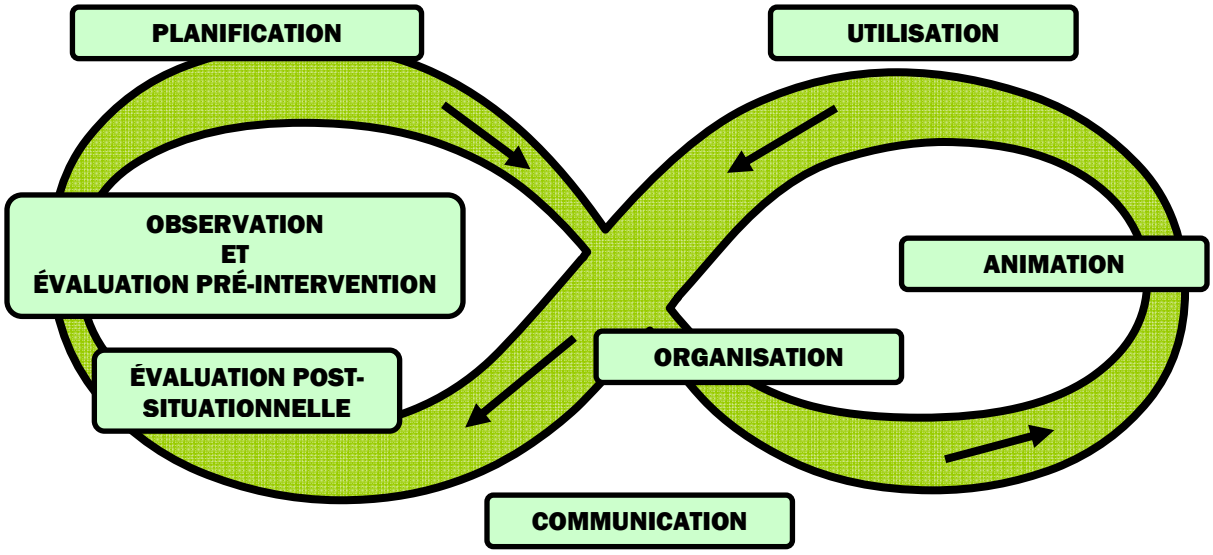
1.2 Un modèle retenu pour l'organisation de nos milieux d'hébergement

Le cadre de référence sur le développement des services de réadaptation avec hébergement à l'adolescence s'appuie sur le modèle psychoéducatif. Ce modèle est en communauté de sens avec le cadre conceptuel sur l'intégration sociale, les deux s'inscrivant dans un courant de pensée humaniste et écologique. Le modèle psychoéducatif s'est imposé avec les années comme la base intégratrice pour l'intervention de réadaptation auprès des jeunes en difficulté, dont il synthétise et organise l'ensemble des opérations.

Lorsqu'on évoque le modèle psychoéducatif, l'image qui vient généralement à l'esprit de plusieurs est celle de la structure d'ensemble reliant différentes composantes du réel et servant autant à organiser un milieu en général qu'à concevoir une activité précise de réadaptation. Ces premières évocations décrivent certes des éléments fondateurs du modèle psychoéducatif, mais n'en constituent toutefois qu'une partie. Le modèle psychoéducatif se fonde en effet sur l'articulation de huit opérations professionnelles essentielles à un travail de réadaptation rigoureux, dont l'organisation et sa structure d'ensemble font assurément partie, mais en interdépendance continuelle avec sept autres opérations.

1.2.1 Huit opérations professionnelles : cinq en commun avec le processus clinique

Ces opérations professionnelles se déroulent selon un flot continu et la qualité de déploiement de chacune influence la réalisation des autres. Cinq de ces opérations s'appliquent individuellement à chaque adolescent référé au CJM-IU dans le cadre des activités jalonnant le processus clinique : l'observation et l'évaluation pré-intervention, la planification de l'intervention, sa révision (évaluation post-situationnelle) et la communication. Dans le cadre de la réadaptation avec hébergement, non seulement ces opérations continuent-elles de se réaliser en collaboration avec l'intervenant psychosocial pour chacun des individus, elles s'exercent aussi en équipe, face aux sous-groupes et au groupe qui se forment dans une unité ou un foyer.



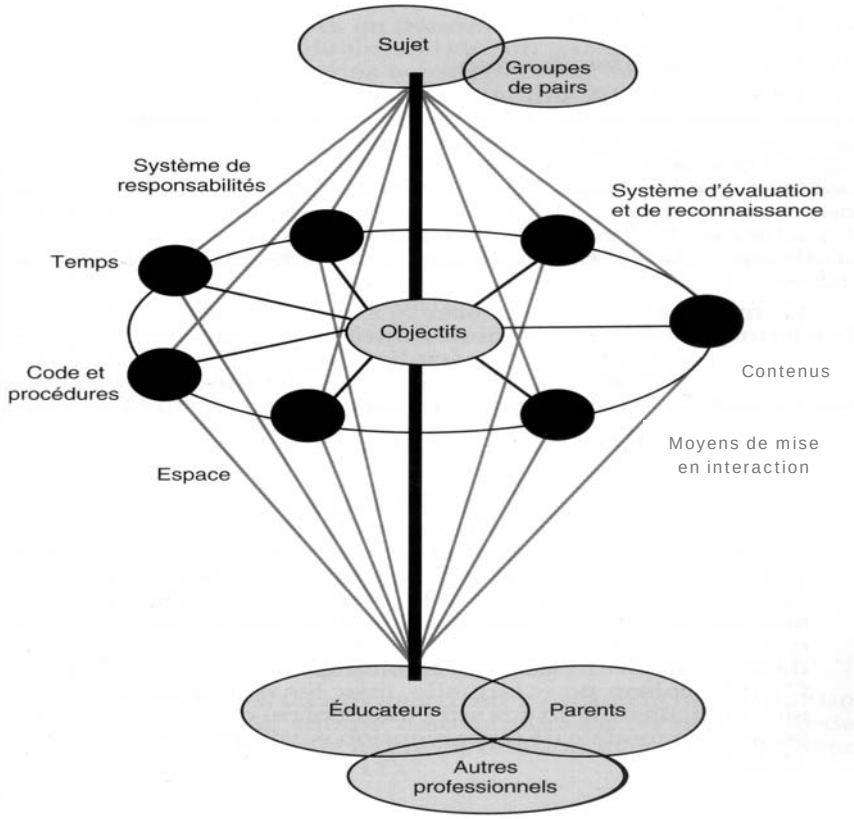
1.2.2 Trois opérations plus propres à la réadaptation avec hébergement

La réadaptation avec hébergement vient offrir un environnement spécialisé où l'intervention directe sera possible pendant plus ou moins d'heures par jour, selon le niveau d'encadrement déterminé. Ce sont plus particulièrement les trois opérations professionnelles suivantes qui donneront forme et vie à cet environnement spécialisé et s'interrelieront aux opérations précédemment évoquées.

1.2.2.1 L'organisation et sa structure d'ensemble

Les composantes servant à organiser une intervention de réadaptation sont représentées par Gendreau en une structure d'ensemble ayant la forme familière d'une « toupie ». Cette structure dynamique est caractérisée par un axe central reliant les acteurs (le jeune et les groupes de pairs ainsi que l'éducateur, l'équipe éducative, les parents et les autres professionnels) et les objectifs poursuivis ensemble, autour desquels gravitent les composantes identifiées du temps, de l'espace, du contenu, des moyens de mise en interaction, des code et procédures, du système de responsabilités, du système d'évaluation et de reconnaissance (voir schéma 1 ci-dessous)[7].

SCHÉMA 1. **Structure d'ensemble de l'intervention psychoéducative**



Chacune de ces composantes demande à être aménagée avec attention, mais selon un ordre précis. La connaissance du sujet, des pairs et des parents est déterminante pour arriver à cibler les objectifs appropriés, en tenant compte des éducateurs et des autres professionnels impliqués. Les autres composantes seront élaborées ensuite chacune de façon à appuyer la réalisation des objectifs. Cette structure d'ensemble peut s'appliquer avec la même utilité à des échelles très variées d'organisation. Il s'agit d'un système particulièrement éclairant de concepts permettant l'analyse (et l'amélioration potentielle) d'une expérience de réadaptation, aussi bien à l'échelle d'un milieu dans sa totalité qu'à celle du détail, heure par heure, de ce qu'offre une unité de vie à chacun des jeunes qui lui sont confiés.

[7] Inspiré de G. Gendreau et coll. *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative.* 2001, p. 53.

1.2.2.2 L'animation : présence à l'évènement et schèmes relationnels

Gilles Gendreau[8] la définissait en 2001 comme étant l'opération « qui consiste à donner vie, pour ainsi dire, aux conditions mises en place lors de l'organisation. L'éducateur, par sa présence engagée lors d'événements du quotidien (…) est attentif aux interactions entre le jeune et les autres éléments du contexte. Il cherche à les rendre significatives pour le jeune afin de l'aider à en dégager, sur-le-champ, tout ce qui peut être de nature à le stimuler dans sa démarche. »

L'animation est donc l'opération qui concrétise ce qui a été pensé préalablement dans l'organisation, en aménageant les composantes de la structure d'ensemble : c'est la mise en action réelle d'un contenu auprès d'un jeune et d'un groupe que l'on met en situation de poursuivre des objectifs. C'est à ce moment que l'éducateur déploie ses talents et ses énergies pour motiver, stimuler, encourager, encadrer, parfois rediriger et soutenir l'action du jeune. Sa façon de le faire évoluera en fonction du degré de présence à l'évènement nécessaire aux différents jeunes pour avancer vers leurs objectifs. Cette opération s'appuie donc sur non seulement des savoirs et des savoir-faire (référant notamment aux moyens de mise en interaction de la structure d'ensemble) mais aussi sur un savoir être. C'est pourquoi on parle souvent des « schèmes relationnels » ou qualités de la relation d'aide qui viennent moduler différemment la sensibilité éducative.

> *Un schème est un instrument, un outil de savoir être qui se construit (hélas se détériore aussi) dans le cadre d'interactions partagées entre des personnes. Appliqué au contexte de l'intervention psychoéducative, un schème relationnel est un instrument que peut utiliser l'éducateur (le jeune aussi) pour entrer en relation et l'approfondir. Une relation dont l'essence même est d'être un moyen privilégié pour atteindre des objectifs de prévention ou de réadaptation.*[9]

Les schèmes relationnels ne se retrouvent pas à l'état pur, mais dans un contexte relationnel. Ils sont le résultat d'un apprentissage. Ces schèmes sont :

La considération	La disponibilité
La sécurité	La congruence
La confiance	L'empathie

1.2.2.3 L'utilisation : une opération plus délicate

C'est l'opération par laquelle on appelle un jeune à prendre conscience, puis à tirer davantage profit de ce qu'il a accompli, en interaction avec les différentes conditions du milieu et les personnes qui y gravitent. Cela suppose donc l'accumulation d'un certain nombre d'expériences - surtout positives en début de démarche - avant de pouvoir espérer tenter l'utilisation. Elle prend nécessairement appui sur un nombre substantiel d'expériences organisées et animées, à partir desquelles un éducateur sélectionnera des éléments significatifs et invitera le jeune à y réfléchir.

---

8 Inspiré de G. Gendreau et coll. *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative.* 2001, p. 143.

9 Idem, p. 82.

Cependant, alors que dans les opérations précédentes l'éducateur est en leadership, en action continuelle dans l'utilisation, la personne la plus active devient le jeune : l'adulte sollicite la réflexion, propose des pistes, mais c'est le jeune qui accepte ou non, qui est en mesure ou non de saisir la perche tendue et de faire certains liens. Sans vouloir minimiser l'action du jeune dans le quotidien, elle frappe davantage en utilisation, car lui seul peut intérioriser l'élément de sa démarche porté à son attention. Encore ici l'observation attentive, la communication entre intervenants serviront à fournir le matériel potentiellement « utilisable », mais il importe de garder à l'esprit que ce sont les liens que le jeune tracera lui-même qui lui permettront de conserver son expérience et de se préparer à employer ailleurs ce qu'il apprend en réadaptation.

2. DES TRAVAUX DE DÉVELOPPEMENT

Trois groupes de développement en foyers de groupe ont été formés afin de concrétiser, dans leur niveau d'encadrement, les suites à donner au *Cadre de référence : Le développement des services de réadaptation avec hébergement à l'adolescence*. Un premier groupe a démarré ses travaux en mars 2006, réunissant deux représentants de foyers de groupe, l'un de la DSRA et l'autre de la DSREA, entourés de partenaires d'intervention psychosociale en territoire, des services spécialisés, de la consultation clinique, des services scolaires, de l'Accès, de la réinsertion sociale. Celui-ci a eu pour mission non seulement de se familiariser avec le cadre de référence, mais également de collaborer à la planification des activités nécessaires à l'appropriation progressive par les équipes éducatives des concepts préconisés par le cadre de référence.

Les travaux des groupes de développement dits de troisième niveau n'ont pas tardé à démarrer, en mai 2006. Ces groupes ont été structurés autour des responsables de programmation de tous les foyers de groupe, cette fois-ci par direction clientèle, adolescentes ou adolescents. Quelques partenaires se sont greffés à ces groupes : chef de permanence, conseiller en réadaptation par le travail, éducateur de réinsertion et de plus, du côté de la DSREA, une éducatrice chargée de projet en approche cognitive développementale. Chaque mandataire se trouve appelé par sa direction à non seulement participer aux rencontres du groupe, mais également à faire participer son équipe d'appartenance à une partie de ces travaux et à en ramener le feed-back au groupe de développement.

2.1 Un angle de prise privilégié : sujets - objectifs - contenus

Le chemin choisi pour questionner l'offre de service, à partir de la structure d'ensemble propre au modèle psychoéducatif, a été celui de l'articulation des composantes suivantes : sujets - objectifs – contenus.

La première étape a consisté à réfléchir aux caractéristiques des jeunes accueillis en foyer de groupe et de leurs parents (considérés sous cet angle comme des sujets d'intervention), donc à caractériser globalement la composante « sujets » généralement confiés à leur niveau d'encadrement. Cette caractérisation s'est organisée autour de l'observation des jeunes dans les domaines et volets de l'intégration sociale. Dans la logique de l'organisation en effet, la réflexion doit démarrer par une connaissance sans cesse réactualisée des sujets de l'intervention. Cette connaissance n'est pas recherchée pour elle-même, mais pour cibler le plus adéquatement possible des objectifs de développement qui soient pertinents pour ces sujets. Dans une volonté d'appropriation des concepts, les groupes ne se sont pas donné pour objectif d'arriver à un consensus parfait quant aux items devant être classés dans tel ou tel domaine ou volet.

Lorsque cette caractérisation des sujets a atteint un degré de solidité suffisamment étayée par l'observation et l'évaluation des équipes et des partenaires, le travail des groupes de développement s'est ensuite orienté vers la définition d'objectifs en réponse à ce portrait de clientèle. La réflexion a démarré par les besoins des jeunes émanant du portrait, puis s'est poursuivie en identifiant les compétences générales à développer pour réduire les vulnérabilités, tout en tablant sur les forces identifiées. Ces objectifs sont formulés comme des compétences à développer par le jeune lui-même pour répondre à des besoins d'ensemble, et ce, pour chacun des domaines construisant l'intégration sociale.

Ce n'est qu'une fois cette base d'objectifs suffisamment établie que les groupes de développement se sont mis à réfléchir aux différents types de contenus offerts dans leur niveau d'encadrement. Pour favoriser le dialogue d'un niveau d'encadrement à l'autre, une terminologie a été mise au point pour définir de grandes catégories de contenus généralement offerts en réadaptation avec hébergement. Les groupes ont diversement travaillé ensuite sur l'articulation de ces trois composantes charnières avec les six autres composantes structurelles et les autres composantes relationnelles.

2.1.1 Des sujets

Le *Cadre de référence : Le développement des services de réadaptation avec hébergement à l'adolescence* rappelle que les adolescents accueillis dans les ressources du CJM-IU sont d'abord et avant tout des personnes en développement. Les difficultés rencontrées au cours de leur vie, liées à des facteurs personnels et environnementaux, peuvent avoir eu un impact sur leur développement et/ou leur maturation. Comme ces deux types de considération influencent les objectifs à poursuivre auprès de ces clients, le portrait dressé inclut les forces (compétences, facteurs de protection, habiletés) et les difficultés usuelles (limites, facteurs de vulnérabilité) rencontrées chez ces jeunes.

Les caractéristiques qui suivent constituent un portrait général de la clientèle hébergée en foyer de groupe au CJM-IU, telle qu'elle se présentait en 2006-2007. Ces caractéristiques ont d'abord été identifiées à partir des perceptions partagées par les membres participant aux groupes de développement sur la réadaptation avec hébergement en foyer de groupe. Même si ce portrait n'a pas la prétention d'une caractérisation empirique, il a ensuite fait l'objet de multiples validations de la part de plusieurs cliniciens, à commencer par les équipes éducatives en foyer et par plusieurs de leurs partenaires d'intervention.

Dans la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif illustrant l'opération professionnelle « organisation », les jeunes représentent la composante « sujets ». Dans une suite logique, le portrait dressé sert d'assise à l'identification des « objectifs » à poursuivre dans l'organisation, l'animation et l'utilisation des expériences à proposer à ces « sujets de l'intervention » dans une finalité d'intégration sociale. La place faite à ce portrait souhaite surtout réaffirmer l'importance de débuter toute réflexion sur l'intervention de réadaptation par la composante « sujets ». Garder active l'amélioration de la connaissance des jeunes demeure un impératif : le portrait présenté, élaboré au cours de l'automne 2006, demeure à approfondir, préciser, voire changer selon les données obtenues par les opérations professionnelles continues que sont l'« observation », la « communication » avec les parents, les autres intervenants professionnels et les partenaires afin de poursuivre l'« évaluation » en cours d'intervention.

Il convient de préciser que les caractéristiques de ces « sujets » ont été regroupées en fonction des différents volets qui composent les quatre domaines de l'intégration sociale tels que présentés dans le schéma ci-dessous.

Domaines	Volets
Personnel	• Psychocorporel • Affectif • Cognitif
Relationnel/familial	• Caractéristiques perçues dans l'ensemble des volets • Intégration à la famille • Intégration à des groupes d'amis • Intégration à des groupes de loisirs • Relations amoureuses
Fonctionnel/productif	• Caractéristiques perçues dans l'ensemble des volets • Intégration à la vie économique • Intégration à l'école • Intégration à l'emploi
Symbolique	• Sentiment d'utilité sociale • Perception de soi dans le monde • Identification aux normes sociales

Pour chacun des volets, les caractéristiques se retrouvent selon un ordre préalablement établi. On retrouve d'abord les caractéristiques liées aux familles, viennent ensuite celles liées aux parents et enfin, celles liées aux jeunes. Toutefois, il est à souligner que dans certains volets, aucune caractéristique liée à la famille ou aux parents n'a été identifiée par les différents groupes de développement. Les caractéristiques relatives au volet « intégration à l'emploi » (domaine fonctionnel/productif) se présentent également selon un ordre choisi : les caractéristiques liées à la préemployabilité figurent en premier lieu, suivent dans l'ordre les caractéristiques liées à l'employabilité, à la recherche d'emploi et au maintien à l'emploi. Dans certaines affirmations, des distinctions peuvent apparaître selon les segments de clientèle en fonction notamment de l'âge, du sexe ou de la typologie de l'intégration sociale. Il ne faut pas en déduire que ces caractéristiques ne peuvent concerner d'autres segments de la clientèle : c'est simplement que cette précision a été apportée par les observateurs concernant ce groupe d'âge ou de genre.

Légende

Type 1 : Les jeunes (de 12-14 ans et de 15-17 ans) en rupture avec leur milieu de vie et placés depuis longtemps en milieu de réadaptation.

Type 2 : Les jeunes (de 12-14 ans et de 15-17 ans) en rupture avec leur milieu de vie et placés durant leur adolescence en milieu de réadaptation.

2.1.1.1 Portrait des caractéristiques des adolescents hébergés en foyer de groupe

DOMAINE PERSONNEL

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LE VOLET PSYCHOCORPOREL

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Tous

- Énergie, « drive » bien présentes.
- Intégrité physique, dénuée de problèmes de santé physique ou de handicap.
- Transformations pubertaires se déroulant dans les limites de la normalité pour la grande majorité.
- Capacité chez les filles de se mettre en valeur physiquement, de s'arranger au goût du jour, de se « faire belles ».
- Hygiène personnelle de base généralement adéquate chez les jeunes filles.
- Si présence de problème de santé mentale, le traitement pharmacologique est relativement accepté et suivi par le jeune (sans signifier que cela enraye tout symptôme).

Les 15-17

- Capacité chez les garçons de se mettre en valeur physiquement, de s'arranger au goût du jour, de se « faire beaux ».

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

Tous

- Mauvaises habitudes alimentaires, présence de surpoids ou d'obésité chez quelques-un(e)s.
- Hygiène de base peut être de surface chez bien des garçons.
- Consommation d'alcool ou drogues occasionnelle, souvent limitée dans ses impacts (aucune chez les filles 12-14 présentement).
- Chez des garçons, pratique potentiellement dangereuse de certaines activités, recherche de sensations fortes sans estimer les conséquences possibles.
- Certaines filles peuvent se montrer envahissantes envers les autres, respectant peu les frontières, la « bulle » de l'autre.

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

Les 12-14

- Hygiène des jeunes filles manque de constance.

Les 15-17

- Si présence de trouble de santé mentale, le traitement pharmacologique est relativement accepté et suivi par le jeune. Ce traitement ne supprime toutefois pas tout symptôme.
- Faible occurrence d'automutilation chez les filles (pas d'indice de cet ordre chez les garçons).

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LE VOLET AFFECTIF

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Tous

- Vive sensibilité, capacité de ressentir l'autre.
- Capacité de chercher le plaisir.
- Mobilisation possible, peuvent être « partants ».
- Énergie pour se débattre, « instinct de survie » manifeste.
- Sensibilité à la stimulation ludique surtout chez les 12-14.
- Capacité d'adaptation aux différences interculturelles : peuvent interpeller l'adulte à ce sujet.
- Éléments de résilience chez quelques-uns.
- Capacité chez certains de reconnaître des difficultés en eux.
- Capacité de mettre des mots sur une part de leur ressenti, de gérer certaines émotions difficiles (surtout chez les filles et moyennant un certain accompagnement).
- Capacité chez certains de demander une aide.
- Capacité de se mobiliser lorsqu'ils veulent vraiment quelque chose.
- Capacité de « rebondir » malgré un passé parfois accablant.
- Contrôle interne suffisant sur leur agressivité (avec support pour certains).
- Ouverture relative, curiosité de certains face à ce qui se passe dans le monde (peu ou pas chez les 12-14).

Les 12-14

- Spontanéité, entrain, humour.
- Les filles demandent de l'aide pratique aux adultes face aux nouveautés qu'elles ont à vivre (premières règles, premières occasions de faire une lessive, par exemple).
- Recherche d'affection, de contacts physiques (ce qui peut être problématique).

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

Tous

- Peu de connaissance de soi en général, méconnaissance de leurs forces, difficulté à conserver les apports positifs dans leur vie.
- Centration sur le plaisir immédiat, désir d'avoir tout, tout de suite : tout est dû et doit venir gratuitement.
- Tendance à désirer recevoir toujours plus, à attendre des solutions de l'extérieur.
- Faible tolérance à la frustration, à l'erreur, à l'échec.
- Fragilité émotionnelle et difficultés à contenir certaines émotions, certains sentiments autrement que par le dénigrement.
- Vulnérabilité à l'influence, à la sollicitation.

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

- Peu de persévérance à l'effort, à l'engagement : surtout si la tâche est complexe ou trop abstraite.
- Centration parfois exclusive sur soi, sur SA perception.
- Impulsivité, parfois associée à de l'hyperactivité, surtout situationnelle.
- Présence d'intolérance face à l'homo-sexualité en général, mais réajustement possible lorsque c'est personnalisé (un proche, un intervenant, etc.).
- Si présence de sexualité active, relations sexuelles peu protégées. Recherche par certains de rencontres par « chatting ».

Les 12-14

- Les filles ont plus de mal à contrôler leur recherche de plaisir, d'excitation que leur agressivité.
- En général, ont du mal à demander de l'aide sur un plan émotionnel.

Les 15-17

- Insécurité face à l'avenir, face à eux-mêmes.
- Peur et fuite des responsabilités.
- Absence de confiance en l'adulte et présence importante de pensée magique chez certains.

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LE VOLET COGNITIF

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Tous

- Capacité de stratégie et d'anticipation dans le jeu chez les garçons.
- Organisation suffisante du temps et de l'espace chez certains, avec support pour des adolescents.
- Créativité possible lorsque sollicités.
- Vocabulaire permettant une expression relative chez les filles.
- Débrouillardise très grande des garçons dans les jeux vidéo.

Les 12-14

- Globalement, on situe le fonctionnement au niveau préopératoire.

Les 15-17

- Globalement, on situe le fonctionnement au niveau opératoire concret chez les garçons, au niveau opératoire formel chez les filles.
- Capacité de mentalisation, possibilité d'introspection.

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

Tous

- Besoin d'être resitués régulièrement dans le temps et dans l'espace (surtout les 12-14).
- Manque de vocabulaire pour décrire de façon nuancée, pour exprimer leurs interrogations.
- Interprétation parfois erronée, distorsion de messages qu'ils reçoivent des autres.
- Chez certains garçons, pensée rigide, rivée sur le ici et maintenant.

DOMAINE RELATIONNEL/FAMILIAL

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LES QUATRE VOLETS (intégration familiale, à des groupes d'amis, à des groupes communautaires ou de loisirs, relations amoureuses)

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Tous

- Volonté d'entrer en relation avec autrui.
- Capacité de reconnaissance lorsqu'ils sentent un investissement de l'adulte (particulièrement chez les 12-14).
- Capacité chez quelques-uns de manifester de la compassion, du soutien à un pair (moins présent chez les filles 12-14).
- Capacité de s'adapter à une vie de groupe.
- Capacité de faire confiance à une équipe éducative, de s'attacher à certains adultes.
- Sentiment d'appartenance possible au foyer.

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

Tous

- Faiblesse du réseau social de support (particulièrement les types 1).
- Les filles s'inscrivent généralement dans des liens de dépendance, autant avec les adultes qu'avec les pairs (surtout les jeunes de type 1).
- Méconnaissance des ressources d'aide possible.
- Méfiance envers les intervenants (plus marquante avec l'intervenant remplaçant, exacerbée par de nombreux changements d'intervenants).
- Usage du mensonge, de la manipulation et de la triangulation dans ses relations avec l'autre.

Les 15-17

- Tendance à installer d'abord une relation de pouvoir, ou on est soit dominant, ou dominé.
- Usage par quelques-uns de codes obscurs pour ne pas être supervisés par l'adulte dans ses communications téléphoniques.

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LE VOLET INTÉGRATION FAMILIALE

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Tous

- Généralement, dans le cas d'un premier placement, les parents demandent davantage l'aide des intervenants (jeunes de type 2).
- Certains parents sont présents et s'impliquent.
- Désir du jeune de maintenir un lien relationnel avec la famille, quelle que soit la nature de ce lien.
- Volonté de protéger leur fratrie, de leur épargner des expériences négatives qu'eux ont connues (si les liens ont été préservés).
- Capacité chez quelques-uns de décrire leur famille, en nommant des éléments problématiques ou positifs, de se percevoir parfois de façon réaliste parmi eux.

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

Tous

- Isolement social de certaines familles, réseaux très restreints, famille élargie peu présente et/ou peu « soutenante » et/ou en conflit avec les parents, fréquentation de familles aussi dysfonctionnelles.
- Milieu socio-économiquement très faible, pauvreté.
- Modèles parentaux mettant en évidence conflits, ruptures ou inconsistance.
- Souvent, les difficultés familiales présentent un caractère intergénérationnel : abus physiques et/ou sexuels et/ou psychologiques; problèmes de dépendance (alcool, drogue, jeu, ordinateurs); problèmes de santé mentale, vécu de placement institutionnel…
- Peu de nuances dans présence, disponibilité, support de certaines familles; soit grande présence ou grande absence (frappant chez les filles 12-14, n'ont presque personne ou visite supervisée).
- Face à l'aide proposée, on retrouve chez certains parents une interrelation des éléments suivants :
  - Peu mobilisés.
  - Attentes irréalistes.
  - Mobilisation inconstante.
  - Attitude culpabilisante face aux intervenants.
  - Déresponsabilisés.
- Beaucoup de monoparentalité ou de garde partagée assortie de conflits entre la mère et le père.
- Absence ou disqualification du rôle du père dans certaines familles, disqualification du rôle parental par certains jeunes.
- La communication parent/adolescent est teintée d'incompréhensions et de distorsions cognitives, parfois d'agressivité.
- Manque de ressources émotives des parents.
- Plusieurs parents ont de la difficulté à identifier, à reconnaître ou à comprendre les difficultés de leurs jeunes et leurs besoins.
- Manque d'encadrement familial et incohérence dans l'éducation, la garde et la surveillance.
- Négligence actuelle ou passée.
- En règle générale, les jeunes sont peu encouragés ou soutenus par leur milieu à poursuivre un projet de vie personnel qui inclut un investissement scolaire (sauf pour des jeunes filles de certaines communautés culturelles où l'école est très valorisée).
- Abandon, officiel ou non, de certains parents, fausse implication (abandon déguisé).
- Enfant porteur des difficultés ou des dysfonctions familiales.

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LE VOLET INTÉGRATION À DES GROUPES D'AMIS

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Tous

- Volonté manifestée d'entretenir un réseau large d'amis (surtout les filles).

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

Tous

- L'actualisation dans le réel de la volonté manifestée d'entretenir un réseau large d'amis reste un défi.
- Impact négatif des nombreux déménagements de la famille, ou des placements, déplacements ou changements d'école sur la création et la conservation des amitiés.
- Dépendance observée (surtout, mais non exclusivement chez les filles) envers les jeunes du foyer, sans qui ils semblent ne pas savoir s'occuper, se divertir.
- Difficulté d'entente avec les pairs : hypersensibilité des filles à ce qu'elles considèrent de la « trahison », tendance à médire (« bitcher »).

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

- Difficulté à se créer puis garder une place parmi des jeunes de milieux « réguliers » : restent isolés ou s'associent à des pairs en difficulté.
- Isolement social, absence ou manque d'amis (plus marqué chez les jeunes de type 1),
- Absence de groupes d'appartenance (surtout les 15-17 de type 1).
- Non-respect par certains des frontières interpersonnelles, de l'espace d'autrui et des biens d'autrui.
- Utilisation par une minorité des technologies électroniques d'information : téléphone, Internet… pour menacer, intimider, « régler des comptes ».

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LE VOLET INTÉGRATION À DES GROUPES COMMUNAUTAIRES ET DE LOISIRS

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Tous

- Mobilisation possible par les activités ludiques.
- La participation à des activités dans la communauté est source de valorisation pour ceux qui y parviennent.

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

Tous

- La participation à des activités dans la communauté reste difficile à accomplir pour plusieurs.
- La peur de l'inconnu et l'anxiété face à un nouvel environnement, ainsi que celle de la stigmatisation face à leur réalité de jeunes placés sont souvent un frein à une telle participation.
- Chez plusieurs jeunes, il y a carence de champs d'intérêt; au départ, prétendent qu'ils n'aiment pas ça.
- Méconnaissance de leurs goûts, de leurs intérêts pour certains.
- Besoin d'accompagnement et d'encouragement pour s'intégrer et se maintenir dans de tels groupes.

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LE VOLET DES RELATIONS AMOUREUSES

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Tous

- Désir d'être investis, aimés, de plaire.

Les 15-17

- Les garçons et les filles sont à la découverte des relations amoureuses.

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

Tous

- Banalisation des comportements sexuels, influencée par la mode et les médias.

Les 12-14

- Plusieurs adolescentes sont motivées par un désir de plaire à tout prix; elles recherchent souvent, avec peu de discrimination, des partenaires amoureux beaucoup plus vieux qu'elles.

Les 15-17

- Rêve manifeste, exprimé des filles de trouver « LE » chum, de rester à la maison et de s'exempter de travailler : désir exprimé d'être prises en charge par leur chum, avec le risque d'exploitation, de captivité.
- Chez les garçons, relations amoureuses marquées par le refus d'être pris en charge, par une valorisation du pouvoir et du contrôle dans la relation.

DOMAINE FONCTIONNEL/PRODUCTIF

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LES TROIS VOLETS (Intégration à l'école, à l'emploi et à la vie économique)

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Tous

- Désir de réaliser des choses, de prendre des responsabilités chez plusieurs.
- Débrouillardise, familiarité dans l'emploi des technologies de communication.
- Intérêt pour certains apprentissages, certaines activités (spécifiquement reliés à l'emploi pour les garçons et à l'école pour les filles).
- La plupart répondent bien à l'émulation et aux renforcements.

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

Tous

- Méconnaissance des responsabilités de la vie courante, réticence à faire des tâches pour le groupe, considérant que cela ne les concerne pas.
- Besoin de beaucoup de « modeling » pour apprendre à planifier, à prévoir les actions nécessaires.
- Chez les garçons, parfois passivité importante, découragement (peut être lié au manque de modèles masculins stimulants).

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LE VOLET INTÉGRATION À LA VIE ÉCONOMIQUE

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Les 15-17

- L'argent prend plus de valeur lorsqu'il est gagné plutôt que reçu : il est moins rapidement dépensé!

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

Tous

- Plusieurs ont peu de modèles de saine gestion financière parmi les membres de leur réseau social de support.
- Certains maintiennent une pensée magique par rapport à la budgétisation; valeur de l'argent peu acquise.
- Implication assez massive dans une culture qui prône l'importance des apparences et amène des dépenses importantes : vêtements griffés, cellulaires, etc.
- Les jeunes de type 1 ont parfois plus de difficulté à faire leur part pour répondre à leurs besoins, ayant toujours reçu du « système ».

Les 12-14

- La difficulté à vivre des délais rend difficile l'apprentissage de la budgétisation.

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LE VOLET INTÉGRATION À L'ÉCOLE

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Tous

- La majorité fréquente l'école de quartier.
- Les activités parascolaires sont généralement bien investies et sources de valorisation (surtout lors d'évènements spéciaux du genre Noël, fin d'année, non sur une base régulière).
- Certaines filles sont tenaces et motivées face à leur cheminement scolaire et peuvent se rendre assez loin.

Les 12-14

- Ponctualité dans les déplacements aller-retour vers l'école.

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

Tous

- Retards scolaires importants (plus accentué chez les garçons).
- Peu de sentiment d'appartenance à leur école.
- Les filles sont majoritairement en classe régulière, mais en difficulté; elles portent de ce fait une image négative d'elles-mêmes.
- Les garçons sont surtout en classe spéciale.
- « Présentéisme » plus qu'absentéisme chez les garçons.
- Manque de méthodes de travail en lien avec les études et l'apprentissage académique.
- Difficulté à accepter de l'aide et à rendre des comptes.
- Certains troubles d'apprentissage, chez plusieurs garçons.
- Envahissement par différents stimuli extérieurs qui nuisent à la concentration.

Les 15-17

- Récupérations et retenues fréquentes chez les filles.
- Présence de projets de poursuite d'étude irréalistes chez plusieurs, alimentée par la croyance magique en la rapidité de l'éducation aux adultes…

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LE VOLET INTÉGRATION À L'ÉMPLOI

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Les 15-17

- Compétences de base, notamment ponctualité et assiduité, acquises par plusieurs.
- Capacité de certain(e)s de prendre des responsabilités, de se faire embaucher.
- Plusieurs filles inscrites au service de réadaptation par le travail sont tenaces face aux contraintes et capables de verbaliser les difficultés.
- Plusieurs filles ont un grand intérêt pour les professions orientées vers la relation d'aide.

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)	
	Les 15-17 - Représentation de l'emploi peu réaliste, en ce qui a trait à la rémunération, l'horaire : désir d'obtenir de l'argent à « leurs conditions », exigences versus capacités, etc. Renoncer à certains plaisirs reste difficile. - Les jeunes ne se maintiennent pas longtemps à l'emploi. - Acceptation difficile de l'autorité d'un patron; se sentent rapidement en position d'être dominés, réagissent à cette impression (cette coloration dominant-dominé teinte souvent leurs relations en général). - Difficulté à investir concurremment le scolaire et le travail. - Plusieurs sont portés à comparer leurs tâches à celles des collègues, à se sentir injustement traités; conflits surviennent avec les pairs, les collègues puis avec le patron. - Manque d'habiletés sociales avec leurs collègues de travail, sont souvent dans la rivalité et la compétition avec leurs collègues de travail. - Les jeunes de communautés culturelles différentes, surtout de minorité visible, sont plus sujets à discrimination dans plusieurs quartiers. - Tendance à abandonner rapidement la recherche d'emploi, dès qu'ils ont déposé un CV ou parlé à « quelqu'un » (sans égard au pouvoir décisionnel de cette personne), se placent en attente. - Les jeunes filles se font plus souvent exploiter dans leur emploi.

DOMAINE SYMBOLIQUE

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LE VOLET SENTIMENT D'UTILITÉ SOCIALE

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Tous

- Sensibilité à la valorisation et à la reconnaissance.
- Valorisation de se sentir utile (surtout chez les 12-14 ans) et mobilisable en ce sens.

Les 15-17

- Effet d'entraînement positif chez les plus jeunes lorsque de plus vieux travaillent, commencent à se réaliser.
- Sentiment d'utilité lorsqu'un jeune en stage ou travailleur crée un lien avec un travailleur respecté.

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

Tous

- Certains parents encouragent le maintien à l'école par peur que leur jeune ne fasse les mêmes erreurs qu'eux, mais n'investissent pas en ce sens (ne vont pas aux rencontres pour les parents, n'aident pas aux devoirs, etc.).

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LE VOLET PERCEPTION DE SOI DANS LE MONDE

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Tous

- Comme tous les adolescents, ils sont à la recherche de leur identité.
- Capacité relative de se projeter dans l'avenir (préoccupation pour son futur).

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)

Tous

- Désir de grandir plus rapidement, surtout chez les filles et attrait de certaines pour une maternité avant majorité qui hâterait, à leurs yeux, leur sortie du centre jeunesse et un statut adulte.
- Sentiment de honte, de marginalisation, d'exclusion ainsi que peur du jugement, en raison de leurs difficultés ou de leur placement : ambivalence aussi chez certains, qui peuvent aussi vivre un bien-être au foyer.

Les 15-17

- Plusieurs éprouvent une peur de devenir adulte.

CARACTÉRISTIQUES PERÇUES DANS LE VOLET IDENTIFICATION AUX NORMES SOCIALES

Forces, habiletés (facteurs de protection)

Tous

- Grande sensibilité à la justice et à l'injustice souvent liée à leur vécu institutionnel.
- Bonne connaissance des normes et des valeurs sociales associées à la famille.

Les 15-17

- Intérêt pour l'échange concernant les valeurs; ils viennent vérifier la réalité de l'adhésion des adultes à ces valeurs et les limites de l'adulte.

Forces, habiletés (facteurs de protection)	
	• Capacité de certains de prendre position, d'affirmer leurs valeurs, de respecter l'environnement physique ou humain. • Adhésion à certaines valeurs et normes sociales. • Peu de risques de fugues : présence de retards significatifs, parfois.

Vulnérabilités, limites (facteurs de risque)	
Tous	

• Présence dans le réseau familial proche ou élargi de modèles déviants et valeurs familiales marginales intériorisées.
• Le manque de persévérance des parents lorsqu'ils émettent des exigences à leur adolescent, ou lorsque celles-ci sont irréalistes ou peu axées sur les besoins des jeunes, a un impact sur l'acquisition des normes et des valeurs.
• Vulnérabilité aux pièges de la consommation (tabac, dope, Internet) : minimisation des dangers de certains choix, auxquels on ne met pas fin facilement.
• Valorisation de la force, du pouvoir observée chez certains garçons.
	• Manque de recul, d'interrogations face aux rôles stéréotypés masculins/ féminins :
	  ◦ Plusieurs garçons se voient adultes, sans contraintes, avec un job, de l'argent sans nécessairement s'y préparer.
	  ◦ Plusieurs filles se voient avec un conjoint qui les fera vivre.
	• Attirance pour la reconnaissance, le prestige associés aux gangs de rue : les filles le vivent par procuration, aiment dire connaître quelqu'un dans un gang…
	• Attirance envers certaines sous-cultures déviantes et marginales (dont le « look Bad Boys »).

2.1.2 Des objectifs

La deuxième composante de l'opération « organisation » du modèle psychoéducatif sur laquelle les groupes de développement ont travaillé a été celle des « objectifs ».

La réflexion sur ces objectifs a démarré par un regard porté sur les besoins des jeunes émanant du portrait. L'exercice a eu comme retombée chez plusieurs participants un rappel à la conscience qu'une grande partie des besoins mis en évidence s'apparentent à des besoins universels. Avec en toile de fond le grand enjeu lié à l'adolescence que Gendreau (1999) pose en ces termes :

> *L'enjeu de ce processus, c'est la capacité du jeune à répondre lui-même à ses besoins, de passer d'une situation de dépendance totale à l'endroit de son milieu à une situation d'autonomie dans l'ensemble des dimensions qui forment sa personnalité (physiologique, intellectuelle, cognitive, affective, psychosociale, psychosexuelle).*[1]

[1] G. Gendreau et coll. *La réadaptation en internat des jeunes de 12 à 18 ans. Une intervention qui doit retrouver son sens, sa place et ses moyens. Rapport sur la réadaptation en internat des jeunes de 12 à 18 ans. Réflexion sur les pratiques.* 1999, p. 24.

De ces besoins ont découlé des objectifs d'apprentissage à proposer aux jeunes (opération « planification », appliquée à un groupe de sujets). Ils ciblent en quelque sorte des dénominateurs communs de compétences à acquérir dans chacun des domaines et volets d'intégration sociale, que le séjour en foyer de groupe devrait permettre aux jeunes d'expérimenter.

Ces objectifs sont formulés comme des compétences à développer par le jeune lui-même, mais ne doivent pas pour autant être confondus avec les objectifs individuels que prévoit le plan d'intervention. La planification d'objectifs pour un ensemble de sujets n'exempte aucunement de la planification individuelle, qui doit s'appuyer sur les mêmes opérations professionnelles que sont l'observation et la communication, en vue de l'évaluation de la situation personnelle et familiale de chacun. Dans la perspective d'une planification pour un ensemble de sujets, on ne peut prendre en compte les particularités des motifs de placement en L4S ou des motifs de compromission en LPJ ni de la trajectoire des projets de vie de chacun : c'est dans l'application du processus clinique auprès de chaque jeune et sa famille qu'on en tiendra compte.

Les objectifs proposés par les groupes de développement ont fait l'objet de consultations successives auprès des équipes éducatives et des partenaires de la réadaptation avec hébergement. Des objectifs de développement de compétences parentales sont également formulés, en soutien aux apprentissages de l'adolescent(e) pour la plupart des domaines et volets. Rappelons avant de les présenter que ces compétences générales à développer sont appelées à se modifier aussi souvent que le portrait des groupes auxquels ils s'adressent changeront. D'autres apprentissages seront nécessaires, d'autres priorités émergeront, selon la connaissance des sujets qui évoluera.

PLANIFICATION D'OBJECTIFS (compétences à développer chez les jeunes et parents) EN FOYERS DE GROUPE, DANS LES QUATRE DOMAINES DE L'INTÉGRATION SOCIALE[1]

Domaine personnel

Volet psychocorporel

1. Connaître son corps et ses particularités.
2. Prendre soin de sa santé, d'abord en s'appropriant la responsabilité des soins de base :
   a) manger et dormir en quantité et qualité (vs malbouffe) suffisantes;
   b) se vêtir en fonction de la température et de l'activité à faire;
   c) prendre soin de son hygiène corporelle.
3. Être actif physiquement.
4. Prendre soin de ses vêtements, de ses lieux de vie, de son environnement.
5. Prendre connaissance des impacts sur la santé des drogues, du tabac et de l'alcool; en tenir compte dans ses choix.
6. Développer une sexualité responsable.

PARENTS :

7. Contribuer aux besoins de base de leur adolescent(e).
8. Encourager leur adolescent(e) à s'occuper de son hygiène et de sa santé.
9. L'accompagner au besoin en consultation chez tout professionnel.

Volet affectif

10. Découvrir des façons saines d'avoir du plaisir en tenant compte de ses responsabilités.
11. Apprendre à mettre des mots sur son ressenti : différencier, puis comprendre ce qui est ressenti.
12. Développer des moyens pour gérer ses émotions de façon prosociale.
13. Apprendre à se connaître davantage : identifier ses goûts, ses capacités, ses difficultés.
14. Mieux composer avec les délais, les limites dans sa recherche de satisfaction.
15. S'ouvrir à de nouvelles expériences, puis apprendre à reconnaître sa contribution dans un succès.
16. Apprendre à s'occuper lorsqu'on se retrouve seul, apprivoiser la solitude.

Domaine relationnel/familial

Commun à tous les volets

1. Développer des outils de communication efficace, une variété d'habiletés prosociales de base.
2. Apprendre à composer avec le fait que des adultes exercent leur rôle face à soi.
3. Apprivoiser la relation.

PARENTS :

4. Prendre sa place de parent, expérimenter des modalités de soutien au développement de son adolescent(e) ainsi que d'encadrement approprié à la maison et à l'extérieur.
5. Prendre conscience du modèle qu'ils présentent comme parents.
6. Clarifier ses capacités et ses limites face à son jeune.
7. Être à l'écoute de ce que leur adolescent(e) leur exprime.
8. Démontrer de l'appréciation à son adolescent(e) pour ses réalisations, l'encourager à vivre des expériences différentes du familier.

Volet intégration familiale

9. Comprendre sa situation familiale passée, présente, ses origines, sa culture : déterminer ce qui est possible avec sa famille.
10. Développer des moyens pour dire ce qu'il (elle) vit, « les vraies choses » aux figures parentales, selon ce qui est possible.
11. Apprendre à composer avec les caractéristiques de sa fratrie, de sa famille élargie.
12. Apprivoiser, puis développer une relation saine et positive avec un adulte de son environnement.

PARENTS :

13. Assurer une place dans la famille, dans la maison à leur jeune placé(e).
14. Accepter les limites et les possibilités de son ado.

Volet intégration à des groupes d'amis

15. Partager des intérêts avec d'autres.
16. Expérimenter différentes relations, divers degrés d'amitié.

Domaine fonctionnel/productif

Commun à tous les volets

1. Développer des connaissances, des habiletés.
2. Apprendre à fournir, puis à soutenir un effort.
3. Connaître, comprendre et respecter les règles en vigueur.
4. Apprendre à réagir adéquatement aux directives, aux remarques et aux critiques.
5. Prendre conscience de ses méthodes de travail, de leur ajustement à la tâche.
6. Développer des moyens pour surmonter une difficulté, un échec.
7. Accepter l'aide proposée, savoir en demander.
8. Développer la capacité de coopérer avec un autre, de faire équipe.
9. Discuter de ses projets d'étude ou de travail, considérer ce qui est souhaitable, réalisable.
10. Se fixer des objectifs réalistes.
11. Connaître une personne-ressource et s'y référer au besoin.

Volet intégration à l'école

12. Fréquenter assidûment l'école.
13. Participer aux apprentissages scolaires.

PARENTS :

14. Encourager la fréquentation, l'implication face au code de vie de l'école par leur jeune.
15. S'intéresser aux travaux, au vécu scolaire.
16. Communiquer avec l'école, se rendre aux rencontres en prenant une position de collaboration avec les autorités scolaires.

Volet intégration à l'emploi

17. Développer les prérequis aux habiletés de travail : discipline, ponctualité, persévérance, respect de l'autorité, de la propriété.
18. Développer progressivement des habiletés de travail :
    a) en participant aux tâches quotidiennes du foyer ou en expérimentant du bénévolat (vers 12-13 ans);
    b) en participant à des activités de pré-employabilité (vers 14-15 ans);

Domaine symbolique

Volet identification aux normes sociales

1. Apprendre à identifier ses façons de penser, d'évaluer les conduites puis les comparer avec celles de pairs et d'adultes, celles des systèmes sociaux (santé, justice, éducation).
2. Définir les valeurs prosociales qui guident ses choix, ses décisions.
3. Considérer les impacts et répercussions de ses choix sur soi-même et son environnement.
4. Assumer les conséquences de ses choix.
5. Apprendre à composer avec les différences entre sa culture, ses croyances ou spiritualité et celle des autres.

Volet perception de soi dans le monde

6. Explorer qui on veut devenir comme personne, au-delà de son passage au CJ.
7. Situer ses critères de sélection de relations, d'appartenance.
8. Commencer à faire des liens entre le passé, l'expérience de maintenant et l'avenir.
9. Acquérir des notions de base sur les droits et responsabilités sociales, le civisme, l'écocitoyenneté.
10. Prendre conscience de l'impact de certains de ses gestes sur l'environnement, puis contribuer à la protection de cet environnement.

Volet sentiment d'utilité sociale

11. Expérimenter un rôle, une responsabilité, d'abord au foyer, puis dans un groupe à l'extérieur.
12. Se définir un rôle d'utilité sociale (que ce soit à travers une implication bénévole, un groupe religieux, un travail).

PARENTS :

14. Encourager leur adolescent(e) à développer son identité, à faire des choix de valeurs.

[1] Synthèse produite au printemps 2007 : elle est nécessairement appelée à se modifier, se préciser selon l'observation et l'évaluation renouvelées des individus et des groupes.

Domaine personnel	Domaine relationnel/familial	Domaine fonctionnel/productif	Domaine symbolique
PARENTS : 17. Prendre du temps avec leur adolescent(e) pour faire quelque chose ensemble, s'intéresser à ce qu'il fait. 18. Mettre des mots sur ce qu'ils vivent face à leur adolescent(e). 19. Rechercher des moyens pour gérer les situations problématiques. 20. Autoriser leur adolescent à se distancer, se différencier d'eux. **Volet cognitif** 21. Augmenter son vocabulaire, ses connaissances : corriger au besoin certains contenus de pensée erronés. 22. Découvrir (ou augmenter) le plaisir d'apprendre, de développer des intérêts : cultiver sa curiosité sur différents aspects de la vie (nature, politique, géographie, culture, etc.). 23. S'interroger sur l'existence de possibilités, peser le pour et le contre avant d'effectuer un choix. 24. S'ouvrir à de nouveaux défis. PARENTS : 25. Encourager leur jeune à développer ses connaissances, à se dépasser.	17. Manifester du respect dans ses relations, se faire une place de façon positive. 18. S'entourer de pairs positifs; éventuellement, développer un sentiment d'appartenance à un groupe. 19. Développer l'habileté à recevoir des amis. 20. Rendre service à des amis (non pas tout donner pour se faire accepter), accepter d'en bénéficier aussi. **Volet intégration à des groupes de loisirs** 21. Découvrir ses goûts, ses intérêts, puis développer sa créativité. 22. Construire, à la mesure de ses capacités relationnelles, soit une connaissance de lieux intéressants (et à la portée de son budget) à fréquenter dans son quartier d'insertion pour pratiquer une activité, soit un réseau de personnes avec qui partager un intérêt. **Volet relations amoureuses** 23. Identifier ses besoins affectifs, ses limites. 24. Repérer les aspects de contrôle, les dangers d'exploitation dans la relation amoureuse, dans les contacts sexuels. 25. Respecter l'autre et s'en faire respecter dans un rapport d'égalité. PARENTS : 26. Encadrer son ado dans ses découvertes : l'écouter et lui mettre des limites ajustées à son développement.	c) en s'impliquant dans un parcours d'employabilité, éventuellement en trouvant un emploi correspondant à sa réalité (été, tps partiel, tps plein) (16-17 ans). 19. Connaître et acquérir tôt les outils concrets prérequis à l'emploi (par ex. : certificat naissance, carte assurance sociale, plus tard, compte de banque, etc.). 20. Connaître et employer des ressources liées à l'emploi. 21. Maintenir un emploi : a) en répondant aux exigences du travail demandé et de l'employeur; b) en perfectionnant ses habiletés de fiabilité, de rendement, de gestion de conflits. 22. Se familiariser avec les réalités de l'emploi : normes du travail, droits et responsabilités. 23. Saisir les impacts d'un maintien ou d'un décrochage de l'emploi. PARENTS : 24. Encourager la participation de leur ado au travail, s'intéresser au sens que cela prend pour lui, de ce qu'il y vit. **Volet vie économique** 25. Se fixer un budget en fonction de son projet de vie, ses moyens et ses capacités. 26. Acquérir des notions de base sur la vie économique : publicité, consommation, épargne, endettement, impôts, etc. 27. Apprendre la valeur réelle des biens de consommation. 28. Différencier besoins et désirs en matière de dépenses. PARENTS : 29. Conscientiser leur jeune à la réalité économique de la famille.	

2.1.3 Des contenus

Les groupes de développement se sont par la suite attardés aux divers moyens à mettre en place pour permettre aux jeunes de réaliser progressivement ces objectifs. En ayant en tête la structure d'ensemble définie par l'opération professionnelle « organisation », les étapes suivantes des travaux ont déplacé leur attention de l'axe central de cette structure vers l'axe horizontal des composantes dites structurelles, à commencer par celle appelée « programme ».

Or, cet usage du terme « programme », tel que couramment employé dans nombre de documents concernant le modèle psychoéducatif, pose ici un certain problème, parce qu'il ne correspond pas complètement à la définition très précise que le CJM-IU a donné au mot « programme » depuis quelques années. C'est pourquoi, afin de diminuer les risques de malentendus, il a été convenu ensemble, pour les fins des travaux associés aux groupes de développement, que le terme « contenus » soit préféré au mot « programme » pour désigner les expériences à proposer, dont la somme constituera la programmation d'une unité ou d'un foyer. Ce terme a déjà d'ailleurs été employé par l'auteur principal du modèle, Gilles Gendreau, dans des ouvrages antérieurs.

2.1.3.1 Une terminologie commune autour des contenus offerts en réadaptation avec hébergement

Afin de continuer à développer un langage commun, on trouvera dans les pages qui suivent une façon de classifier tout ce que peut comprendre la programmation d'un milieu de réadaptation, ses contenus donc, du réveil au coucher, sept jours sur sept. Dans ce sens, on convient de mettre sur un pied d'égalité tout ce qui est proposé, sans présupposer que certains moments soient « cliniques » et d'autres moins, ou que quelques-uns méritent de s'appeler activités, d'autres pas. L'actualisation du modèle psychoéducatif implique justement que ces propriétés cliniques reposent principalement sur l'adéquation et la clarté des objectifs pour répondre aux besoins des jeunes, puis sur l'articulation consciente, renouvelée, des choix faits par une équipe éducative aux plans des composantes que sont contenus, moyens de mise en interaction, séquences de temps, espace, code et procédures, systèmes de responsabilités et d'évaluation/reconnaissance.

Dans cette conception, il n'y a pas de contenus cliniques ou non en soi : c'est le réajustement régulier de l'articulation de toutes les composantes, à la lumière des opérations professionnelles continues d'observation, d'évaluation, de communication (intra et interprofessionnelle) qui peut rendre l'expérience proposée « clinique », parce qu'ajustée aux difficultés et capacités des jeunes. En d'autres termes, c'est le degré de convenance entre le potentiel expérientiel organisé pour eux et le potentiel d'adaptation des sujets qui rendra « clinique » le contenu proposé. Ce qui n'empêche pas de se demander si certains objectifs doivent faire l'objet d'apprentissages systématiques, orchestrés dans une séquence d'activités interreliées…

Bien sûr, des contenus incontournables se présentent dès qu'on parle de réadaptation avec hébergement, puisque se nourrir, se vêtir, s'occuper de son hygiène personnelle et contribuer à l'entretien des espaces de vie - entre autres - font inéluctablement partie des contenus. Que veut-on toutefois faire vivre aux jeunes à l'intérieur de ces moments, selon leur âge, leur degré de développement? Voilà qui renvoie à des interrogations propres à l'axe central de la structure d'ensemble de l'organisation, aux objectifs « travaillables », aux capacités à faire croître chez les jeunes selon la compréhension qu'on cherche à améliorer de leurs capacités et difficultés. Ces contenus en quelque sorte imposés par la réalité n'empêchent certainement pas leurs animateurs de les organiser, de les « exploiter », de façon à ce qu'ils contribuent à rencontrer certains objectifs d'intégration sociale visés avec des jeunes.

Les catégories de contenus suggérées ci-après visent à recouvrir l'ensemble des expériences proposées dans un milieu de réadaptation avec hébergement. Leurs définitions s'inspirent notamment de celles proposées par le groupe Boscoville 2000, tout en y apportant quelques nuances, principalement issues des feedbacks de groupes de développement en réadaptation avec hébergement à l'adolescence. Sans être des catégories à l'abri de tout défaut logique, elles permettent de rassembler et d'ordonner assez fidèlement toutes les expériences proposées aux jeunes en réadaptation avec hébergement.

Les types de contenus proposés :

- Activités culturelles/manuelles/d'expression.
- Activités physiques.
- Activités de routine.
- Activités scolaires.
- Activités liées à l'employabilité.
- Activités d'apprentissage à la vie autonome.
- Activités de visites / sorties / loisirs.
- Activités liées à une approche spécifique.
- Rencontres.
- Activités d'organisation autonome (individuelles ou en groupe).

Activités culturelles / manuelles / d'expression :

Activités diverses reliées à certains médias et servant à des découvertes, des apprentissages, guidés par des intervenants.

- **Culturelles :** activités visant à prendre contact avec une forme ou une autre de la culture au sens large : musique, arts, lecture, sortie culturelle, télévision, cinéma.
- **Expression :** activités faisant appel au fait d'exprimer par le langage, par l'art, par le comportement extérieur. Activités sollicitant l'aptitude de l'être humain à s'exprimer, par rapport à la communauté et à lui-même.
- **Manuelles :** activités visant la maîtrise graduelle d'un matériau et de techniques liés principalement (mais non exclusivement) à la motricité fine. Ces activités permettent de voir le rapport entre l'effort, la méthode et le résultat; elles impliquent une planification.

Les activités **manuelles** et **d'expression** peuvent impliquer la créativité personnelle.

Activités physiques :

Les activités physiques viennent solliciter la motricité globale et servent non seulement à la mise en forme, à la canalisation de l'énergie, mais aussi au développement et au mieux-être corporels. Elles peuvent supposer ou non l'apprentissage ou le perfectionnement de certaines techniques et parfois comporter une dimension artistique et sociale. Ces activités peuvent être pratiquées de façon individuelle ou en groupe. Les activités physiques peuvent également être sportives.

Activités de routine :

Moments qui jalonnent la vie quotidienne et qui apportent une réponse régulière à des besoins corporels de base, visant à préserver le bien-être et la santé (se lever, manger, se laver, entretenir ses vêtements, etc.). Ces activités visent également à sensibiliser le jeune au partage des responsabilités dans un lieu de vie avec d'autres. Elles incluent aussi les périodes dites de transition, associées au passage d'un état à un autre, d'une situation à une autre, d'un lieu à un autre.

Activités scolaires :

Activité d'apprentissage selon les programmes du Ministère de l'Éducation. Stage, expérience de travail menant à une qualification professionnelle sanctionnée par le Ministère. *On inclut également dans les activités scolaires, les périodes consacrées aux travaux scolaires, aux devoirs et leçons à l'unité ou au foyer*.

Activités liées à l'employabilité :

Activités liées aux apprentissages relatifs au monde de l'emploi (théorie, production et attitude). Ces activités recouvrent les apprentissages liés à la pré-employabilité jusqu'à ceux nécessaires au maintien à l'emploi. Ces activités peuvent être rémunérées ou non.

Activités d'apprentissage à la vie autonome :

Activités visant l'acquisition d'informations concrètes et d'habiletés contributives à la vie en appartement autonome (l'alimentation, le budget, l'acquisition d'un trousseau de base, les informations légales concernant la vie en appartement, l'aménagement et l'entretien d'un appartement).

Activités de visites / sorties / loisirs :

Activités de maintien des contacts avec le réseau social ou de réinsertion. En LSJPA, peut également inclure, de façon exceptionnelle, des causes humanitaires et des visites médicales.

Activités liées à une approche spécifique :

Activités spécialisées, généralement validées et liées à une approche d'intervention spécifique (cognitive comportementale, cognitive développementale, réduction des méfaits, éducation sexuelle, etc.).

Rencontres :

Tous types de rencontres (individuelle, de groupe, familiale, thérapie) planifiées ou sur-le-champ, effectuées dans le cadre de la prise en charge du jeune et de sa famille.

Activités d'organisation autonome (individuelles ou en groupe) :

Elles regroupent des périodes où le jeune a à aménager l'emploi qu'il fera de son temps, à l'intérieur de certaines balises qui lui sont fournies. Elles peuvent se dérouler de façon individuelle ou permettre de s'associer à une ou plusieurs autres personnes du groupe. Elles peuvent servir à la réalisation de projets personnels à plus ou moins grande échelle.

2.2 Six autres composantes en soutien à la réalisation des objectifs

Après s'être entendus sur cette façon de classifier les contenus, les groupes de développement associés à différents niveaux d'encadrement ont pris une façon différente de s'intéresser aux autres composantes structurelles et à leurs interrelations. Voici globalement résumés le cheminement des groupes reliés aux foyers de groupe et les principales indications pour la pratique que ce cheminement a permis de tirer. Loin d'épuiser le sujet, ces quelques propos visent à stimuler la réflexion des éducateurs en foyers de groupe quant aux propriétés de ces composantes de l'organisation dans leur milieu d'intervention.

2.2.1 Les composantes temps et espace

Sans faire l'objet de travaux particuliers, les composantes « temps » et « espace » ont manifesté régulièrement leur présence au long des travaux en foyers de groupe. Ne serait-ce qu'en raison de la proximité de certains foyers avec les écoles fréquentées par leurs jeunes, du temps devient disponible pour les accueillir au dîner, ou pour faire les rencontres de semaine soit le midi, soit avant la fin d'après-midi. Ce temps d'intervention directe rendu possible pour les uns, n'existe pas pour d'autres équipes en foyers, qui doivent recourir à d'autres stratégies horaires pour rencontrer les mêmes objectifs. L'accessibilité et la régularité de service des transports en commun jouent un rôle dans la fluidité des déplacements et, conséquemment dans le temps utile ainsi gagné.

Le temps et l'espace s'individualisent beaucoup aussi en foyer de groupe. Selon la localisation géographique des foyers et les besoins particuliers de jeunes orientés vers telle ou telle ressource – soit scolaire, soit de travail ou même de thérapie – à bonne distance du foyer, ces décisions ne sont pas sans conséquence sur le temps de présence à l'évènement disponible.

L'accompagnement requis reste aussi à moduler en fonction des vulnérabilités et des capacités des uns et des autres : les 12-14 ans ne disposent pas tous de la même confiance et expérience que les plus vieux, et prendre l'autobus seul en fin d'après-midi lorsque l'obscurité arrive tôt ne pose pas le même défi à tous. Des moyens différents doivent alors être mis en place pour accompagner les jeunes qui vont vivre une part importante de contenus mis à leur programmation, à l'extérieur du foyer. Les contenus vécus hors foyer et le temps de déplacement ont aussi un impact sur la vie de groupe, rendant parfois difficile de réunir au moment voulu l'ensemble du groupe pour une activité précise (par ex. : rencontre de groupe) et demandant parfois des stratégies « à la carte » pour permettre de rencontrer les objectifs de cette activité.

Le temps et l'espace à l'intérieur même du foyer entraînent d'autres enjeux, dont voici un simple exemple. Dans plusieurs foyers, en effet, la diversité d'âge des jeunes fait en sorte que le coucher doit être planifié en deux temps, pour permettre aux plus jeunes le temps de sommeil qui leur est nécessaire. L'usage de l'espace intérieur du foyer doit alors être pris en compte pour que les activités de ceux qui continuent de veiller n'entravent pas le calme voulu. Selon que le foyer comporte ou non des chambres à occupation double, selon la localisation des pièces dans la maison, diverses façons de faire sont déployées pour permettre à tous d'atteindre au mieux les objectifs du moment. Des aménagements de temps et d'espace sont régulièrement nécessaires pour rendre possible une meilleure atteinte des différents objectifs.

Vivre à l'intérieur des contraintes imposées par le temps demeure pour certains jeunes un grand défi : reporter à plus tard, étirer le temps dévolu à une tâche qu'on n'aime pas faire, faire à la dernière minute, il y a mille façons, plus ou moins heureuses, de composer avec le temps. On ne soupçonne pas toujours combien certains jeunes en foyer peuvent manquer de repères pour objectiver le temps. Lire l'heure sur une horloge traditionnelle plutôt que sur un cadran digital, procéder à des additions ou soustractions simples (plus ou moins 15 minutes!) peuvent pour certains s'avérer mission impossible, tout en étant devenus experts pour compenser et ne pas faire voir ce qui les empêche de composer efficacement avec le temps. Seule une observation persévérante permet parfois de débusquer ces déficits instrumentaux qui, bien que rares, peuvent être à la base de retards incessants ou d'autres difficultés avec le temps.

L'observation de la façon bien personnelle de chaque jeune de composer avec le temps et avec un espace donné reste une opération à garder active, afin de pouvoir ensuite aménager ces composantes, dans la mesure du possible, pour mieux soutenir l'apprentissage du jeune.

2.2.2 Une interrelation entre composantes : contenus et temps

Lors de la formation qui leur a été spécifiquement offerte sur le modèle psychoéducatif, les responsables de programmation ont procédé à une mise en relation entre la composante « contenus » offerte dans leur foyer et la composante « temps » accordée à chacun de ces contenus dans l'horaire du foyer. Au moment où ils ont effectué ce travail, les responsables ont utilisé la nomenclature de contenus propre à leur foyer. On cherchait à clarifier la répartition de ces heures parmi les différents contenus offerts au foyer. Le tableau final des résultats, traduit en un diagramme de forme circulaire, a rapidement pris le nom de « pointes de tarte ». Cette mise en rapport contenus/temps a permis de tirer certains constats sur l'importance relative du temps accordé à certains contenus relativement à d'autres et de questionner en équipe certains de ces choix. Pour chacun des foyers, ce portrait a permis de nuancer des perceptions et prendre la mesure du temps réellement consacré à tel ou tel contenu.

Toutefois, la comparaison d'un foyer à l'autre a rencontré des obstacles, notamment en raison de cette catégorisation trop différente. Sans y avoir de décalages immenses entre eux, ces différences d'appellation d'activités ont rendu difficilement comparables plusieurs données. Disposer d'une catégorisation commune pour classer dans la même catégorie les contenus correspondants s'est avéré facilitant. Celle-ci, décrite ci-haut (section 2.1.3.1), a été élaborée et validée au cours du printemps 2007. Bien qu'elle ne soit pas exempte de certains défauts, elle a le mérite de rendre plus comparables certaines informations!

C'est pourquoi, en reprenant leurs activités à l'automne 2007, les groupes de développement en foyers de groupe ont été invités à reprendre l'exercice réalisé antérieurement et à retoucher ce portrait en fonction de la catégorisation des contenus adoptée depuis par les groupes de développement. Quelques constats qu'il a été possible de faire seront brièvement rapportés.

Cela a permis de voir que l'activité scolaire, comprenant aussi les moments d'étude ou de travail intellectuel programmés au foyer, constitue dans une majorité de foyers l'activité la plus dévoreuse de temps. La seconde catégorie de contenus occupant le plus de temps regroupe les routines (qui incluaient le temps de transport, ce qui a posé problème comme choix méthodologique). L'importance que prennent ces deux types de contenus dans l'emploi du temps des jeunes milite donc pour que ces contenus soient en quelque sorte « rentabilisés » au plan de la réadaptation. Cela signifie qu'ils soient organisés en fonction d'objectifs utiles à la démarche globale des jeunes et animés avec des intentions éducatives claires, permettant ultérieurement l'utilisation.

La troisième place en fonction du temps accordé est occupée par des contenus plus variés d'un foyer à l'autre, mais les contenus d'organisation autonome, où le jeune dispose de temps bien à lui, reviennent assez régulièrement. Raison de plus pour que ce type de contenu soit bel et bien organisé, puis animé autour d'objectifs ciblés, ajustés aux capacités des différents jeunes à qui ils sont offerts.

Cette mise en rapport du temps et des contenus permet à coup sûr d'objectiver certaines perceptions soit de l'équipe, soit des jeunes. Elle permet aussi de vérifier si la proportion de temps investie pour chaque type de contenu correspond bel et bien à ce que les besoins des jeunes commandent. Il ne faut donc pas hésiter à s'en servir lorsque l'on s'interroge sur l'équilibre de la programmation et sur les choix possibles pour mieux l'équilibrer. Mais le rapport entre contenus et temps n'est pas le seul qui soit intéressant : ceux entre objectifs, contenus et moyens de mise en interaction sont à examiner, ce qui sera fait, après avoir fait le point sur les moyens de mise en interaction.

2.2.3 La composante moyens de mise en interaction

Cette composante a été abordée en lien étroit à la fois avec les contenus et les objectifs. Les moyens de mise en interaction regroupent à la fois les moyens pédagogiques déployés par l'équipe éducative pour faciliter l'apprentissage du jeune et des techniques d'intervention plus spécialisées. Ces deux types de moyens servent à soutenir la motivation, l'engagement et l'achèvement des actions proposées dans les différents contenus afin d'atteindre des objectifs. En les décrivant, on entrevoit rapidement leurs liens avec l'opération « animation ». À partir de cette définition de base, les groupes de développement en foyers de groupe ont été conviés à explorer par remue-méninges les différents moyens auxquels ils avaient recours pour aider leurs jeunes à apprendre quelque chose. Voici le résultat de leurs réflexions.

Méthodes didactiques :

On peut imaginer toutes sortes de stratégies pédagogiques, afin de faire mieux saisir, puis intégrer un apprentissage à un jeune. En voici quelques exemples, qui ne font certes pas le tour complet des possibilités, mais fournissent des idées pour en développer d'autres!

- Expliquer : donner de l'information verbalement.
- Démontrer, fournir un exemple à imiter, à reproduire.
- Faire observer, puis imiter.
- Semer une idée, ne présenter qu'un ou quelques indices afin d'intriguer, de mettre en éveil, puis faire surgir des questions.
- Illustrer, fournir des images en deux ou trois dimensions.

- Faire pratiquer et corriger au fur et à mesure.
- Questionner, faire élaborer un raisonnement, une façon de procéder.
- Faire reformuler, dire dans ses mots.
- Expérimenter, tâtonner.
- Fractionner une tâche, la décomposer en étapes.
- Faire appel à la représentation mentale, à voir dans sa tête.
- Faire écrire.
- Faire dessiner ou façonner en 3 dimensions.
- Mimer, faire semblant.
- Raconter sous forme d'histoire, de conte.
- Appeler à faire des liens entre la situation actuelle et d'autres moments d'emploi possible de l'habileté en question.
- Associer des images, des symboles pour mieux mémoriser.
- Varier les stimuli pour faire appel aux cinq sens : auditifs, visuels, tactiles, etc.
- Mettre en scène, provoquer des situations.
- Réaliser un jeu de rôle.
- Diriger l'action, donner des consignes claires, très balisées.
- Rediriger vers l'interaction entre les jeunes.
- Faire chercher d'autres façons de résoudre un problème.
- Initier l'action soi-même.
- Employer un symbole, un objet, associé à une action.
- Changer le format, l'allure d'un moment pour le rendre plus attrayant.
- Sortir du contexte habituel pour aller pratiquer ailleurs une même habileté.
- Structurer les tâches, les responsabilités (frontière avec la composante « système de responsabilités »).
- Introduire une notion de mise au défi ou de compétition.
- Employer un jeu, un quizz, une énigme, un jeu de société.
- Recourir à la vidéo, aux technologies de l'information.
- Faire faire une auto-observation.
- S'appuyer sur l'actualité, les journaux, la télé.
- Partir des intérêts du jeune.
- Associer un élément agréable à une tâche qui l'est moins (ex. : musique pendant les ménages!).

Un rappel a ensuite été fait des principales techniques d'intervention.

Techniques d'intervention : rappel des techniques de Redl et Wineman[1] :

- Ignorance intentionnelle.
- Intervention par un signe quelconque.
- Proximité et contrôle par le toucher.
- Participation émotive de l'adulte qui manifeste son intérêt aux activités de l'enfant.
- Injection d'affection.
- Décontamination de la tension par l'humour.
- Aide opportune.
- Interprétation.
- Regroupement.
- Restructuration.
- Appel direct.
- Restriction de l'espace et limitation dans l'usage des outils.
- Permission et interdiction formelles.
- Promesses et récompenses.
- Élimination antiseptique de l'enfant (retrait).
- Contrainte physique.
- Punitions et menaces (reformulé par Renou[2] sous le vocable de « Mises en garde et conséquences »).
- (On peut penser aussi à certaines techniques d'entrevue : la confrontation, le reflet, la reformulation, etc.)[3].

---

1 F. Redl et D. Wineman. *L'enfant agressif.* Paris, Fleurus. 1968.

2 M. Renou. *Psychoéducation : une conception, une méthode.* Montréal, Sciences et Culture. 2005.

3 Voir aussi la synthèse et adaptation réalisée par Andrée Le Blanc et André Thomassin en annexe du « *Cadre de référence sur les services de réadaptation avec hébergement pour les enfants âgés de 6 à 11 ans* ».

Tous ces moyens sont des façons supplémentaires de rendre un potentiel expérientiel préparé pour un groupe, plus accessible au potentiel d'adaptation d'individus en particulier. Chaque jeune ne disposant pas des mêmes schèmes que son voisin pour réaliser un même apprentissage, les moyens de mise en interaction offrent des chemins alternatifs pouvant permettre de se diriger autrement vers un objectif. On sait que nos jeunes peuvent présenter des retards importants dans plusieurs aspects de leur développement : se donner une variété de moyens de mise en interaction permet de leur offrir des avenues parfois plus adaptées à leurs capacités présentes, pour se diriger vers leur(s) objectif(s) à l'intérieur d'un contenu.

2.2.4 Interrelations entre composantes : objectifs, contenus et moyens de mise en interaction

Lorsqu'on revient à la liste des objectifs ou compétences à développer chez les jeunes en foyer de groupe, la question qui suit immédiatement concerne les contenus par lesquels intéresser le jeune à cheminer vers ces objectifs. Le choix et l'aménagement des contenus, les moyens de mise en interaction à employer pour donner le goût aux jeunes de s'y engager sont autant de questions à se poser très régulièrement. Afin de rendre un objectif accessible à un jeune ou à un groupe, plusieurs avenues sont possibles : on peut opter pour décomposer un objectif en sous-objectifs, constituant des étapes plus graduées pour s'approcher de l'objectif. On peut également choisir de le poursuivre à travers plusieurs contenus, permettant des façons diverses de s'en approcher ou de le pratiquer. D'autres avenues sont également aménageables dans le choix à faire parmi les moyens de mise en interaction.

Afin d'explorer ces différentes possibilités, au cours de l'automne 2007, les membres des groupes de développement en foyers de groupe ont travaillé à développer l'articulation d'abord entre certains objectifs et des contenus qui pourraient servir à les poursuivre, puis à leur associer aussi des moyens de mise en interaction. En groupe de travail, deux objectifs liés au domaine symbolique ont été examinés pour leur trouver des contenus (existant déjà ou potentiels) possibles de réalisation. Par la suite, les groupes ont considéré si certains moyens de mise en interaction pourraient faciliter le passage à l'action des jeunes qui partent de plus loin face à cet objectif.

Loin de prétendre constituer quelque recette que ce soit, ces liens ne sont communiqués que dans le but de susciter chez le lecteur le goût de fabriquer d'autres hypothèses d'articulation entre objectifs, contenus potentiels et moyens de mise en interaction pour les faire vivre aux jeunes…

Objectif : « Se définir un rôle d'utilité sociale » (domaine symbolique, volet sentiment d'utilité sociale)

Contenus possibles :

- Rencontre de groupe où les jeunes ont défini des responsabilités à accomplir pour en faciliter la tenue.
- Rendre service au foyer, faire quelque chose pour les autres.
- Faire un projet de bénévolat, pour aller aider quelqu'un ou offrir quelque chose.
- Activité de travail où on développe une utilité de travailleur et de contribuable!
- Programme scolaire ISPMT où un stage peut s'avérer valorisant.
- Bénévolat de l'été dernier de nettoyage d'un parc, embellissement remarqué.
- Aide aux devoirs chez des plus jeunes.
- Projet décoration à leur école.
- Parler de l'implication d'autres jeunes, les amener à en parler (davantage un MMI).
- Tâches faites pour le bénéfice du groupe.

- Système de « donner au suivant », lorsque par exemple le foyer reçoit des vêtements, s'assurer que les filles qui en profitent offrent autre chose en bénévolat.
- Responsabilité de représentant au comité des usagers.
- Projet recyclage.

Les jeunes qui partent de plus loin peuvent être ceux qui sont trop en souffrance, ou qui sont trop agissants dans le moment. Des jeunes qui ont reçu continuellement sans avoir d'efforts à faire partent aussi de loin face à cet objectif. Par contre, on exclut parfois certaines idées, alors qu'avec une organisation bien préparée, on peut avoir des surprises positives. Comme en témoigne cette expérience vécue où des intervenants se montraient fort sceptiques face à l'initiative d'une école de site qui préparait le projet d'amener des enfants très difficiles faire du bénévolat auprès de personnes âgées en grande perte d'autonomie. Or, les enfants ont très bien participé et plusieurs ont été touchés par leur expérience, au plus grand étonnement des adultes qui ne les en croyaient pas capables… Comme quoi on peut parfois se tromper en évaluant l'écart qui sépare des jeunes d'un objectif et s'empêcher de préparer certains contenus!

Parmi les moyens de mise en interaction, on relève :

- Donner l'exemple, tout d'abord!
- Débuter par petits projets plutôt que par une entreprise d'envergure.
- Faire avec les jeunes.
- Fournir des exemples.
- Favoriser les interactions entre membres du groupe qui peuvent mettre en déséquilibre et éveiller à l'existence des besoins de l'autre.

Objectif : « Explorer qui on veut devenir comme personne, au-delà de son séjour au CJM-IU »

Contenus possibles :

- Activité cognitive développementale ou cognitive comportementale.
- Activité « La vie, la vie ».
- Activité sexo.
- Activité toxico.
- Rencontre individuelle; réfléchir aux objectifs scolaires ou professionnels.
- En groupe, prendre des nouvelles du travail, des études.
- Aux repas, discussion sur certains faits d'actualité, afin de faire prendre position et la justifier.
- Faire appel aux rêves pour l'avenir, à élaborer comment ils le voudraient.
- Activité de connaissance de soi (il en existe!).
- Démarrage de préparation à la vie autonome.

Le groupe a manqué de temps pour explorer les moyens de mise en interaction à employer face aux jeunes dont les capacités actuelles sont éloignées de cet objectif, mais on peut relever cet aperçu :

- Si cela s'y prête, faire appel à la réflexion d'un jeune qui connaît des difficultés dans sa réinsertion.
- Faire échanger le groupe avec l'ancien qui revient au foyer et parle de son expérience.

Un tel exercice permet de constater que des choix de contenus fort différents sont possibles pour faire cheminer un même objectif : de plus, à l'intérieur d'un même contenu, des moyens de mise en interaction variés peuvent permettre à des jeunes aux prises avec des difficultés différentes de progresser vers un même objectif. Ces composantes offrent une latitude de créativité que l'on peut mettre au service des jeunes!

2.2.5 Lier un contenu existant aux objectifs d'intégration sociale qui peuvent y être travaillés

Dans l'articulation entre objectifs, contenus et moyens de mise en interaction, on peut également procéder en empruntant en quelque sorte le chemin inverse de celui décrit ci-haut. C'est-à-dire, partir d'un contenu de programmation déjà bien installé et s'interroger pour clarifier quels objectifs, parmi les compétences à développer, sont poursuivis ou pourraient l'être. Le travail proposé alors aux équipes a été de prendre un contenu de soirée déjà établi et d'explorer avec ses animateurs quels objectifs d'intégration sociale ils poursuivaient avec le groupe à l'intérieur de ce contenu. Un regard sur les moyens de mise en interaction employés a aussi été proposé. On se permettra d'illustrer brièvement certains constats relevés suite à cette petite enquête.

Dans un foyer, la discussion a permis de constater que plusieurs objectifs étaient poursuivis en même temps pour un même contenu. L'équipe s'est quand même donné la mission d'en sélectionner un principal et la discussion a été vive pour y arriver. Elle a permis de prendre conscience que la perspective de l'intégration sociale n'est pas toujours aussi sentie qu'on le voudrait dans les expériences qu'on fait vivre aux jeunes. Un consensus a été obtenu pour retenir principalement les associations suivantes entre contenu, objectif et moyens de mise en interaction à privilégier.

1. Accueil au retour des classes : objectif du domaine personnel, volet affectif. Apprendre à mettre des mots sur son ressenti : différencier puis comprendre ce qui est ressenti. Moyens de mise en interaction principaux : questionner, reformuler.
2. Souper : objectif du domaine relationnel/familial, commun à tous les volets. Développer des outils de communication efficace, une variété d'habiletés prosociales de base. Moyens de mise en interaction principaux : donner de l'information verbalement, fournir des exemples.
3. Tâches après le souper : objectif du domaine fonctionnel/productif, volet intégration à l'emploi. Développer les prérequis aux habiletés de travail : discipline, ponctualité, persévérance, respect de l'autorité, respect de la propriété. Moyens de mise en interaction principaux : fractionner la tâche, décomposer le problème, pratiquer.
4. Activité dilemmes moraux : objectif du domaine symbolique, volet identification aux normes sociales. Apprendre à identifier ses façons de penser, d'évaluer les conduites, puis les comparer avec celle des pairs, d'adultes, celle des systèmes sociaux. Moyens de mise en interaction principaux : jeux de rôle, auto-observations.

Dans un autre foyer, l'effort a permis de constater qu'on ne soupçonnait pas que pour un seul contenu de programmation, il y ait autant d'objectifs qui puissent se travailler simultanément. Considérant la moyenne d'expérience assez élevée du personnel éducatif dans ce foyer, on a conclu que le personnel a généralement des attentes cliniques élevées dans l'ensemble de la programmation. Ailleurs encore, on a constaté qu'à partir d'un même contenu, plusieurs domaines pouvaient être impliqués dans les objectifs poursuivis.

Cet effort de conscientisation claire des objectifs poursuivis à travers des contenus familiers – comme de ceux qui le sont moins - nécessite d'être renouvelé régulièrement, afin de maximiser l'emploi du temps de séjour des jeunes en foyer. Le temps dont on dispose pour intervenir est parfois bien court : c'est pourquoi ce travail de clarification des intentions éducatives guidant le choix et l'organisation des contenus mérite d'être repris périodiquement par chaque équipe. La part de contenus sous la responsabilité d'éducateurs à temps partiel, qui ne participent donc pas tous aux rencontres d'équipe, pose des défis supplémentaires de communication pour rendre possible une cohérence dans la poursuite d'objectifs et un partage des moyens de mise en interaction adaptée aux sujets.

2.2.6 Les composantes code et procédures, systèmes de responsabilités et d'évaluation et reconnaissance

Ces trois dernières composantes n'ont pas fait l'objet d'attention spécifique pour elles-mêmes. Elles ont néanmoins été travaillées à la faveur du réexamen d'un contenu choisi en fonction des besoins de chaque équipe éducative. Plusieurs ont sélectionné un contenu qui les intéressait et ont revu chacune des composantes, telles qu'actuellement organisées. Dans la grande majorité des expériences rapportées au groupe de développement, si la composante code et procédures est présente et assez simple à cerner, les systèmes soit de responsabilités, soit d'évaluation et de reconnaissance le sont passablement moins. Parfois l'un ou les deux systèmes ne sont pas mis en place systématiquement dans certains contenus. L'hiver 2008 a été particulièrement propice à des réflexions sur ces systèmes, alors que les circonstances ont fait en sorte que le personnel éducatif hérite de tâches connexes, à répétition : déneiger s'est imposé à de nombreuses reprises partout, de même que pallier l'absence de personnel de remplacement à la cuisine dans certains foyers. Les jeunes n'étant pas habitués à voir parmi leurs responsabilités certaines de ces tâches, ni à être évalués ou reconnus pour cela, à certains endroits, ils ne se sont guère impliqués et ont laissé leurs éducateurs et éducatrices se débrouiller avec tout cela. En contexte de congé, certains jeunes se sont contentés de réclamer une sortie de groupe prévue à l'horaire, tout en s'attendant à ce que l'intervenant seul se charge de dégager la voiture d'un solide banc de neige et leur fasse signe lorsque prêt!

La réflexion sur le partage des responsabilités en de telles circonstances et dans un contexte plus régulier aussi a été remise sur la sellette. Il n'est certes pas évident de convaincre des jeunes, parfois encore bien en réaction contre leur placement, qu'il est normal qu'ils prennent certaines responsabilités dans la réalisation de ce qu'ils semblent croire être leur dû. Toutefois, dans la perspective de plusieurs domaines d'intégration sociale, l'apport des composantes systèmes de responsabilités et évaluation et reconnaissance a certainement toute sa pertinence pour soutenir la poursuite d'objectifs liés de près à leur adaptation future en société. Apprendre à faire sa part dans différentes responsabilités leur servira dans plusieurs rôles sociaux qu'ils seront appelés à exercer dans peu de temps. Que ce soit comme colocataire, conjoint (éventuellement parent!), travailleur ou citoyen, l'exercice de responsabilités est à coup sûr un vecteur d'intégration. Ces systèmes (responsabilités, évaluation et reconnaissance) sont des leviers supplémentaires à ne pas négliger en appui à la poursuite d'objectifs d'intégration sociale.

Une équipe a d'ailleurs fait une découverte inattendue en choisissant de revoir les sorties de semaine, d'abord sans trop de conviction sur l'utilité de la chose. Si le tour des sujets a rapidement été complété, il en fut autrement pour convenir d'objectifs : on s'est rendu compte qu'on considérait ce contenu non pas comme une activité, mais plutôt comme une question de droit des jeunes, régie par des règles et des prérequis. On la faisait vivre un peu comme si la composante code et procédures du foyer prévalait pour ce contenu là sur les objectifs à faire vivre. En prendre conscience a fait qu'on s'est recentré sur les compétences à développer au plan relationnel/familial. Faire ensuite le tour des autres composantes a fait regarder d'une façon différente également l'instrument appelé « Feuille de préparation de ma sortie », qui s'est avéré à la fois pouvoir servir de moyen de mise en interaction en rencontre d'accompagnement et utile pour mettre des jalons pour l'évaluation de ce contenu « sortie ».

Dans une autre équipe, on s'est penché sur une activité d'« habiletés de communication ». Bien pourvu en termes de système de responsabilités, ce contenu lié à l'approche cognitive comportementale prévoit aussi un système d'évaluation associé à des récompenses matérielles, ce qui a fait surgir la question des différences entre récompenses et reconnaissance. Toute récompense n'est pas nécessairement reconnaissance, mais elles se recoupent souvent aussi. La reconnaissance est un moyen pour aider à l'intériorisation de certaines conduites. En attirant l'attention du jeune sur certaines actions qu'il a posées et sur les résultats obtenus, en y associant une marque tangible pour signifier qu'on reconnaît cet accomplissement, on vient appuyer la progression du jeune vers ses objectifs.

Le choix des marques de reconnaissance gagne à rester sensible à ce qui est interprété par les jeunes eux-mêmes comme des marques appréciables. On n'a pas toujours idée comme adultes de ce qui peut valoriser ou faire plaisir : gagner quelques minutes de plus à un jeu électronique qu'ils aiment, retarder le coucher de quelques minutes peut correspondre aux goûts d'un groupe et pas à un autre. Les jeunes peuvent contribuer, directement ou indirectement, à la recherche d'un système de reconnaissance susceptible de les motiver. Pour cette composante aussi, la règle demeure l'adaptation aux réalités changeantes des individus et des groupes. Déterminer pour quels types de contenus il est à propos de formaliser un système d'évaluation et de reconnaissance et quelles formes il pourrait prendre font partie des décisions à renouveler lorsque les évaluations post-situationnelles signalent des embûches dans l'apprentissage des compétences souhaitées.

Ces quelques exemples de réflexions d'équipe donnent un aperçu du rôle de ces composantes satellites : il importe de s'interroger périodiquement sur leur apport dans les différents contenus, afin de leur donner leur place de leviers vers les objectifs visés. On a vu que le code et les procédures peuvent parfois - jusqu'à un certain point – glisser vers une place trop centrale, et les systèmes ne pas fournir tout leur potentiel. À nous de nous servir de ce potentiel, selon leurs rôles respectifs!

2.3 Petit tour d'horizon sur l'animation

La dernière partie des travaux des groupes de développement en 2007-2008 a permis de faire un rapide survol de la nature de l'opération animation et de proposer une réflexion aux équipes de foyers de groupe. Celle-ci se voulait une occasion non seulement de réfléchir à ce que signifie animer, mais également aux moyens par lesquels on peut enrichir cette opération professionnelle. De manière générale, il semble un peu partout que l'animation fasse l'objet de moins d'attention que l'organisation, à l'exception des contenus liés à une approche spécifique. Peut-être en raison de leur caractère encore relativement nouveau à certains endroits, il semble qu'on accorde de l'attention à la préparation d'animation de ces contenus, alors qu'on en accorde significativement moins aux autres types de contenus. Qu'il s'agisse par exemple d'activités liées à l'approche cognitive développementale ou cognitive comportementale, on prend davantage le temps de considérer l'animation. Pouvoir échanger entre animateurs responsables de tels contenus est d'ailleurs souhaité.

D'emblée, les participants ont mis en évidence le caractère personnel des façons de faire en animation, en fonction des caractéristiques, du style des personnes : plus ou moins « maternant », plus ou moins directif, plus à l'aise dans l'intervention individuelle ou face à un groupe, l'animation se teinte nécessairement du type de leadership qui émane de chaque animateur. L'omniprésence de cette opération à tous les instants fait en sorte que c'est l'opération essentielle du vécu partagé qui insuffle du sens et de la vie à tout ce qui est proposé. L'animation se partage aussi très souvent entre membres de l'équipe qui ont à développer une chimie où chacun ait sa place et parvienne à une complémentarité. La coanimation représente en cela un défi supplémentaire, qui ne se relève qu'à travers une communication régulière, avant, pendant et après les présences en commun.

On note que, comme l'organisation, l'animation requiert qu'on s'ajuste au fur et à mesure aux capacités observées chez les jeunes. L'animation est vue comme le moteur de ce qui a été prévu lors de l'organisation. C'est l'opération qui sert à stimuler le potentiel du jeune afin d'atteindre ses objectifs, qui facilite les interactions et soutient l'évolution. Elle crée le mouvement, le déséquilibre qui mettra en action le jeune. C'est par elle qu'on instaure un climat préparant les apprentissages : elle compose donc avec les humeurs des individus, le climat d'un groupe et suppose ainsi une bonne part d'observation simultanée! Elle signifie beaucoup plus que faire respecter les règles… C'est aussi une opération qui s'appuie sur divers aspects d'un savoir être : on note qu'être en harmonie avec les messages que l'on veut passer permet de mieux les faire saisir aux jeunes. Une disponibilité psychique de l'animateur est nécessaire pour accompagner les jeunes sans perdre de vue son coanimateur. Le savoir être demande aussi à être nourri, car ce que font vivre les jeunes et leurs parents peut parfois être lourd à porter et il n'est pas toujours simple de prendre du recul. Le groupe de supervision clinique s'est avéré pour certains une ressource précieuse pour enrichir ce savoir être.

Se développer comme animateur paraît indissociable d'un désir d'apprendre, d'une ouverture à considérer ses capacités, ses limites (à se « regarder aller ») et à échanger avec ses pairs. Observer les façons de faire des collègues, leurs forces, reste une façon d'enrichir son animation. L'échange avec les stagiaires, les jeunes intervenants vient aussi stimuler le questionnement de part et d'autre, notamment face aux choix en animation. L'échange entre foyers sur certaines expériences d'animation pourrait également être un ressourcement, tout comme peut l'être l'échange avec des spécialistes de contenus : par exemple les personnes ressources sur les approches, le programme d'éducation à la sexualité, le groupe de réflexion sur les drogues. Une formation sur les techniques d'impact peut être une avenue intéressante pour enrichir l'animation et les moyens de mise en interaction.

L'animation demeurant l'opération au cœur de l'interaction, il importe d'en prendre soin. Les attitudes éducatives en cours d'animation, appelées les schèmes relationnels (empathie, disponibilité, sécurité, etc.) ne se déploient pas de la même façon par tous, ni uniformément face à tous les jeunes. C'est pourquoi il est nécessaire de rester à l'écoute de ce qui se passe en cours d'animation, afin de prendre les moyens pour décoder, objectiver davantage ce qui s'y passe. L'échange entre collègues, la supervision, la consultation clinique, pour ne nommer que cela, sont des moyens précieux pour évoluer en animation.

Le temps n'a pas permis que l'on puisse aborder la troisième opération propre à la réadaptation, l'utilisation, en groupe de développement. Il reste à souhaiter qu'on lui fasse la place qu'elle mérite au cours du suivi d'implantation.

3. DES REPÈRES DE PRATIQUE ÉMERGEANT DES TRAVAUX DES GROUPES DE DÉVELOPPEMENT

L'implantation de la finalité d'intégration sociale et des outils méthodologiques du cadre de référence signifie le déploiement d'un travail clinique à longue portée. Cela implique nécessairement une collaboration de plusieurs instances de l'établissement et de tous les acteurs des foyers afin que les membres de chaque équipe éducative en foyer développent progressivement (ou approfondissent et perfectionnent) leur habileté à employer avec rigueur chacune des opérations professionnelles dans des contextes d'application diverse, à grande comme à petite échelle.

Le tableau suivant met en évidence chacune de ces opérations appliquées à un groupe en réadaptation (avec une plus grande précision pour l'opération organisation, en détaillant ses treize composantes) et des propositions de façons par lesquelles cela pourrait se concrétiser dans la vie professionnelle des équipes éducatives en foyers de groupe. On se rappellera que les approches cliniques peuvent contribuer à plusieurs opérations professionnelles et venir enrichir nombre de composantes à l'intérieur de l'opération organisation. Pour cette raison, elles ne seront pas mentionnées à chaque fois qu'elles pourraient être évoquées.

Des enjeux et recommandations ont été formulés par les groupes de développement qui se sont penchés sur l'opérationnalisation de ces repères. Pour alléger le texte, on les trouvera en annexe. Ces remarques souhaitent mettre en lumière des dimensions à ne pas perdre de vue par différents acteurs, au cours des travaux qui suivront pour compléter et suivre l'implantation de ces repères.

3.1 Des repères issus de la démarche de développement en foyers de groupe

OPÉRATIONS : OBSERVATION ET ÉVALUATION PRÉ-INTERVENTION	FAÇONS POTENTIELLES DE LES RÉALISER
Observer les comportements témoignant des capacités et des vulnérabilités présentes dans le développement des individus.	• Continuer de se familiariser avec les différents domaines et leurs manifestations chez les adolescents. La caractérisation de la clientèle effectuée en 2006 constitue pour cela une base de départ. • Veiller à l'amélioration continue de la qualité de l'observation, pour tendre vers l'objectivité (faits vs impressions ou interprétations).
Classifier ces observations à l'intérieur des quatre domaines et volets d'intégration sociale afin d'évaluer les forces et les lacunes actuelles.	• Le processus clinique prévoit que l'évaluation de la situation familiale, de la dynamique et des besoins de l'adolescent se réalise en fonction des domaines et volets d'intégration sociale pour tout adolescent nouvellement placé en CR. Le guide accompagnant l'instrument présente des indices comportementaux relatifs à chacun des domaines (guide pédagogique SP-066). • Ces indices pourront être enrichis au fur et à mesure de l'expérience qui s'acquerra à observer l'expression de chacun de ces domaines chez les jeunes. • Observer ces domaines et volets en action profitera de centrations à se donner pour recueillir les données d'observation pendant les premières semaines de séjour (demande à adresser au comité des spécialistes en activités cliniques).

OPÉRATIONS : OBSERVATION ET ÉVALUATION PRÉ-INTERVENTION	FAÇONS POTENTIELLES DE LES RÉALISER
Observer de façon continue les interactions des jeunes avec les différentes composantes relationnelles et structurelles mises en place dans et autour de leur vie au foyer.	• Le responsable de programmation demeure la personne de référence pour stimuler et guider l'évaluation-post de l'opération organisation à travers l'usage de la structure d'ensemble, dans son application à large comme à toute petite échelle dans le foyer. • Observer les interactions entre les jeunes et les diverses composantes de l'organisation en cours de route pourrait faire l'objet de centrations d'observation guidées par les responsables de programmation (par ex. : focaliser l'observation sur ce qui se vit dans tel contenu partagé par plusieurs animateurs). • Ne pas oublier d'aller chercher l'information concernant les activités vécues hors foyer (école, travail, loisirs, etc.).
En conclusion de l'évaluation pré-intervention, émettre des hypothèses quant aux besoins prioritaires émanant du portrait global de la situation des individus et de leur milieu. S'il n'y a pas d'évaluation formelle, parce que le jeune provient d'un autre service de réadaptation, une relecture de la situation du jeune selon les domaines devrait avoir lieu lors de la première rencontre clinique.	• Soupeser les éléments relevés afin d'en dégager une hypothèse quant à l'ordre de priorité des besoins de réadaptation auxquels répondre, des domaines et volets auxquels s'adresser prioritairement.

OPÉRATION : PLANIFICATION	FAÇONS POTENTIELLES DE LA RÉALISER
Planifier les apprentissages généraux requis pour répondre aux besoins identifiés chez les individus. Ces apprentissages que la programmation rendra possible viseront à augmenter les compétences et ainsi réduire les difficultés dans chacun des quatre domaines d'intégration sociale.	• Se servir d'abord comme base de la liste des compétences à développer pour un groupe ou un sous-groupe élaborée en 2007 (qui ne sont pas conçus pour être des objectifs de PII rappelons-le!). ▪ Ne pas hésiter à les modifier, décortiquer ou ajouter pour mieux tenir compte de l'évaluation du potentiel d'adaptation actuel du groupe de jeunes. Veiller à ce qu'il y ait une place pour chacun des domaines et volets d'intégration sociale, même si les apprentissages visés peuvent devoir être modestes dans certains volets. ▪ Une collaboration entre spécialistes en activités cliniques et responsables de programmation pourrait aider à ne pas perdre de vue les objectifs individuels dans la planification d'objectifs d'apprentissage de groupe.

OPÉRATION : PLANIFICATION	FAÇONS POTENTIELLES DE LA RÉALISER
	• La programmation adressée au groupe ou à des sous-groupes doit, en effet, faire une place aux apprentissages plus spécifiques à chacun des individus (sachant que le PII tient compte des particularités des motifs de compromission en PJ ou des motifs de placement en 4S, de même que de l'hypothèse de projet de vie).

OPÉRATION : ORGANISATION	FAÇONS DE DONNER FORME AUX COMPOSANTES
Organiser de façon globale les différents contenus de la vie du foyer sept jours sur sept pour rendre possibles ces apprentissages en : • Clarifiant les objectifs principaux visés par les différents groupes de contenus offerts au foyer (routines, activités physiques, manuelles / culturelles / ou d'expression, scolaires, liées à une approche spécifique, liées à l'employabilité, d'apprentissage à la vie autonome, de rencontres, visites / sorties / loisirs, d'organisation autonome).	• S'assurer que chaque contenu mis à la programmation du groupe, de sous-groupes ou des individus, en semaine comme en fin de semaine, permette bien de concrétiser les apprentissages servant à l'intégration sociale retenus lors de la planification. • Autrement dit, faire en sorte que chaque éducateur en présence (régulier ou à temps partiel) ait en tête les objectifs visés à travers chacun des contenus qu'il anime auprès du groupe ou de sous-groupes. • Pour les jeunes arrivant non pas de leur milieu, mais d'un autre service de réadaptation, il importera de disposer d'informations de qualité sur leur participation dans les différents types de contenus offerts. Cette information permettrait de faire des choix éclairés de nouveaux objectifs et de contenus (voir opération communication).
• Assurant la disponibilité et la flexibilité à l'intérieur du séjour de tous les contenus requis pour faire avancer les objectifs dans les quatre domaines. Cela signifie développer la capacité de mettre en place de nouveaux contenus, s'il est évalué qu'un contenu permet peu ou ne permet plus les apprentissages souhaités. On peut aussi le faire en identifiant dans la communauté des ressources capables de faire faire des apprentissages répondant aux besoins identifiés chez les jeunes.	• Identifier et mettre en place les collaborations souhaitées (par ex. : partage entre responsables de programmation, recours à une personne ressource, etc.) pour mettre au point certains contenus dont des jeunes ont besoin et qui ne seraient pas disponibles présentement. • Une vigilance est requise pour que chaque équipe conserve, malgré la mobilité du personnel, la capacité de dispenser, à l'intérieur du séjour de chaque jeune, les contenus liés à une approche spécifique nécessitant une formation précise (par ex. : éducation à la sexualité, groupe de réflexion sur les drogues, activités liées à la communauté de justice et d'entraide, en cognitif développemental, activités cognitivo comportementales, etc.).
• Déterminant le temps (la durée, la séquence, la fréquence) des contenus et en pouvant les ajuster périodiquement si les évaluations post révèlent que l'organisation du temps entrave la réalisation des objectifs.	• Dans toute la mesure du possible, garder une souplesse horaire pour pouvoir ajuster périodiquement le format de temps en fonction des capacités du groupe et des individus.

OPÉRATION : ORGANISATION	FAÇONS DE DONNER FORME AUX COMPOSANTES
• Aménageant l'usage des espaces du foyer pour faciliter la poursuite des objectifs, en fonction des différents contenus, également en tenant compte des défis que peut poser l'espace (en termes de déplacements, de localisation, etc.) aux jeunes dans la sélection d'activités extérieures au foyer à leur intention.	• Pour les contenus à responsabilité partagée par plusieurs, maintenir une cohérence dans l'usage du temps et des espaces, du moins jusqu'à une réévaluation concertée. • Chaque responsable d'activité unique observe et évalue (entre autres) les interactions des jeunes avec le temps et l'espace dans son activité. Avant de procéder à des réaménagements, il en discute avec le responsable de programmation : selon ce qui sera convenu, il en informe l'équipe, puis procède à des ajustements en conséquence. • Chaque éducateur s'assure de bien connaître les trajets requis et ce qu'ils peuvent signifier (comme potentiel expérientiel) pour les jeunes qu'il accompagne de se rendre à telle ou telle école, ressource de loisir, de travail, etc. Prendre ces aspects en compte lors des prises de décision.
• Favorisant le développement d'une variété de moyens de mise en interaction permettant d'en sélectionner l'usage en fonction des capacités et fragilités des sous-groupes et individus.	• Prévoir des moyens didactiques permettant de rejoindre des jeunes pouvant présenter divers déficits : d'attention, de vocabulaire, de connaissances, d'habiletés motrices, etc. • Diversifier les modalités sensorielles par lesquelles les interpeller, les mettre en action : certains ont besoin de visualiser, d'expérimenter, etc., pour apprendre. • Stimuler les échanges concernant les MMI dans l'équipe, entre responsables de programmation, entre spécialistes en activités cliniques, répondants d'activités. • Profiter aussi des occasions de ressourcement, de formation qui peuvent enrichir le « patrimoine » du foyer en matière de MMI et en favoriser la communication et la conservation dans l'équipe (par ex. : formation aux techniques d'impact, formation sur approches, étude de cas, etc.)
• Faisant connaître clairement aux jeunes le code et les règles que tous, adultes comme jeunes, sont attendus de respecter, et en raison de quelles valeurs. En les précisant ensuite par des règles et procédures adaptées logiquement aux différents contenus (ce qui n'exclut pas que les jeunes puissent être mis à contribution dans la définition et la transformation de certaines règles ou procédures).	• S'assurer périodiquement que le code de vie général du foyer (qui devrait être en congruence avec celui du CJM-IU), les règles et procédures qui en découlent fournissent les repères requis aux jeunes. Les moyens de communiquer au groupe le sens du code, les règles et procédures sont mis à jour. • Concernant les contenus sous la responsabilité de plusieurs animateurs, notamment les activités de routine, voir à une révision périodique des procédures en vigueur et de leur application par l'ensemble de l'équipe (incluant TPR, TPO).

OPÉRATION : ORGANISATION	FAÇONS DE DONNER FORME AUX COMPOSANTES
	• Selon les contextes, les jeunes peuvent être mis à contribution dans la définition et la transformation de certaines règles ou procédures.
• Employant un système général de responsabilités qui soutienne la poursuite des objectifs globaux. ▪ Un système de responsabilités plus spécifique peut être mis au point pour certains contenus, en support à la poursuite des objectifs de cette activité (par ex. activités physiques, liées à une approche, etc.).	• Revisiter périodiquement les divers systèmes de responsabilités existants pour vérifier le réalisme, la pertinence et la gradation des responsabilités dévolues aux jeunes dans la vie du foyer en général et dans les contenus partagés par plusieurs animateurs. • Les animateurs de contenus plus particuliers vérifient également périodiquement le partage des tâches et rôles attribués comme responsabilités dans leur activité. • Il importe de considérer le plus possible l'implication des jeunes, à différents degrés, dans les décisions liées aux responsabilités.
• Clarifiant les critères d'évaluation globale du cheminement des jeunes dans la poursuite de leurs objectifs et en précisant les moyens de reconnaître leurs progrès. ▪ Certains contenus spécifiques comportent aussi leur propre système d'évaluation et de reconnaissance (idem remarque précédente!).	• Un processus analogue à celui décrit ci-haut en regard du système de responsabilités peut être employé pour revoir les systèmes d'évaluation et reconnaissance existants ou à mettre au point.
• Mettant en place des stratégies diverses pour sensibiliser, informer, impliquer les jeunes dans la définition et la poursuite des objectifs présents à l'intérieur des différents contenus constituant la programmation du foyer, au fil de l'année.	• Un certain « marketing » gagne à être mis à contribution pour que le sens donné aux contenus offerts au jour le jour et de saison en saison soit perçu clairement par les jeunes et pour leur donner le goût de s'y investir (interface avec MMI et opération communication). Les jeunes peuvent aussi être mis à contribution dans l'élaboration de certains objectifs.
• Sensibilisant, mobilisant, consultant les parents face aux objectifs visés par la programmation du foyer et en cherchant à obtenir leur contribution à la poursuite des objectifs avec leur ado.	• Les parents connaissent-ils les intentions éducatives guidant la programmation du foyer? Savent-ils pourquoi on demande à leur jeune de faire telles activités, et de telle ou telle manière? Comment pourrait-on s'y prendre pour mieux leur communiquer et si possible, leur faire faire des liens avec ce qu'ils font déjà ou pourraient faire avec leur jeune?
• Favorisant le développement dans l'équipe éducative d'une polyvalence de compétences pour répondre aux besoins évolutifs des adolescent(e)s en foyer de groupe.	• Tout membre à temps partiel ou à temps plein de l'équipe éducative prend une part active au maintien et à l'amélioration de ses savoirs, savoir être et savoir-faire. Le centre jeunesse met à sa disposition un ensemble de moyens de ressourcement, à l'intérieur de l'équipe comme de l'établissement.

OPÉRATION : ORGANISATION	FAÇONS DE DONNER FORME AUX COMPOSANTES
	• Dans la mesure du possible, la répartition des contenus et responsabilités dans l'équipe tiendra compte de la diversité d'expérience, de connaissance et de compétences de ses membres.
• Échangeant de l'information avec le partenaire psychosocial, puis les autres partenaires associés à l'intervention afin d'intervenir de façon cohérente chacun dans son champ d'action.	• Chaque éducateur de suivi en lien avec des intervenants psychosociaux les informe des buts et des apprentissages visés par la programmation du foyer, informe sur comment leurs jeunes s'y déploient. Ils sont invités à poser des questions si des aspects les préoccupent. S'informer réciproquement du travail projeté ou en cours auprès des parents.

OPÉRATION : ANIMATION	FAÇONS POTENTIELLES DE LA RÉALISER
Animer les contenus sous responsabilité du foyer en ajustant le degré requis de présence à l'évènement en fonction de l'acquisition de compétences des individus et du groupe. Animer aussi « à distance » en déployant une variété de stratégies d'accompagnement des jeunes vivant des contenus organisés par une instance autre que le foyer (contenu scolaire, contenu de sorties, loisirs, possiblement contenus liés à l'employabilité ou à la préparation à la vie autonome) selon l'évolution du potentiel d'adaptation des jeunes concernés.	• Employer le temps en présence auprès des jeunes pour stimuler, guider (de façon graduée, ajustée aux capacités changeantes des individus et du groupe) les interactions entre les individus, le groupe et les conditions du milieu préparées à leur intention. • S'interroger périodiquement (en équipe ou en supervision) sur comment les membres du groupe actuel interpellent chacun dans ses schèmes relationnels (confiance, disponibilité, empathie, etc.), afin de conserver la capacité de lire avec le plus d'objectivité possible les situations et d'ajuster son animation en conséquence. • L'animation permet aussi l'accumulation de données d'observation qui nuanceront l'évaluation, permettront l'utilisation et serviront à réajuster les autres opérations professionnelles. • Mettre en place les stratégies de communication et de suivi nécessaires pour que les expériences hors foyer mises à la disposition des jeunes permettent bien de progresser vers les objectifs d'intégration sociale visés.

OPÉRATION : UTILISATION	FAÇONS POTENTIELLES DE LA RÉALISER
Utiliser les évènements significatifs permettant au jeune de construire son identité et d'entrevoir l'usage ailleurs dans sa vie, de ce qu'il apprend pendant son séjour au foyer.	Comme il s'agit d'une opération par définition beaucoup plus rare que les autres, il sera important de consacrer à son développement une attention particulière.

OPÉRATION : UTILISATION	FAÇONS POTENTIELLES DE LA RÉALISER
	• Faire le point périodiquement en équipe sur ce qui différencie les opérations animation et utilisation, en particulier (mais non exclusivement) face aux contenus « rencontres ». Comment tient-on compte du potentiel d'adaptation d'un jeune, en choisissant des évènements « utilisables », en lui proposant d'y réfléchir? ▪ S'assurer que le jeune fasse lui-même certains liens, qu'il prenne conscience de quelque chose le concernant, nécessite des procédés quelque peu différents de ceux de l'animation. En d'autres mots, on ne peut « commander » une prise de conscience : on peut la préparer, la solliciter, mais c'est le jeune qui ultimement, saisit ou non l'occasion! • S'entendre sur les moyens de communication, les outils au dossier par lesquels faire connaître au reste de l'équipe les évènements observés qui pourraient être « utilisables ». • Favoriser la participation aux formations liées aux rencontres d'accompagnement (sans pour autant les considérer comme seuls moments possibles d'utilisation).

OPÉRATION : ÉVALUATION POST-SITUATIONNELLE	FAÇONS POTENTIELLES DE LA RÉALISER
Évaluer rétrospectivement la réalisation d'une ou de plusieurs opérations professionnelles et pouvoir apporter les modifications requises en vue d'en améliorer l'efficacité.	• Le responsable de programmation, le spécialiste en activités cliniques, le responsable de l'approche et le chef de service déterminent ensemble un plan d'action pour « monitorer » la réalisation des huit opérations professionnelles dans l'équipe et en planifier le développement à moyen terme via les moyens possibles (journées d'étude, formations, comités, etc.).
Observer de façon continue les interactions des jeunes avec les différentes composantes relationnelles et structurelles mises en place dans et autour de leur vie au foyer. Ceci, afin de pouvoir évaluer le degré de convenance entre le potentiel d'adaptation du groupe et le potentiel expérientiel offert et faire les réajustements appropriés.	• Le responsable de programmation demeure la personne de référence pour stimuler et guider l'évaluation-post de l'opération organisation à travers l'usage de la structure d'ensemble, dans son application à large comme à toute petite échelle dans le foyer.

OPÉRATION : ÉVALUATION POST-SITUATIONNELLE	FAÇONS POTENTIELLES DE LA RÉALISER
	• Observer les interactions entre les jeunes et les diverses composantes de l'organisation en cours de route pourrait faire l'objet de centrations d'observation pilotées par les responsables de programmation (par ex. : focaliser l'observation sur comment se vit l'interaction entre telles ou telles composantes dans un contenu partagé par plusieurs animateurs).

OPÉRATION : COMMUNICATION	FAÇONS POTENTIELLES DE LA RÉALISER
Communiquer à l'intérieur de l'équipe, notamment afin que les membres à temps partiel régulier ou occasionnel aient l'information pour contribuer à la poursuite des objectifs visés par la programmation, en cohérence de moyens avec le personnel à temps complet, sept jours sur sept. Réciproquement, que le personnel régulier puisse profiter des observations, hypothèses, interrogations et propositions que peuvent apporter les éducateurs à temps partiel.	• Faire partager à l'ensemble du personnel du foyer de groupe la finalité d'intégration sociale et la méthodologie des opérations professionnelles demandera certainement des actions à différents niveaux (formation, suivi de la liste de rappel, supervisions individuelles). • A l'intérieur du foyer même, des stratégies sont à mettre en place pour maximiser la cohérence d'action sept jours sur sept et ainsi optimiser la portée du temps de séjour des jeunes.

Communiquer entre responsables de programmation, entre répondants d'activités liées à des approches et entre les divers niveaux d'encadrement reste à développer.	• Systématiser la communication d'informations écrites concernant la qualité d'implication des jeunes dans la programmation, lors des modifications de service.
	  ▪ Définir le degré de précision attendu concernant les contenus liés à une approche, susceptibles de se retrouver d'un niveau à l'autre pourrait se faire via les regroupements de personnes liaison.
	  ▪ Pour le reste de la programmation, les divers regroupements de responsables de programmation par niveau d'encadrement pourraient se prononcer et convenir <u>ensemble</u> du type d'informations à se fournir réciproquement.

Maintenir une communication régulière avec les parents, la personne responsable du suivi social et les autres partenaires de l'intervention.	• Le personnel de soutien (cuisine, entretien, nuit) a aussi sa portée éducative et gagne à être impliqué dans la mission du foyer, à travers une communication régulière de part et d'autre, dans le respect des rôles de chacun. • Rendre claires dans l'équipe les responsabilités de contact régulier et de communication ponctuelle avec les parents et les partenaires de l'intervention, dans le respect des responsabilités de chacun.

3.2 Des repères issus de la démarche de développement en ressources d'internat[1]

Cette section présente certains autres repères associés aux contenus offerts dans la programmation. Chaque repère ou groupe de repères est précédé de constats mis en lumière par la démarche de travail avec les groupes de développement clinique. Ils ne sont pas exhaustifs.

CONSTATS	REPÈRES
Des activités liées à l'employabilité	
Le parcours d'employabilité (qui s'échelonne de la pré-employabilité au maintien à l'emploi) de la plupart des jeunes s'échelonne en moyenne de l'âge de 12 à 20 ans. C'est en partie à travers ce parcours que le jeune développe les compétences associées au domaine fonctionnel/productif, volet de l'intégration à l'emploi. Pour les jeunes hébergés en réadaptation, ce même passage s'échelonne environ de l'âge de 15 à 18 ans. Ceci, joint au fait que plusieurs d'entre eux devront être financièrement autonomes à l'aube de leurs 18 ans, met en perspective l'importance de l'accompagnement éducatif dans le processus d'employabilité. Les activités de préemployabilité comportent un enjeu particulier en contexte interculturel. En effet, certains parents scolarisés et qualifiés pour des postes professionnels dans leur pays d'origine se retrouvent parfois ici relégués à des emplois non spécialisés. Il leur est difficile de concevoir que pour aider leur jeune, on lui fasse expérimenter du « travail de manufacture ». D'éluder cette question peut susciter chez le jeune de la résistance ou de l'acculturation. L'offre de service réadaptation par le travail est peu connue dans les services à l'hébergement, autant à la DSREA qu'à la DSRA. Historiquement, le développement de l'employabilité comme compétences à développer semble avoir été plus investi chez les garçons que chez les filles.	• Chaque foyer offre dans sa grille de programmation, à toute période de l'année, des contenus d'activités soutenant le développement des compétences associées au volet *Intégration à l'emploi* du domaine fonctionnel/productif. • Chaque site offre, en collaboration avec les services de réadaptation par le travail et les ressources scolaires, des activités annualisées de pré-employabilité, à l'échelle des unités ou de façon décloisonnée pour les jeunes en démarche vers le marché de l'emploi et pour les jeunes scolarisés.

[1] Cette section est quasi intégralement tirée du « Guide de soutien à la pratique : La réadaptation avec hébergement dans les ressources en internat en vertu de la LPJ-LSSSS à l'adolescence », écrit par Pierre Keable. De légères retouches ont été apportées pour adapter le propos au contexte des foyers de groupe.

CONSTATS	REPÈRES
Des activités liées à une approche spécifique	

Une des voies retenues par le CJM-IU pour assurer le raffermissement de ses programmes spécialisés en réadaptation avec hébergement durant les prochaines années a été de structurer leur organisation clinique dans la logique d'une combinaison d'approches cliniques, privilégiant des méthodes et techniques d'intervention associées en majeure avec l'approche cognitive comportementale pour plusieurs unités, l'approche cognitive développementale pour d'autres.
 	
Dans un autre ordre d'idées, compte tenu que plusieurs des jeunes hébergés présentent des difficultés importantes au niveau de la sexualité et de la consommation d'alcool et de drogues, des activités de groupe ont été développées, dans la logique de l'approche de réduction des méfaits[2].
 	
Bien que la pertinence de telles activités fasse consensus, des repères sont apparus nécessaires pour baliser à quelle fréquence les activités de groupe liées à l'approche cognitive comportementale[3] et celles touchant la sexualité ou la toxicomanie sont offertes dans la programmation et à combien de sessions d'atelier les jeunes sont exposés.
	• La programmation du foyer assure la possibilité que chaque jeune puisse être exposé à toutes les activités liées à des approches cliniques spécifiques (notamment les activités cognitives comportementales et développementales) ou à des sujets particuliers (sexo et toxico entre autres), idéalement dans un horizon continu de huit mois.
	  ▪ Si une de ces activités est animée de façon décloisonnée entre deux foyers, des mécanismes de communication permettent la transmission des informations pertinentes (observations et évaluations), pour chaque jeune, aux intervenants qui interviennent avec lui au quotidien.
	  ▪ Le besoin de répéter ces activités auprès de certains jeunes est balisé par une évaluation des besoins spécifiques de ceux-ci dans le cadre de leur PII.

[2] L. Durocher, S. Pelletier et P. Trudeau-LeBlanc. *Groupe de réflexion sur les drogues : guide d'animation.* CJM-IU. 2005, p. 6 à 8.

[3] Habiletés sociales, régulation de la colère, gestion du stress, résolution de conflits.

CONSTATS	REPÈRES
Des activités de préparation à la vie autonome	
Les membres des groupes de développement ont recommandé de créer un regroupement de contenu particulier autour des activités de préparation à la vie autonome, compte tenu des importants défis qui attendent les jeunes qui leur sont confiés, particulièrement ceux dont le réseau social de soutien est peu développé. Un nombre significatif d'entre eux partira vivre en appartement à la fin de leur séjour. Ils reprennent ainsi à leur compte un des constats du programme de réinsertion sociale : > *« …les adolescents hébergés n'ont pas les mêmes conditions que les autres adolescents pour développer leur autonomie. Et pour ces adolescents hébergés, qu'ils se sentent prêts ou non, ils doivent quitter à 18 ans. […] En outre, contrairement à la réalité de la majorité des adolescents pour qui la transition s'effectue graduellement. […] Malheureusement, plusieurs adolescents hébergés sont mal préparés pour le départ et reçoivent peu de support pour franchir cette étape. Plusieurs défis s'imposent aux adolescents hébergés qui, en quittant, sont confrontés aux responsabilités inhérentes à l'âge adulte. Ces défis présentent une couleur particulière selon qu'il s'agit de filles ou de garçons. »*[4] Bien qu'il semble aller de soi que de tels contenus soient animés dans un foyer aussitôt qu'un jeune qui y réside a comme projet de vie identifié le passage à la vie autonome, de nombreuses contraintes de différents ordres semblent y faire obstacle. Ceux-ci peuvent être liés à des caractéristiques des jeunes et des parents, ils peuvent aussi être du fait de l'organisation du milieu.	• Lorsque plus d'un jeune hébergé, de 16 ans et plus, a comme projet de vie le passage à la vie adulte, chaque foyer offre dans sa grille de programmation, à toute période de l'année, des activités de préparation à la vie autonome.

[4] P. Keable et J.-M. Daigneault (révision). *Un programme de réinsertion sociale pour les adolescentes et les adolescents hébergés.* CJM-IU. 2006, révisé 2007, p. 2-14 et 2-15.

CONSTATS	REPÈRES

Une activité de rencontre de groupe
 	
Bien qu'il y ait des rencontres « en » groupe dans l'ensemble des foyers (rencontres organisationnelles sur la vie du foyer ou sur-le-champ compte tenu d'une situation particulière), il y a très peu de rencontres « de » groupe, encore moins de rencontres d'accompagnement de groupe planifiées et organisées dans la programmation.
 	
> *« Le groupe en tant que lieu de socialisation apparaît comme un outil important de l'intervention de réadaptation puisque celle-ci est définie comme un processus d'aide visant la restauration d'une saine adaptation du jeune en difficulté tout en activant son potentiel en vue d'assurer son intégration sociale (Keable, 2006). "La rencontre de groupe" donne aux jeunes l'occasion de parler, d'être entendus, de participer, d'apprendre à écouter, à discuter et à prendre collectivement des décisions (Capul, 1993). La discussion collective est, selon Capul et Lemay (1996), un outil remarquable de socialisation où le jeune est reconnu comme capable d'échanges avec ses pairs… »*[5]
 	
La rencontre de groupe, tel que présentée dans l'extrait, est centrée sur le processus de groupe, c'est-à-dire tout ce qui est vécu, senti, éprouvé par les participants eux-mêmes et entre eux. Elle représente une partie intrinsèque d'une programmation bâtie en lien avec l'approche développementale.
 	
Par ailleurs, compte tenu qu'une telle rencontre de groupe est centrée sur le processus de groupe, c'est-à-dire tout ce qui est vécu, senti, éprouvé par les participants eux-mêmes et entre eux, certaines balises doivent entourer son implantation.
	• Chaque foyer offre dans sa grille de programmation, à toute période de l'année, une rencontre d'accompagnement de groupe. L'organisation de cette rencontre de groupe respecte les paramètres suivants :
	  ▪ Elle est séparée de la rencontre organisationnelle.
	  ▪ Elle se déroule dans un temps et un espace clairement défini favorisant l'intimité et limitant les distractions de l'extérieur et favorisant l'implication des jeunes.
	  ▪ Le choix de son animateur prend en compte qu'elle implique des savoirs (sur le groupe, sur les moyens de mise en relation pertinents au médium…), des savoir-faire (capacités au niveau des différentes opérations professionnelles associées), des savoir être (confiance, sécurité, empathie…) ainsi qu'une reconnaissance de celles-ci par l'équipe éducative et le chef de service.

[5] H. Larose. *La rencontre de groupe en réadaptation avec hébergement.* [Extraits de travaux en lien avec un projet de maîtrise en psychoéducation]. CJM-IU. 2008.

CONSTATS	REPÈRES
Des mécanismes qui soutiennent la transition des jeunes entre les services et ressources à l'enfance et ceux à l'adolescence	
Dans la société d'aujourd'hui, le jeune de 12 ans est confronté à une transition importante, le passage entre l'école primaire et l'école secondaire. Ce changement de milieu scolaire s'accompagne d'un changement de statut : il passe du statut de plus vieux à celui de plus jeune. Pour plusieurs, ce passage se fait sans trop de heurts. Chez certains, l'expérience est plus difficile, notamment au niveau de l'estime de soi; elle peut soulever beaucoup d'appréhension et le changement peut entraîner des déséquilibres plus ou moins importants. Lorsqu'il vit ce changement, le jeune peut compter sur la stabilité et le soutien de son réseau social, au premier chef sa famille immédiate. Pour le jeune hébergé en ressource de réadaptation avec hébergement à l'enfance et dont le projet de vie est autre qu'un retour en milieu naturel, à ce passage entre l'école primaire et secondaire s'ajoute un changement de milieu d'hébergement, ainsi qu'un changement d'intervenant social. Dans une logique d'intégration sociale, il est incontournable que le passage soit lié au projet de vie du jeune. Comme dans toute transition, il y a trois moments clés à prendre en compte pour soutenir le jeune dans sa transition : la préparation du départ, la transition comme telle et l'ajustement au nouveau milieu. Le processus clinique intégré situe et balise les moments de cette démarche (les prises de décisions, les rôles et responsabilités, le processus d'accueil…).	• La programmation animée dans les unités à l'enfance aux jeunes de 11 ans et celles dans les unités à l'adolescence aux jeunes de 12 ans contribue à amoindrir le choc de ce passage, en diminuant les écarts entre les expériences d'apprentissages offertes entre les deux services.

4. UN PROCESSUS D'IMPLANTATION DES REPÈRES RETENUS

Les travaux des groupes de développement et les activités menées par les mandataires dans leurs différents services font en sorte qu'un processus d'implantation est déjà amorcé. La préoccupation pour l'intégration sociale, les domaines et volets par lesquels elle devient possible, la méthodologie psychoéducative et ses opérations professionnelles – surtout à travers le schéma illustrant l'organisation dite « structure d'ensemble » - circulent dans les équipes éducatives depuis bien des mois.

De là à croire que tout le potentiel de ces outils ait pris place dans la pratique quotidienne d'équipes, d'ailleurs fréquemment appelées à voir leurs effectifs bouger, il y a toute une marge. C'est pourquoi un processus d'enrichissement progressif de nos façons d'employer ces repères doit s'orchestrer, afin de poursuivre la démarche entreprise d'amélioration de l'offre de service en réadaptation en foyers de groupe. Comme toute entreprise clinique, pour être profitables de façon durable, ces repères doivent être régulièrement ramenés à la conscience tant des gestionnaires que des intervenants et soutenus par un ensemble de moyens.

C'est pourquoi, au terme des travaux des groupes de développement, l'ensemble des acteurs concernés par la réadaptation en foyers de groupe aura un rôle à jouer pour assurer la pérennité tant de la visée d'intégration sociale que de l'usage rigoureux de la méthodologie choisie pour la rendre possible, que sont les opérations professionnelles.

4.1 Des rôles bien définis pour chacun des acteurs

Le directeur :

- Définit un plan d'action annuel en regard de l'implantation progressive des repères énoncés dans les guides de soutien dans chaque niveau d'encadrement.
- Consacre du temps de supervision des membres de sa régie à la réalisation du plan d'action dans chaque service.
- S'assure qu'un temps est consacré de façon régulière au suivi de la démarche de réalisation du plan d'action dans les rencontres de régie.
- Assure les liens de communication et de cohérence dans la réalisation des plans d'action entre les différents niveaux d'encadrement.
- Convient, avec les autres directeurs de réadaptation avec hébergement, d'une cohérence dans l'orientation donnée aux plans d'action.

Le chef de service :

- S'inscrit dans le plan d'action de sa direction et s'assure de sa réalisation dans son service.
- S'assure, dans le cadre de la supervision individuelle, du développement des opérations professionnelles dans la pratique de chaque intervenant (régulier, TPR, TPO) de son équipe.
- Assure un temps régulier d'échange et de réflexion dans les rencontres d'équipe (minimum une fois par quatre semaines) et les journées d'étude, en lien avec le plan d'action.
- Veille à la cohérence des apports à la réflexion sur la programmation des membres de l'équipe exerçant différentes responsabilités (responsable de programmation, spécialiste en activités cliniques, responsable d'approche, répondant sexo, toxico, gang, etc.).

Le responsable de programmation :

- Participe à l'actualisation du plan d'action, notamment en initiant des animations visant à permettre à l'équipe de faire le point sur :
  - l'organisation fine des contenus, à l'aide des repères de la structure d'ensemble (en prêtant une attention aussi bien aux contenus sous responsabilité partagée par plusieurs animateurs qu'aux contenus portés par un intervenant en particulier);
  - les habiletés d'animation déployées pour faire vivre les objectifs retenus;
  - les moyens pris pour favoriser l'utilisation des apprentissages réalisés par les jeunes dans différents contenus de la programmation;

- l'application des autres opérations professionnelles face au groupe et sous-groupes (observation, évaluation pré, planification, évaluation post, communication).
- Met en évidence périodiquement, en collaboration avec le spécialiste en activités cliniques et le responsable de l'approche, les besoins saillants du groupe actuel afin de cibler les objectifs d'intégration sociale prioritaires pour ce groupe, dans l'élaboration de la programmation régulière et de celle associée à des journées ou périodes particulières de l'année.
- Anime la synthèse de ces réflexions auprès de son équipe et stimule sa réflexion sur les ajustements requis dans différents aspects de la programmation.
- Propose à son chef des pistes d'action concrètes (incluant des outils de planification et de communication) pour apporter les ajustements nécessaires suite aux réflexions de l'équipe et les faire ensuite connaître à tous les intervenants concernés.

Les membres de l'équipe éducative :

- Actualisent et développent dans leur pratique chacune des opérations professionnelles.
- Participent activement aux démarches d'élaboration et de révision de la programmation : ils identifient les contenus à mettre en place ou à bonifier pour actualiser les objectifs prioritaires.
- Organisent et animent les contenus sous leur responsabilité, en cohérence avec les balises convenues.
- Soutiennent chez les jeunes la prise de conscience et la généralisation de certains apprentissages permis par la programmation (utilisation).

L'animateur de milieu (si applicable) :

- S'assure, en collaboration avec les responsables de programmation, que l'organisation de contenus offerts à plusieurs services fait l'objet d'une concertation entre les animateurs responsables et s'inscrit dans la visée du plan d'action.
- Soutient le développement sur le site d'une variété d'activités décloisonnées visant à préparer l'insertion des jeunes à des activités offertes dans la communauté.

Le regroupement des responsables de programmation (volet suivi d'implantation) :

- Contribue à l'actualisation des plans d'action dans son niveau d'encadrement en :
  - participant à la production d'un état de situation sur le déploiement des repères fournis par le guide de soutien;
  - prévoyant les activités nécessaires pour faire progresser l'implantation et partageant les initiatives d'intérêt;
  - faisant le point à chacune de ses rencontres sur les animations effectuées dans les différentes équipes pour réaliser le plan d'action.
- Formule des recommandations à la direction en vue de la préparation du plan d'action de l'année suivante.

Les consultants de la Coordination du soutien clinique spécialisé :

- Concourent à l'actualisation du plan d'action dans les équipes auxquelles ils sont associés, en assurant le soutien clinique approprié en regard de leurs mandats (notamment à l'intégration des contenus de formation et à l'appropriation du sens clinique des interventions).

4.2 Une instance originale de suivi

La Direction des services de réadaptation à l'enfance et aux adolescentes et celle des services de réadaptation aux adolescents ont décidé d'expérimenter, au cours de l'année 2009, une formule originale pour enrichir et suivre les travaux d'implantation. Cette formule réunira les responsables de programmation de tous les foyers de ces directions s'adressant à une clientèle adolescente. Après deux ans et demi de travail chacun de leur côté, deux groupes de développement se réuniront pour n'en former qu'un seul, autour des mêmes coresponsables. Le but de cette initiative est de favoriser des échanges plus larges quant aux défis d'intégration sociale vécus par leur clientèle et quant à la pratique particulière en foyer de groupe dans des quartiers très différents de Montréal.

Sans se priver de poursuivre certains objectifs propres à leur direction respective, les mandataires pourront développer par ce groupe un forum plus diversifié pour partager hypothèses et initiatives. Les foyers de groupe vivant inévitablement un certain isolement, la perspective de ce groupe de suivi se veut un moyen supplémentaire de collaboration et d'échange cliniques. Par exemple, un seul foyer de la Direction des services de réadaptation aux adolescents est présentement en appropriation de l'approche cognitive développementale, alors que plusieurs foyers de groupe de la Direction des services de réadaptation à l'enfance et aux adolescentes vivent cette appropriation depuis quelques années. La circulation des idées concernant l'une ou l'autre des opérations professionnelles dans l'application de cette approche pourrait être facilitée par cette instance.

La détermination, l'expérience et la créativité cliniques d'un tel groupe, réunies autour d'un langage et d'outils communs, devraient pouvoir générer de nouvelles avancées d'intégration sociale qui profiteront aux jeunes de passage en foyers de groupe.

CONCLUSION

Depuis l'adoption du « Cadre de référence sur le développement des services de réadaptation avec hébergement à l'adolescence » et la mise en place des groupes de développement, une somme considérable d'efforts a été consentie par l'ensemble des équipes éducatives pour en saisir et en déployer les principes dans leur pratique. Considérant d'une part l'ampleur du défi de l'intégration sociale des jeunes en difficulté et d'autre part, toute la mouvance qui caractérise ces années-ci les ressources humaines, on peut facilement penser que l'implantation des guides de soutien à la pratique fera longuement l'actualité des services de réadaptation. Sans compter, par ailleurs, sur le potentiel quasi infini d'approfondissement et de raffinement de chacune des opérations professionnelles en jeu dans la réadaptation.

Sans cesse en effet, l'amélioration des connaissances - que ce soit en sciences humaines ou en sciences de la santé – nous invitera à préciser, bonifier nos outils d'observation, nos moyens d'évaluation, nos cibles de planification, nos moyens de mise en interaction pour ne citer que ceux-là. C'est dire combien chaque opération professionnelle risque d'être enrichie par l'avancée des connaissances. Le pari lancé au tout début de l'aventure, en faisant le choix de la méthodologie psychoéducative pour chercher plus systématiquement des chemins vers l'intégration sociale, reste tout entier à tenir. L'espoir qui sous-tend ce pari demeure celui d'avancer avec toujours plus de rigueur dans une intervention de réadaptation de qualité, menée avec cœur, au bénéfice des adolescents en difficulté et de leur famille.

RÉFÉRENCES

Durocher, L., S. Pelletier et P. Trudeau-Le Blanc. *Groupe de réflexion sur les drogues : guide d'animation.* Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. 2005.

Gaudet, J. et F. Chagnon, révisé S. Hamel. *Cadre conceptuel pour le développement des programmes visant l'intégration sociale des adolescents du CJM-IU*. Direction des services professionnels et de la recherche, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. 2004.

Gendreau, G. et coll. *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative.* Montréal : Sciences et culture. 2001.

Gendreau, G. et coll. *La réadaptation en internat des jeunes de 12 à 18 ans. Une intervention qui doit retrouver son sens, sa place et ses moyens. Rapport sur la réadaptation en internat des jeunes de 12 à 18 ans. Réflexion sur les pratiques.* Association des centres jeunesse du Québec, Montréal. 1999.

Keable, P. *Cadre de référence : Le développement des services de réadaptation avec hébergement à l'adolescence*. Direction des services professionnels et des affaires universitaires, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. 2006.

Keable, P. *Guide de soutien à la pratique : La réadaptation avec hébergement dans les ressources en internat en vertu de la LPJ-LSSSS à l'adolescence.* Direction des services professionnels et des affaires universitaires, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. 2009.

Keable, P. *L'intégration sociale, un cadre conceptuel soutenant le développement des programmes, services et activités à l'adolescence : Une mise à jour des concepts.* Direction des services professionnels et des affaires universitaires, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. 2007.

Keable, P. et J.-M. Daigneault (révision). *Un programme de réinsertion sociale pour les adolescentes et les adolescents hébergés.* Direction des services professionnels et des affaires universitaires, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. 2006, révisé 2007.

Larose, H. *La rencontre de groupe en réadaptation avec hébergement.* [Extraits de travaux en lien avec un projet de maîtrise en psychoéducation]. Direction des services de réadaptation à l'enfance et aux adolescentes, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. 2008.

Le Blanc, A. et A. Thomassin. *Cadre de référence sur les services de réadaptation avec hébergement pour les enfants âgés de 6 à 11 ans.* Direction des services professionnels et des affaires universitaires, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. 2006.

Redl, F. et D. Wineman. *L'enfant agressif.* Paris : Fleurus. 1968.

Renou, M. *Psychoéducation : une conception, une méthode.* Montréal : Sciences et Culture. 2005.

ANNEXE : ENJEUX ET RECOMMANDATIONS LIÉS À L'IMPLANTATION DES REPÈRES DE PRATIQUE[1]

OBSERVATION ET ÉVALUATION PRÉ-INTERVENTION

Il importe de développer davantage le partage de la responsabilité d'observer en général par toute l'équipe (TPR et TPO également) et non la laisser à chaque éducateur de suivi pour « ses » jeunes. Par la diversité d'observateurs, on augmentera ainsi la fiabilité et la validité des données.

La planification du calendrier clinique faite par les spécialistes en activités cliniques aide à prévoir la récolte d'observations et à synchroniser les actions à poser pour rencontrer les échéances (rencontres, etc.).

Développer un outil de référence plus rapide pour cibler les observations selon les domaines serait utile (style « check-list »).

Des échanges gagneront à être systématisés entre ce que les formateurs, chargés de projet en approches cliniques sollicitent comme observations (par ex. : excès en comportemental, stratégies de négociation en développemental) et ce que le processus clinique emploie comme langage, pour faire les recoupements entre les approches et les domaines d'intégration sociale.

Se rappeler de relever avec autant d'attention le positif que le négatif dans ce que l'on observe!

PLANIFICATION

S'assurer de tenir compte des apports de l'ensemble de l'équipe (TPR et TPO aussi) dans la planification et communiquer les résultats de cette démarche à l'ensemble des éducateurs impliqués au foyer.

ORGANISATION

Prévoir diverses modalités pour rejoindre et mobiliser les intervenants TPR dans la poursuite des objectifs retenus lors de la planification. Les amener à investir l'organisation et l'animation de certains contenus (pour actualiser ces objectifs) qui soient propres à leurs présences.

De façon générale, les impliquer dans une contribution à l'ensemble des opérations professionnelles du foyer.

Les formations de formateurs amènent les gens à réfléchir aux différents styles d'apprentissage et aux moyens didactiques à ajuster en fonction de ces styles. On gagnerait à s'en inspirer face aux jeunes!

Les jeunes peuvent également être de bon conseil quant à certains aménagements à faire dans les méthodes didactiques (moyens de mise en interaction) : ne pas oublier que le plaisir est un ingrédient essentiel pour eux.

Le renouvellement des moyens de mise en interaction est aussi une source de motivation pour les animateurs.

---

[1] Ces enjeux et recommandations ont été formulés par les groupes de développement. Du côté de la DSREA, il a été possible de tenir une rencontre des responsables de programmation avec les spécialistes en activités cliniques en foyers, qui ont fourni aussi leur contribution à ces réflexions sur l'implantation des repères.

Les jeunes demeurent de bons baromètres des manques de congruence qui peuvent survenir entre membres de l'équipe. Réajuster les choses en équipe pour rétablir une cohérence les fait réagir au début, mais on y gagne ensuite.

Une vigilance particulière est requise, spécialement face aux 12-14 ans, afin d'équilibrer le fait de faire prendre des responsabilités et prendre soin des jeunes. On en demande parfois beaucoup plus aux jeunes en CR qu'aux jeunes dans leurs familles! L'accompagnement, le « faire avec » restent à doser.

Des foyers attribuent certaines responsabilités suite à un appel de candidatures et à une sélection, ce qui confère une forme de statut. Une rémunération est parfois associée, ce qui crée une interface avec le système d'évaluation et reconnaissance.

Dans l'approche cognitive développementale, la participation des jeunes à certaines décisions (procédures, responsabilités, évaluation-reconnaissance) est fondamentale.

Il importera de distinguer les systèmes d'évaluation plus globaux venant apprécier l'implication du jeune dans son plan d'intervention (qui peut préciser une participation à des activités, tâches, etc.) de ceux relatifs à une routine ou une activité bien définie (ex. : cotations).

Les retours verbaux sur la qualité de participation des jeunes peuvent s'effectuer en groupe ou individuellement et pavent la voie à l'utilisation des capacités qui se construisent. On remarque que ces retours s'effectuent davantage lors de programmations spéciales (ex. : sorties d'été) qu'en saison régulière… Les systèmes de reconnaissance axés sur des incitatifs positifs semblent avoir plus d'impact que les systèmes axés sur des conséquences négatives.

On compte souvent sur la rencontre de groupe pour sensibiliser les jeunes aux nouveautés à la programmation, mais ce n'est pas le seul véhicule de communication à employer! Les conversations informelles servent souvent à annoncer ses propres activités, mais fait-on aussi la promotion des activités animées par d'autres membres de l'équipe?

Actuellement, il est rare qu'on informe les parents sur les activités offertes, en dehors de la rencontre d'admission où se transmet beaucoup (trop?) d'informations à la fois, dans un contexte chargé. C'est une pratique à développer pour le faire à d'autres occasions!

Une implication des TPR dans l'organisation et l'animation de contenus réguliers est nécessaire pour que la charge d'organiser et d'animer des contenus précis pour faire avancer les objectifs planifiés ne repose pas seulement sur quelques éducateurs réguliers : cela requiert qu'on leur fasse aussi cette place.

Une communication efficace est nécessaire pour que le relais se passe entre les différents membres de l'équipe.

ÉVALUATION POST-INTERVENTION

Il importe de développer l'habitude de procéder à des évaluations post en dehors des périodes à programmation particulière (Fêtes, relâche, etc.) ou des périodes problématiques.

Analyser les ingrédients en cause dans des contenus qui vont bien, pour tels sujets, peut être tout aussi instructif!

COMMUNICATION

Les enjeux de communication sont délicats et continuels.

Il serait utile de faire des représentations au comité responsable de l'instrumentation du processus clinique, afin que le formulaire de modification de service comprenne une section pour les jeunes en CR informant sur la nature de la participation du jeune dans les différents contenus offerts.

Le rapport de fin d'intervention, élaboré suite au départ du jeune, comprend des recommandations en cas de retour du jeune en centre de réadaptation. Il devrait pour cela comporter des informations quant à la réponse du jeune à la programmation qui lui a été offerte en cours de séjour. Aussi, il serait important qu'il soit acheminé au conseiller à l'Accès responsable du jeune et non à la commis, AVANT d'être archivé au dossier (si ce rapport n'est pas encore accessible via PIJ).

L'accueil et le « coaching » des nouveaux intervenants seront à investir aussi sous l'angle de la programmation : rendre compte du sens de la programmation, de l'implication attendue de leur part dans celle-ci, etc.

Prêter attention à l'accompagnement du nouveau personnel arrivant d'autres niveaux d'encadrement pour transmettre l'application des opérations professionnelles dans le contexte des foyers.