

# Les rôles de l'enseignant et de l'éducateur en animation conjointe d'activités de réadaptation ; une étude exploratoire par observation

## Teachers' and Educators' Roles in Co-Leading Rehabilitation Activities: An Exploratory Study by Observation

Marc Le Blanc and Viviane Lortie

Volume 36, Number 1, 2007

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1097196ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097196ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Le Blanc, M. & Lortie, V. (2007). Les rôles de l'enseignant et de l'éducateur en animation conjointe d'activités de réadaptation ; une étude exploratoire par observation. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 57–79.  
<https://doi.org/10.7202/1097196ar>

Article abstract

Tasks and duties of teachers and educators working in youth treatment centers appear to be defined according to youth workers and managers' views. However, and from an empirical standpoint, the everyday accomplishment of these tasks is not documented by research. The present article describes the organization of these roles within the Boscoville<sup>2000</sup>'s "Programme intégré de scolarisation/réadaptation". The analysis of didactic, relational, disciplinary, and coordination interventions observed among teachers and educators during common and separate treatment activities rendered this description possible. This paper demonstrates how teachers and educators have come to reach a balance in carrying out their professional tasks.

# Les rôles de l'enseignant et de l'éducateur en animation conjointe d'activités de réadaptation; une étude exploratoire par observation<sup>1</sup>

## Teachers' and Educators' Roles in Co-Leading Rehabilitation Activities: An Exploratory Study by Observation

M. Le Blanc<sup>2</sup>

V. Lortie<sup>3</sup>

2. Professeur émérite. École de psychoéducation et École de criminologie, Université de Montréal et consultant à Boscoville<sup>2000</sup>\*

3. Boscoville<sup>2000</sup>

### Résumé

*Les tâches des enseignants et des éducateurs auprès d'adolescents en difficulté pendant les heures de classe en centres de réadaptation sont définies avec précision. Les premiers enseignent et les seconds surveillent en classe ou demeurent à l'unité et gèrent les désorganisations comportementales provenant du milieu scolaire. Toutefois, depuis quelques années, cette séparation des tâches est remise en question par plusieurs intervenants et gestionnaires. Cet article explore la façon dont enseignants et éducateurs accomplissent leur rôle lorsqu'ils animent ensemble des activités de réadaptation durant les périodes scolaires. Dans le dessein de décrire la répartition des tâches et l'évolution des rôles, les actions didactiques, relationnelles, disciplinaires et de coordination effectuées par les enseignants et les éducateurs ont été observées. Ces observations ont eu lieu lors d'activités de scolarisation et de réadaptation, et cela à deux périodes différentes en 2003. Cet article examine comment les éducateurs et les enseignants redéfinissent leurs rôles et tâches après avoir animé une première fois des activités communes. Chacun conserve sa particularité; le développement et l'entretien de la relation pour les premiers et le contenu académique pour les seconds. Toutefois, les éducateurs importent des façons de faire des enseignants et vice-versa.*

**Mots clés :** enseignants, éducateurs, scolarisation, réadaptation, activités, adolescents

### Abstract

*Tasks and duties of teachers and educators working in youth treatment centers appear to be defined according to youth workers and managers' views. However, and from an empirical standpoint, the everyday accomplishment of these*

### Correspondance :

Marc Le Blanc

École de psychoéducation

Université de Montréal

C. P. 6128, succ. Centre-Ville

Montréal (Québec) H3C 3J7

marc.leblanc@umontreal.ca

1. Nous remercions les enseignants, les éducateurs et les adolescents de l'École l'Intersection de Boscoville<sup>2000</sup> pour leur excellente collaboration. Cette étude a été réalisée dans le cadre du mémoire de maîtrise de Viviane Lortie et elle a été financée par Boscoville<sup>2000</sup>.

*tasks is not documented by research. The present article describes the organization of these roles within the Boscoville<sub>2000</sub>'s "Programme intégré de scolarisation/réadaptation". The analysis of didactic, relational, disciplinary, and coordination interventions observed among teachers and educators during common and separate treatment activities rendered this description possible. This paper demonstrates how teachers and educators have come to reach a balance in carrying out their professional tasks.*

**Key words: teachers, educators, schooling, treatment, activities, and adolescents.**

## Introduction

L'enseignement imparti aux adolescents en difficulté a oscillé entre la fusion et la séparation des rôles d'éducateurs et d'enseignants dans les centres de réadaptation. Depuis un demi-siècle, deux modèles dominants de scolarisation ont été appliqués. Le premier, le modèle de la fusion, impliquait que les éducateurs des centres de réadaptation assument toutes les activités du programme, incluant la scolarisation. Les internats d'obédience psychoéducative, par exemple Boscoville et Sainte Hélène, jusqu'aux années 1980, étaient des exemples typiques de ce fonctionnement. Le second, le modèle de la séparation, supposait que les enseignants enseignaient pendant que les éducateurs se limitaient aux autres activités du programme de réadaptation. Certains internats, par exemple le Mont Saint-Antoine, appliquaient ce modèle. Celui-ci adoptait deux formes principales: d'une part, des enseignants scolarisaient les adolescents dans une école rattachée au centre de réadaptation et, d'autre part, les adolescents fréquentaient les écoles régulières d'une commission scolaire.

Ces deux dernières modalités ont campé les rôles des enseignants et des éducateurs dans les internats au cours des années 1990, selon le rapport Gendreau-Tardif (1999). Les premiers enseignent et les seconds s'occupent de la discipline. Concrètement, soit les éducateurs assurent une présence dans la classe, soit ils sont disponibles à l'unité afin de gérer les expulsions de la classe (de l'internat) ou de l'école de la commission scolaire, en raison de désorganisations comportementales. Devant cette situation, le rapport Gendreau-Tardif suggère de rapprocher ces deux solitudes en favorisant une collaboration étroite entre les éducateurs et les enseignants. Toutefois, ce rapport ne précise pas comment concrétiser cette collaboration. Boscoville<sub>2000</sub> l'a fait en demandant aux éducateurs et aux enseignants d'animer conjointement des activités du programme de scolarisation et du programme de réadaptation cognitif comportemental durant les périodes scolaires.

La question de l'articulation de la scolarisation et de la réadaptation est amplement discutée dans la littérature professionnelle. Cependant, la manière dont ces tâches sont accomplies quotidiennement et la nature des actions éducatives spécifiques à chaque type d'intervenants ne sont pas décrites à l'aide de recherches empiriques. Cet article veut commencer à combler ce déficit par une étude

exploratoire observationnelle sur les actions éducatives posées par des enseignants et des éducateurs. Ces actions didactiques, relationnelles, disciplinaires et de coordination, ont été accomplies durant les heures consacrées à la scolarisation à l'École l'Intersection de Boscoville<sup>2000</sup>. Les enseignants ont été observés lors d'activités de scolarisation, mais aussi lors d'activités de réadaptation conjointes avec les éducateurs. Ces observations permettent, entre autres, de montrer comment ces intervenants ont atteint un nouvel équilibre fonctionnel grâce à des activités communes.

## 1. La séparation ou la fusion de la scolarisation et de la réadaptation.

Selon Malouin (1996), les modalités de la scolarisation ont varié à travers l'histoire de la prise en charge des adolescents en difficulté au Québec. De 1869 aux années 1950, la scolarisation dans les écoles de réforme et les écoles industrielles n'était pas réglementée par l'État et elle se caractérisait avant tout par l'apprentissage d'un métier. Les éducateurs, religieux pour la plupart, assumaient les tâches de scolarisation et de réadaptation et l'apprentissage d'un métier était dévolu à des instructeurs, principalement des ouvriers.

Par la suite, l'État a assujéti la scolarisation des adolescents en difficultés à des règles; les internats ont développé des programmes réguliers de scolarisation ainsi que des programmes innovateurs comme la scolarisation individualisée de Boscoville (Le Blanc, 1983). En 1979, la mission MEQ-MAS (Ministère de l'Éducation-Ministère des Affaires sociales) énonçait le principe que le MAS devait partager ses responsabilités d'enseignement avec le MEQ (Gouvernement du Québec, 1979). À la suite de ce rapport, chaque centre de réadaptation a conclu une entente de collaboration avec la commission scolaire de son territoire afin de s'assurer que leurs adolescents recevraient des services de scolarisation adéquats (CJM, 1994). Ces organismes devaient donc collaborer dans le but d'atteindre les objectifs de réadaptation et de scolarisation.

Ces ententes ont eu trois effets (CJM, 1994). Premièrement, de nombreux adolescents placés dans les centres de réadaptation ont dès lors été scolarisés dans des écoles régulières des commissions scolaires. Cette situation engendra une séparation entre la mission de scolarisation et celle de réadaptation; les éducateurs collaborent alors avec les enseignants, strictement comme un parent doit le faire. Deuxièmement, des enseignants ont été ajoutés au personnel de certains centres de réadaptation afin d'assurer la scolarisation et ce, principalement dans les milieux fermés. Cette situation permit un partage clair des tâches entre les enseignants et les éducateurs; le premier enseignait et le deuxième intervenait sur les attitudes et les comportements inappropriés dans la classe. Troisièmement, certains centres de réadaptation ont demandé et obtenu une dérogation. Ceux-ci étaient principalement les milieux psychoéducatifs comme Boscoville. La dérogation permettait à ces centres d'assurer, par son personnel plutôt que celui de la commission scolaire, les activités pédagogiques prévues et intégrées dans un programme global de réadaptation. Le modèle psychoéducatif de réadaptation faisait de la scolarisation une composante importante et conforme aux exigences du MEQ (Le Blanc, 1983).

En obtenant la dérogation, les dirigeants de ces centres souhaitaient que leur programme soit reconnu comme équivalent à celui du Ministère de l'Éducation et que les psychoéducateurs obtiennent le droit d'enseigner à condition de compléter une formation en pédagogie (Ducharme, Dionne et Bilodeau, 1976). Par conséquent, certains membres du personnel de Boscoville se sont qualifiés à la fois comme éducateur et comme enseignant. Cette innovation engendra une intervention unifiée entre la sphère scolaire et celle de la réadaptation (Boscoville, 1980). Les éducateurs-enseignants prenaient part aux rencontres hebdomadaires des éducateurs des unités. Leur participation à ces rencontres sensibilisait les éducateurs à l'action pédagogique. En conséquence, les plans d'intervention précisaient davantage le rôle que pouvaient jouer la scolarisation et les enseignants auprès de l'adolescent. Par ailleurs, les éducateurs, qui n'étaient pas certifiés par le MEQ, aimaient des activités (les sports, le théâtre, le cinéma, la poterie etc.) pendant des heures habituellement dévolues à la scolarisation. De plus, l'éducateur devait aussi être actif en soutenant, en encourageant et en renforçant l'adolescent dans ses activités scolaires.

Jusqu'au milieu des années 1980, un rapport du groupe de travail sur la dérogation scolaire dans les Centres jeunesse de Montréal affirmait qu'il y avait une intégration presque complète du milieu scolaire à l'unité de vie (CJM, 1994). Par contre, ce même organisme observe que pour diverses raisons, d'année en année, l'organisation de l'enseignement dans les centres qui bénéficiaient de la dérogation ressemblait de plus en plus à celle d'une école régulière. Les enseignants n'étaient plus des éducateurs-enseignants puisqu'ils assumaient seulement des tâches reliées à la scolarisation. Le programme scolaire n'était plus vraiment une partie intégrante du programme de réadaptation. En conséquence, à la fin des années 1990, le rapport Gendreau-Tardif (1999) concluait que le modèle de la dérogation ne correspondait plus aux besoins de la réadaptation et des adolescents.

## **2. Un nouveau modèle de collaboration entre enseignants et éducateurs dans le contexte d'un programme intégré de réadaptation en internat.**

À la lumière du rapport Gendreau-Tardif et de la tradition psychoéducative, Boscoville<sub>2000</sub> a entrepris une réflexion sur la scolarisation des adolescents placés en internat. Cette réflexion portait principalement sur la complémentarité des rôles entre les enseignants et les éducateurs et la nécessité d'une intervention coordonnée pendant et après les heures de scolarisation. Cet organisme privilégie un programme unifié de réadaptation dont la scolarisation est une composante essentielle et centrale. Ce programme est appliqué par des éducateurs et des enseignants qui sont, en premier lieu, capables d'établir une relation avec un adolescent. À compter de septembre 2002, les quatre unités de réadaptation et l'École l'Intersection ont commencé à implanter un programme intégré qui visait à fournir aux adolescents une intervention unifiée et cohérente.

Cette intervention devait se caractériser par une collaboration directe entre les enseignants et les éducateurs. Les dyades d'enseignants s'impliquaient dans la réadaptation en assumant leur classe sans la présence physique d'éducateurs dans

la classe. Ils participaient aussi à une rencontre hebdomadaire dans les unités. Pour leur part, des éducateurs volontaires participaient aux activités scolaires en animant des activités de réadaptation à l'école, avec le concours des enseignants. L'intervention concertée entre l'école et l'unité s'affichait aussi par un transfert d'informations et des échanges sur les valeurs partagées, le code et les procédures et la réadaptation en général. Pour assurer un échange d'informations, les enseignants et les éducateurs présents en classe cotaient l'agenda de chaque adolescent à la fin de chaque période, afin que les éducateurs des unités puissent faire un suivi concernant le comportement et l'implication de chacun à l'école.

Ce modèle de collaboration se situe donc entre la fusion des rôles d'enseignant et d'éducateur, actualisée avec la dérogation, et le modèle de la séparation des fonctions de scolarisation et de réadaptation. En effet, le modèle de Boscoville<sub>2000</sub> se caractérise par l'intensification de la collaboration entre la classe et l'unité. Cette collaboration se vit à travers divers moyens : le partage de l'agenda, les discussions sur les valeurs et le code et les procédures entre enseignants, éducateurs et adolescents, la présence planifiée des enseignants dans les unités et des éducateurs dans les classes, etc. De plus, ce modèle introduit une nouvelle pratique, l'animation conjointe d'activités thématiques et cognitives comportementales qui s'inscrivent dans le programme scolaire.

Le programme de scolarisation est composé de quatre types d'activités, soit des activités académiques, sportives, thématiques et cognitives comportementales (Boscoville<sub>2000</sub>, 2002). Les premières, soit les activités académiques, sont animées par deux enseignants par classe et elles proposent un contenu scolaire conventionnel (mathématiques, français, anglais etc.) adapté aux progrès de ces adolescents en difficulté. Les secondes, soit les activités sportives, sont animées par un spécialiste avec la collaboration d'un enseignant ou d'un éducateur selon les disponibilités des horaires. Les troisièmes, c'est-à-dire les activités thématiques, ont un contenu et une visée de réadaptation. Lors de ces activités, les enseignants et les éducateurs sont présents et les uns ou les autres prennent en charge l'animation, selon les intérêts et les connaissances. Les activités thématiques portent sur la création de pièces en céramique, la régulation de la consommation des psychotropes, la responsabilisation face à la sexualité et la préparation à la citoyenneté. Les quatrièmes, étant les activités cognitives comportementales, sont issues du programme de réadaptation proposé par Le Blanc, Dionne, Proulx, Grégoire et Trudeau Le Blanc (1998). Il s'agit de l'apprentissage d'habiletés sociales, plus spécifiquement les habiletés pour la communication et la démarche pour la résolution d'un problème. Dans les unités, l'apprentissage de ces habiletés sociales est complété par un programme qui comporte des activités en groupe (gestion du stress et régulation de la colère), des activités individuelles (contrat comportemental et auto-observation) et des activités de milieu (système de contingences).

Au-delà de ces orientations générales, les responsables de Boscoville<sub>2000</sub> n'ont pas défini plus précisément les rôles, tâches et responsabilités des enseignants et des éducateurs. Selon les bilans des écrits sur la réadaptation de Le Blanc (1985, 1994, 2003) et de Stein (1995), il n'existe pas non plus de publications

scientifiques et professionnelles qui précisent la manière d'accomplir la tâche d'éducateur dans un contexte semblable. Par contre, Gendreau (2001) relève l'importance d'une définition claire des tâches et responsabilités. Il affirme que pour avoir un milieu équilibré et ainsi faciliter l'implantation d'un programme, les employés doivent avoir des tâches bien définies, des rôles qui facilitent la créativité et qui simplifient l'organisation des actions éducatives. L'évaluation du programme «EQUIP» identifie qu'un des obstacles à l'implantation d'un programme de réadaptation est l'existence de conflits sur la définition des rôles et responsabilités de chacun (Steele, 2002). Dans le même sens, Capul et Lemay (1997) soulignent l'importance de la clarté des rôles et responsabilités, particulièrement lorsque des intervenants avec des formations différentes doivent collaborer à l'accomplissement d'une tâche.

Faute d'une définition précise des tâches complémentaires des enseignants et des éducateurs dans le cadre du programme intégré de réadaptation appliqué par Boscoville<sub>2000</sub>, cet article propose des observations des intervenants en action comme un moyen de clarifier les tâches et de rendre compte des adaptations que les enseignants et les éducateurs ont vécu afin d'ajuster leur pratique lors d'animations conjointes d'activités. Ces observations visent donc à décrire l'accomplissement des tâches de ces intervenants à deux moments différents lors de la première année d'implantation du programme intégré. Par le fait même, il sera possible de décrire l'évolution de la complémentarité entre les éducateurs et les enseignants qui participent à ce programme. Au début de l'implantation du programme, des enseignants et des éducateurs ont identifié un chevauchement des tâches ainsi que des difficultés de communication (Boscoville<sub>2000</sub>, 2002). Lors de cette autoévaluation de l'implantation, ils soulignaient que même si les objectifs leur paraissaient clairs, les rôles et les responsabilités s'étaient avérés vagues. Ces préoccupations des intervenants et des gestionnaires viennent donc justifier l'importance de documenter le processus d'implantation du programme intégré.

Cet article s'intéresse donc à la première année d'implantation du programme intégré de scolarisation et de réadaptation de Boscoville<sub>2000</sub>. Son premier objectif est de décrire l'organisation des rôles des enseignants et des éducateurs lors d'activités indépendantes et communes. Son deuxième objectif est de décrire l'évolution de la complémentarité entre les enseignants et les éducateurs sur deux années scolaires.

### 3. La méthodologie.

Des observations systématiques ont été faites dans les classes de l'École l'Intersection de Boscoville<sub>2000</sub>. Ces observations ont eu lieu au printemps et à l'automne 2003. Une période d'observation correspond à une période d'enseignement, soit en moyenne 50 minutes. Les observations ont pris place dans les trois classes d'enseignement de l'école, dans la bibliothèque de l'école, dans le local de zoothérapie, dans le gymnase, dans l'atelier de céramique et dans la salle de conférence de l'hôtel de ville. Les classes étaient composées de dix à vingt adolescents. Deux observateurs regardaient constamment chacun un intervenant, l'éducateur ou l'enseignant.

Au printemps 2003, les observations se sont étalées sur deux semaines. En tout, quatorze périodes de scolarisation ont été observées. Ces périodes se subdivisent en six périodes académiques, deux périodes d'analyse transactionnelle, deux périodes d'activité relative à la consommation des psychotropes, deux périodes d'activité ouverture vers le monde, une période de céramique et une période d'activité projet. Ces observations impliquaient six enseignants et cinq éducateurs différents.

Une deuxième série d'observations s'est tenue entre le 3 novembre et le 12 décembre 2003. En tout, 34 périodes de scolarisation ont été observées. Elles se répartissent ainsi: douze périodes académiques, six périodes sur les habiletés pour la communication, six périodes sur la responsabilisation face à la sexualité, six périodes d'éducation à la citoyenneté, deux périodes de céramique et deux périodes d'activité projet. Sept enseignants et treize éducateurs ont fait partie des périodes d'observations de l'automne.

Des différences sont à noter quant aux observations du printemps et de l'automne. Premièrement, puisque les deux séries d'observations sont séparées par les vacances scolaires estivales, la clientèle d'adolescents a changé dans une proportion d'environ 75%. Deuxièmement, certaines activités thématiques du printemps ont été annulées et de nouvelles ont été greffées à la programmation de l'automne. Seules deux activités sont restées les mêmes au printemps et à l'automne: céramique et projet. Troisièmement, parmi les sept enseignants impliqués à l'automne, cinq étaient présents au printemps. Ainsi, deux nouveaux enseignants ont fait l'objet d'observations, un enseignant en a été exclu en raison d'un congé et l'autre en raison d'une nouvelle tâche d'enseignement. Quatrièmement, les éducateurs observés de l'automne étaient au nombre de treize alors qu'au printemps, ils étaient cinq. C'est donc dire que huit nouveaux éducateurs ont investi la programmation intégrée de l'automne. En somme, ces différences entre les deux périodes d'observations soulignent le contexte changeant de l'implantation entre ces deux moments. Ces variantes seront prises en compte pour l'interprétation des données.

Il faut également rappeler que les enseignants et les éducateurs animaient des activités académiques, sportives, thématiques et cognitives comportementales pour des adolescents des deux sexes (36 garçons et 12 filles), âgés principalement entre quatorze et dix-huit ans. La plupart avaient été placés à Boscoville<sup>2000</sup> dans le cadre de la Loi de la protection de la jeunesse et une minorité sous la Loi des jeunes contrevenants.

La grille d'observation (voir appendice A) a été conçue à la suite d'entrevues avec des membres du personnel et d'observations dans les classes. Elle a été précisée lors d'un pré-test sur quatre périodes. Lors de ce pré-test, deux observateurs ciblaient un intervenant pour vérifier la fiabilité de la grille. Au terme de ce pré-test, des actions éducatives qui étaient observées mais qui ne figuraient pas dans la grille ont été ajoutées. À l'inverse, celles qui figuraient dans la grille mais qui ne convenaient pas à la réalité observée ont été retirées ou redéfinies. À l'automne,



des changements mineurs ont été faits afin de faciliter l'utilisation de la grille d'observation. Les enseignants et les éducateurs ont été observés par les deux mêmes personnes, Viviane Lortie et Julie Chouinard, durant les deux séries d'observations. Cette grille porte sur quarante-cinq actions différentes regroupées en quatre catégories: les actions relationnelles, les actions didactiques, les actions disciplinaires et les actions de coordination entre adultes.

En premier lieu, les proportions de chaque catégorie d'action sont calculées sur l'ensemble des actions observées. On calcule, ensuite, les proportions des actions à l'intérieur de chacune des quatre catégories principales. De cette façon, il est possible de décrire globalement comment les rôles des intervenants prennent formes. Dans un deuxième temps, des comparaisons selon le type d'activité (académique, sportive, thématique et cognitive comportementale) et le type d'intervenant (enseignants et éducateurs) sont effectuées entre les deux séries d'observations. Ces comparaisons renseignent sur l'évolution des rôles des intervenants pendant la première année d'implantation du programme intégré. On compare enfin les actions des éducateurs et des enseignants dans le contexte d'animation des activités thématiques et cognitives comportementales. La collaboration entre les éducateurs et les enseignants est ainsi explorée plus en profondeur.

#### **4. Les résultats.**

##### **4.1. La nature des actions éducatives des intervenants.**

Les activités du programme intégré qui ont été observées à l'École l'Intersection ont suscité 8 863 actions éducatives de la part des enseignants et des éducateurs au cours de l'année 2003. Le tableau 1 présente la distribution de ces actions par catégories et sous catégories.

*Les actions didactiques.* Lorsque les éducateurs et les enseignants animent les activités du programme intégré, ils accomplissent surtout des actions didactiques, soit 37,6% de l'ensemble des actions éducatives. Ces actions ont pour but le contenu de l'activité ou son déroulement.

Elles se manifestent de trois manières; les consignes, les interactions entre adultes et adolescents et la correction. Les trois quarts (76,6%) des actions didactiques sont observées lors des interactions entre les adultes et les adolescents. Les interactions entre les adultes et les adolescents sont des questions de la part des adolescents (25,5%), des réponses des intervenants (20,1%) ou des explications (29,3%). Des commentaires sont parfois émis par les adolescents sur la matière. Qu'ils soient négatifs (1,1%) ou positifs (0,5%), ils sont peu fréquents. L'autre façon d'intervenir au plan didactique est l'application de consignes (21,6%). Ces consignes portent sur un exercice à exécuter ou sur le déroulement de l'activité et elles ciblent l'adolescent (12,1%) ou l'ensemble du groupe (9%). La correction des exercices ou des « mini-tests » est la dernière manifestation des actions didactiques. Ces

**Tableau 1. Distribution des actions éducatives, pourcentages par catégories et sous catégories**

<b>Actions didactiques</b>	<b>37,57% (N = 3330)</b>	
Consignes	21,17	
Instruction formelle au groupe		9,1
Instruction formelle individuelle		12,07
Interactions adulte-adolescent	76,55	
Question académique		25,53
Réponse académique		20,09
Explication académique		29,25
Commentaire académique positif		0,54
Commentaire académique négatif		1,14
Corrections	2,28	
<b>Actions relationnelles</b>	<b>30,89% (N = 2738)</b>	
Auprès du groupe	17,86	
Écoute active		0,88
Stimuler		14,13
Discuter		0,99
Expression positive		1,39
Expression négative		0,47
Individuelles	82,14	
Écoute active		11,87
Stimuler		36,23
Discuter		8,8
Expression positive		20,82
Expression négative		4,42
<b>Actions disciplinaires</b>	<b>22,89% (N=2029)</b>	
Consignes	76,25	
Instruction formelle au groupe		20,85
Instruction formelle individuelle		55,4
Interactions adulte-adolescent	23,41	
Question comportementale		8,48
Réponse comportementale		7,39
Explication comportementale		6,6
Commentaire positif vs l'adulte		0,25
Commentaire négatif vs l'adulte		0,69
Expulsions	0,34	
<b>Coordination entre intervenants</b>	<b>8,65% (N=766)</b>	
Soutien	27,68	
Demande de l'aide		2,87
Pose une question		24,8
Commentaires	13,32	
Commentaire positif	3,13	
Critique		1,04
Commentaire social		9,14
Transmission de l'information	59,01	
Informations sur adolescent		25,46
Informations sur animation		33,55
<b>Grand total</b>	<b>100% (N = 8863)</b>	

exercices visent à encourager l'intégration du contenu ou à évaluer la compréhension de ce qui a été transmis. Ils représentent 2,3% des actions didactiques.

*Les actions relationnelles.* Un peu moins du tiers (30,9%) des actions des intervenants sont de nature relationnelle. Elles portent sur le lien entre les intervenants et les adolescents et peuvent s'orienter vers le groupe ou vers un individu. En effet, 82% des actions relationnelles ciblent un individu. L'action de stimuler un adolescent est la plus fréquente. Ainsi, plus du tiers des actions relationnelles (36,2%) se résume à poser une question à l'adolescent et à le laisser répondre. Une autre façon importante d'utiliser la relation avec l'adolescent est l'expression positive (20,8%). Les commentaires positifs se manifestent de deux manières: verbale ou non verbale. La première consiste en des mots d'encouragement ou en une formulation positive d'une phrase. Par exemple : « Continue, tu étais très bien parti depuis les dernières semaines. Ce n'est pas le temps de lâcher ». L'expression non verbale peut consister en une petite tape d'encouragement sur l'épaule de l'adolescent. Il est aussi relativement fréquent qu'un intervenant pose une question et attende des réponses de l'ensemble du groupe (14,1%). L'animation des intervenants se manifeste aussi par l'écoute active individuelle (11,9%). L'écoute active est le fait de démontrer des signes d'écoute, soit en résumant ce qui vient d'être dit ou en acquiesçant par des mouvements de tête ou par un son. Le fait de discuter (8,8%) et de communiquer une expression négative à un adolescent (4,4%) représente un peu plus de 10% des actions relationnelles. Lorsque les adolescents et les intervenants discutent, ils poursuivent une conversation qui n'est ni à caractère didactique ni à caractère disciplinaire. Par exemple, l'adolescent demande à l'intervenant quand l'emmènera-t-il au cinéma. L'expression négative est observée par la formulation négative d'une phrase comme: « Tu n'arriveras pas à grand chose ». Un roulement des yeux de la part de l'intervenant serait un exemple d'une expression négative non verbale. Les actions suivantes représentent chacune moins de 2% et sont dirigées vers le groupe: l'expression positive et négative, la discussion et l'écoute active.

*Les actions disciplinaires.* Les actions disciplinaires correspondent au troisième type d'actions éducatives auxquelles les intervenants ont recours (22,9%). Elles sont composées de trois catégories d'actions: les consignes, les actions entre adultes et adolescents et les expulsions. Lorsque les intervenants disciplinent les adolescents, les trois quarts du temps (76,3%) ils le font en émettant des consignes. Par exemple, l'intervenant peut demander à un adolescent ou à la classe entière de se calmer. La majeure partie du temps, ils dirigent ces instructions formelles vers un seul individu (55,4%). Il appert que les intervenants donnent deux fois moins d'instructions formelles au groupe (20,9%). Ensuite viennent les actions d'application des règles (23,41%). Les adolescents posent quelquefois des questions (8,5%) sur les règles ou les décisions les concernant. Les intervenants répondent à ces questions (7,4%) ou donnent des explications (6,6%) dans une même mesure. Les explications sont souvent données sans être précédées d'une question. Par exemple, lorsque l'intervenant explique ce qu'il trouve dérangeant dans un geste ou une parole de l'adolescent. Les interactions entre les adultes et les

adolescents s'observent aussi par les commentaires. Parfois, les adolescents passent des commentaires positifs ou négatifs sur les décisions disciplinaires ou sur l'intervenant, mais ceux-ci représentent moins de 1%. Les expulsions sont une autre pratique extrêmement rare, correspondant à moins de 1% des actions disciplinaires. Elles se traduisent par le fait d'expulser l'adolescent de la classe ou de le retourner à l'unité.

*La coordination entre intervenants.* La coordination entre adultes est le type d'action le plus rare (8,6%). Cette communication se manifeste en termes de soutien, de transmission de l'information et de commentaires. La coordination entre les intervenants est composée dans plus de la moitié des cas (59%) par la transmission d'informations. L'information est transmise après une question ou simplement pour donner des directives ou des renseignements à l'autre intervenant. Ces informations concernent avant tout l'animation (33,6%) et, ensuite, les adolescents (25,5%). Près du tiers (27,7%) des actions de coordination entre les intervenants est consacré à leur besoin de soutien. Ce besoin de soutien se traduit par des questions posées au collègue sur l'accomplissement d'une tâche, sur le déroulement de l'activité ou sur un adolescent (24,8%). Une autre façon de démontrer ce besoin d'assistance consiste à demander clairement à son collègue de lui venir en aide (2,9%). Le mode de communication le moins fréquent est l'émission de commentaires (13,3%). Ces commentaires sont plus souvent sociaux (9,1%). Les commentaires sociaux concernent des sujets anodins comme la température ou le déroulement de sa fin de semaine. Pour terminer, les commentaires peuvent être positifs (3,1%) ou critiques (1%). Ils portent généralement sur la façon d'agir de l'éducateur ou de l'enseignant, plus spécifiquement sur la façon d'animer ou sur la matière choisie.

En somme, les actions des intervenants sont d'abord axées sur le contenu et le déroulement de l'activité et, ensuite, sur le développement et l'entretien d'une relation entre l'adolescent et l'intervenant. Il est intéressant de se rappeler qu'en plus de représenter près des trois quarts des actions, les actions didactiques et relationnelles sont complémentaires. Le développement et l'entretien du lien entre l'adolescent et l'intervenant maximisent l'intégration de la matière. Ces actions sont fréquentes et encouragées, puisque l'aspect didactique se concrétise les trois quarts du temps par les questions posées par les adolescents et, ensuite, par les réponses et les explications données par les intervenants. De plus, les intervenants n'hésitent pas à utiliser leurs compétences en questionnant les adolescents et en les laissant réfléchir aux réponses. En les encourageant et en les écoutant activement, les intervenants investissent cette précieuse relation. Bien qu'une proportion importante des adolescents présente des troubles du comportement, la discipline représente moins du quart des actions des éducateurs et des enseignants. Ce résultat peut être étonnant au premier abord, mais il pourrait être le reflet de l'investissement des intervenants dans les actions didactiques et relationnelles.

#### **4.2. L'évolution de l'action éducative des intervenants.**

À mesure que le programme intégré était implanté à l'École l'Intersection, les actions se modifiaient. Ces changements s'observent à l'aide de la comparaison

entre la distribution des actions au printemps et à l'automne 2003 ( $X^2 = 76,53$  ;  $dl = 3$  ;  $p = 0,000$ ).

Le tableau 2 permet d'observer l'évolution des pratiques des intervenants. Tout d'abord, les actions qui favorisent le développement d'une relation entre l'intervenant et l'adolescent diminuent quelque peu d'une période à l'autre. En effet, les actions relationnelles représentent 33,6% des actions du printemps et 29,6% à l'automne. Les actions didactiques diminuent également, passant de 41% des actions au printemps à 35,9% à l'automne. Par contre, pendant la même période, les actions disciplinaires augmentent de 18,3% à 25,1%. Pour ce qui est de la coordination entre les intervenants, elle conserve une ampleur semblable aux deux séries d'observations.

**Tableau 2. Distribution des actions éducatives observées au printemps et à l'automne 2003.**

Types d'action	Activités scolaires		
	Printemps	Automne	Total
<b>Actions relationnelles</b>	972	1766	2738
	33,6 %	29,58 %	30,89 %
<b>Actions didactiques</b>	1188	2142	3330
	41,06 %	35,88 %	37,57 %
<b>Actions disciplinaires</b>	529	1500	2029
	18,29 %	25,13 %	22,89 %
<b>Coordination entre intervenants</b>	204	562	766
	7,05 %	9,41 %	8,65 %
<b>Total</b>	2893	5970	8863
	100 %	100 %	100 %

$X^2 = 76,53$   $dl = 3$   $\Phi = 0,17$   $P = 0,000$

En résumé, la discipline accaparait davantage les intervenants à l'automne, tandis que les actions didactiques et relationnelles régressaient. Comment ces changements peuvent-ils s'expliquer? Nous sommes en mesure d'aborder cette question en comparant l'action éducative selon le type d'activité et le type d'intervenant.

#### 4.2.1. Est-ce le type d'activité?

Le tableau 3 compare le type d'activité qui est animé par les enseignants puisque les éducateurs ne participent pas aux activités académiques. Pour les fins de l'analyse et compte tenu du nombre de sessions observées pour chaque activité, les activités sportives, les activités thématiques (la création de pièces en céramique, la régulation de la consommation des psychotropes, la responsabilisation face à la sexualité et la préparation à la citoyenneté) et les activités cognitives comportementales (l'apprentissage d'habiletés pour la communication et la

**Tableau 3. Actions éducatives posées par les enseignants lors des activités académiques**

Types d'action	Activités académiques*			De réadaptation**		
	Printemps	Automne	Total***	Printemps	Automne	Total***
<b>Actions relationnelles</b>	396 28,37 %	509 20,76%	905 23,52%	576 38,48%	1257 35,73%	1833 36,55%
<b>Actions didactiques</b>	690 49,42 %	1072 43,72%	1762 45,79%	498 33,27%	1070 30,42%	1568 31,27%
<b>Actions disciplinaires</b>	236 16,91 %	664 27,08%	900 23,39%	293 19,57%	836 23,76%	1129 22,51%
<b>Coordination entre intervenants</b>	74 5,3 %	207 8,44%	281 7,3%	130 8,68%	355 10,09%	485 9,67%
<b>Total</b>	1396 100 %	2452 100%	3848 100%	1497 100%	3518 100%	5015 100%

\*  $X^2 = 79,61$      $dl = 3$      $\Phi = 0,14$      $P = 0,000$

\*\*  $X^2 = 17,38$      $dl = 3$      $\Phi = 0,17$      $P < 0,001$

\*\*\*  $X^2 = 115,97$      $dl = 3$      $\Phi = 0,17$      $P = 0,000$

démarche pour la résolution d'un problème) ont été regroupées sous le vocable d'activités de réadaptation et comparées aux activités strictement académiques.

La nature des activités appelle une distribution différente des actions des enseignants ( $X^2 = 115,97$  ;  $dl = 3$  ;  $p = 0,000$ ). Pendant les activités de réadaptation, les enseignants accomplissent davantage d'actions relationnelles (36,5%) et moins d'actions didactiques (31,3%). L'inverse est observé lors des activités académiques (actions relationnelles: 23,5%; actions didactiques: 45,8%). Les actions disciplinaires de la part des enseignants, probablement davantage associées à la nature des difficultés des adolescents, sont du même niveau aux deux séries d'observations. L'objectif de réadaptation se manifeste ainsi plus clairement dans l'animation des enseignants pendant les activités de réadaptation. Les activités de réadaptation se démarquent par leurs objectifs d'informer et de conscientiser les adolescents sur des sujets comme la sexualité ou la consommation de psychotropes et l'apprentissage d'habiletés pour la communication. L'intérêt, les réflexions et les prises de conscience des adolescents lors de ces activités proviennent de l'investissement et de l'utilisation de la relation par les intervenants (rappelons que les enseignants et les éducateurs animent conjointement ces activités).

Indépendamment de l'impact de la nature des activités, comment évoluent les actions éducatives des enseignants? Le tableau 3 rapporte des changements significatifs dans la composition de l'action des enseignants en contexte académique, entre le printemps et l'automne ( $X^2 = 79,61$  ;  $dl = 3$  ;  $p = 0,000$ ). On note d'abord une diminution de l'importance des actions relationnelles dans la tâche des enseignants. Au printemps, les actions relationnelles représentaient plus du quart

(28,4%) des actions posées par les enseignants pendant les périodes académiques alors qu'à l'automne, elles représentaient 20,8%. Ensuite, l'importance accordée aux actions didactiques par les enseignants a aussi diminué quelque peu (printemps: 49,4%; automne: 43,7%). Outre ces changements, les méthodes de travail des enseignants diffèrent surtout par l'importance des actions disciplinaires. Les enseignants qui s'occupent des périodes académiques consacrent une place nettement plus grande à la discipline à l'automne (27,1%) qu'au printemps (16,9%). Pour terminer, la coordination entre les enseignants prend un peu plus de place dans leurs tâches à l'automne (8,4%), comparativement au printemps (5,3%). Rappelons qu'une équipe de deux enseignants prend en charge une classe.

À la lumière de ces résultats, il convient de constater que les changements qui caractérisent les enseignants dans un contexte d'enseignement des matières académiques vont dans le même sens que les résultats globaux (voir tableau 2). C'est donc dire qu'à l'automne les enseignants ont consacré davantage d'énergie à la discipline; du même coup, l'importance de leurs actions liées au développement d'un lien avec l'adolescent et au contenu de l'activité a diminué. Il est possible de croire que ces changements résultent de l'adaptation à la nouvelle clientèle qui est arrivée au cours de l'été et de l'automne dans les unités de réadaptation.

Si les enseignants ont dû s'adapter à une nouvelle clientèle, ont-ils modifié leurs actions pendant les activités de réadaptation (sportives, thématiques et cognitives comportementales) qui sont animées conjointement avec les éducateurs ? C'est effectivement le cas comme le rapporte le tableau 3 ( $X^2 = 17,38$  ;  $df = 3$  ;  $P < 0,001$ ). Toutefois, ces changements sont moins significatifs que pour les activités académiques comme l'indiquent les résultats du  $X^2$  et les différences entre les pourcentages. Les actions relationnelles, pendant l'animation des activités de réadaptation, diminuent peu (printemps: 38,5%; automne: 35,7%) et les actions didactiques sont légèrement moins importantes (printemps: 33,3%; automne: 30,4%). L'augmentation des actions disciplinaires et des actions de coordination entre les deux enseignants de la classe demeure limitée (actions disciplinaires: printemps: 19,6%; automne: 23,8%; coordination entre adultes: printemps: 8,7%; automne: 10,1%).

En somme, les activités de réadaptation appellent en premier lieu des actions relationnelles, contrairement aux activités académiques qui commandent d'abord des actions didactiques. Indépendamment de la nature des activités, il est clair que la structure des actions a évolué vers une diminution des actions relationnelles et didactiques, vers une augmentation des actions disciplinaires et, à un degré moindre, des actions de coordination aussi. Cette tendance peut s'expliquer davantage par les changements concernant la clientèle plutôt que ceux qui concernent les intervenants. En effet, les adolescents présents au printemps 2003 avaient été pour la plupart remplacés par d'autres à l'automne. Par contre, la plupart des enseignants sont restés les mêmes aux deux séries d'observations, c'est-à-dire cinq sur sept.

#### 4.2.2. Est-ce le type d'intervenant?

Jusqu'ici nous avons envisagé la possibilité que les modifications observées dans les pratiques des intervenants pendant l'implantation du programme intégré puissent provenir de la nature des activités. Nous considérerons maintenant une nouvelle hypothèse, à savoir que les changements observés au cours de l'implantation du programme intégré résultent du rôle même que les éducateurs et les enseignants s'octroient. Ces comparaisons sont rapportées au tableau 4.

Il faut d'abord noter que pendant les activités de réadaptation animées en collaboration, les éducateurs et les enseignants actualisent différemment leur rôle ( $X^2 = 81,43$  ;  $dl = 3$  ;  $p = 0,000$ ). Les éducateurs accomplissent davantage d'actions relationnelles (42,2% versus 30,6%) tandis que les enseignants interviennent un peu plus par des actions didactiques (32,6% versus 30%). Rappelons que les activités de réadaptation concernent la sexualité, la consommation des psychotropes, la céramique, les habiletés pour la communication, etc. Ces observations concordent avec la formation et les attentes des organisations qui emploient ces deux types d'intervenants: les éducateurs doivent établir une relation et les enseignants doivent enseigner. Il faut aussi remarquer que les actions de coordination entre les enseignants et les éducateurs augmentent légèrement pendant l'implantation du programme intégré (de 8,7% à 10,6%). Un autre résultat se démarque au tableau 4. Les actions des enseignants sont plus souvent disciplinaires que celles des éducateurs (26,1% versus 19,1%). Ce résultat peut signaler que les enseignants, généralement habitués à gérer des groupes de plus d'une trentaine d'adolescents, considèrent que la gestion des comportements comme un préalable à l'enseignement. Quant aux éducateurs, il est raisonnable de penser que le fait d'animer des groupes d'une quinzaine d'adolescents et de jouer le rôle de tuteur auprès de certains d'entre eux favorisent davantage la relation qui par elle-même devient une forme de discipline. Si la taille du groupe caractérise habituellement une des conditions du travail des enseignants et des éducateurs, il faut noter qu'à Boscoville<sub>2000</sub>, les groupes de chacun étaient de la même grandeur lorsqu'ils travaillaient indépendamment ou en commun.

Le tableau 4 montre l'importance que chacune de ces professions accorde à la discipline et à la relation avec l'adolescent et comment celle-ci vient teinter leurs actions lors d'activités de réadaptation communes. Cette spécificité des rôles se maintient à travers le temps, malgré une évolution des rôles vers une certaine uniformité. Les éducateurs et les enseignants modifient significativement la composition de leurs actions, entre le printemps et l'automne 2003 (éducateurs :  $X^2 = 54,87$  ;  $dl = 3$  ;  $p = 0,000$  ; enseignants :  $X^2 = 17,38$  ;  $dl = 3$  ;  $P < 0,001$ ). Les enseignants conservent davantage leur spécificité puisque les actions didactiques, même pendant les activités de réadaptation communes, demeurent de même niveau (31,8% au printemps et 32,9% à l'automne). Pour leur part, les éducateurs privilégient toujours les actions relationnelles mais dans une moindre mesure (46,6% au printemps et 39,6% à l'automne). Au-delà de cette spécificité, les intervenants tendent à rapprocher leurs pratiques en ce qui concerne les autres types d'actions éducatives. Les éducateurs augmentent leurs actions de coordination (de 5,9% à



10,4%) et leurs actions disciplinaires (de 13,3% à 22,4%). Les enseignants, pour leur part, réduisent ces deux types d'actions (actions disciplinaires de 30% à 25% ; actions de coordination de 13,4% à 9,8%). Une autre distinction tient au fait que les enseignants utilisent davantage les actions relationnelles à l'automne (printemps: 24,8%; automne: 32,3%), tandis que les éducateurs les diminuent d'autant (printemps: 46,6%; automne: 39,7%).

**Tableau 4. Actions éducatives posées par les intervenants impliqués dans les activités de réadaptation du printemps et de l'automne 2003**

Types d'action	Activités académiques*			De réadaptation**		
	Printemps	Automne	Total***	Printemps	Automne	Total***
<b>Actions relationnelles</b>	437 46,64%	649 39,67%	1086 42,21%	139 24,82%	608 32,31%	747 30,59%
<b>Actions didactiques</b>	320 34,15%	451 27,57%	771 29,97%	178 31,79%	619 32,89%	797 32,64%
<b>Actions disciplinaires</b>	125 13,34%	366 22,37%	491 19,08%	168 30%	470 24,97%	638 26,12%
<b>Coordination entre intervenants</b>	55 5,87%	170 10,39%	225 8,74%	75 13,39%	185 9,83%	260 10,65%
<b>Total</b>	937 100%	1636 100%	2573 100%	560 100%	1882 100%	2442 100%

\* dl = 3 X2 = 54,87 dl = 3 Phi = 0,15 P = 0,001

\*\* dl = 3 X2 = 17,38 dl = 3 Phi = 0,08 P < 0,001

\*\*\* dl = 3 X2 = 81,43 dl = 3 Phi = 0,17 P = 0,000

En somme, dans les activités de réadaptation communes, les éducateurs, avec le temps, se concentrent davantage sur la discipline tout en donnant la première place à la relation dans leurs actions. Les enseignants, avec le temps, donnent davantage d'importance à la relation tout en maintenant au premier rang les actions didactiques. L'implantation des activités de réadaptation communes du programme intégré a eu pour effet de rapprocher les pratiques des enseignants et des éducateurs, sans les confondre.

L'augmentation de l'importance de la discipline va probablement de pair avec une meilleure communication entre les intervenants. Il est probable que les nouveaux élèves de l'automne (arrivés récemment), en comparaison aux habitués du printemps (ayant fréquenté l'école depuis plusieurs mois) demandaient un plus grand encadrement disciplinaire. Ce besoin a pu faire augmenter la coordination entre enseignants et éducateurs. Peut-être aussi que le plus grand nombre d'éducateurs impliqués a modifié la dynamique des dyades et demandé également plus de coordination. Le contexte de l'activité animée en commun a probablement influencé les enseignants comme les éducateurs. En effet, les premiers augmentent leurs actions relationnelles dans les activités de réadaptation alors que ce n'est pas

le cas pour les activités académiques. Par contre, les seconds diminuent leurs actions relationnelles, mais augmentent leurs actions disciplinaires.

Pourquoi ce nouvel équilibre entre enseignants et éducateurs ? Il est possible que les enseignants aient revendiqué un rôle plus équilibré ou que les éducateurs aient senti le besoin de céder une partie de leurs tâches à leurs collègues. Ce serait le cas selon des commentaires anecdotiques qui nous ont été communiqués. Par contre, l'addition de quelques nouveaux intervenants, à la fois parmi les enseignants et les éducateurs, peut avoir modifié les interactions entre les intervenants dans les activités, compte tenu des personnalités et des expériences. La nouvelle composition du rôle des enseignants pourrait s'expliquer par une volonté de compenser les changements perçus chez les éducateurs et inversement. Si pendant les activités de réadaptation, les éducateurs se concentrent davantage sur la discipline et moins sur la relation avec l'adolescent, il est logique que pour garder un équilibre dans l'action éducative globale les priorités des enseignants se soient inversées. Que ce soit dans l'optique d'atteindre un équilibre ou simplement de déléguer des tâches, les actions des enseignants et des éducateurs semblent mieux balancées à l'automne qu'au printemps 2003.

### Conclusion

L'implantation du programme intégré de scolarisation et de réadaptation de Boscoville<sup>2000</sup> a amené de nombreux changements quant à l'organisation habituelle de ces deux dimensions. Tout d'abord, l'introduction d'activités à vocation de réadaptation pendant les heures de classe, ensuite, l'enseignement en équipe, l'absence d'un éducateur lors des activités académiques et l'animation d'activités de réadaptation par une équipe formée d'un enseignant et d'un éducateur. Des changements structurels ont aussi été observés entre le début et la fin de la première année d'implantation du programme. Premièrement, il y a eu un grand roulement des adolescents et un roulement limité des intervenants du printemps à l'automne 2003. De plus, certaines activités de réadaptation ont été remplacées dans la programmation. Finalement, des modifications des pratiques ont aussi accompagné ces changements structurels, mais en maintenant toutefois la spécificité du rôle des enseignants et des éducateurs.

Quel que soit le type d'activité, le type d'intervenant et la période d'implantation, les actions éducatives sont surtout axées sur le contenu et le déroulement de l'activité ainsi que sur le développement et l'entretien d'une relation avec l'adolescent. Les actions disciplinaires demeurent secondaires et la coordination entre intervenants peu fréquente en comparaison aux autres types d'actions. Par contre, la spécificité des rôles de chaque type d'intervenant est maintenue même dans les activités animées conjointement. En effet, les éducateurs privilégient toujours les actions relationnelles et les enseignants priorisent les actions didactiques.

Lorsque l'on s'intéresse à l'évolution des pratiques pendant l'implantation du programme intégré, on note un rapprochement de la composition des actions des

éducateurs et des enseignants, sans toutefois qu'elle devienne similaire. Cette tendance est particulièrement évidente pour les activités de réadaptation animées par un enseignant et un éducateur. Les enseignants accomplissent davantage d'actions relationnelles tout en gardant la priorité aux actions didactiques. Pour leur part, les éducateurs augmentent leurs actions disciplinaires et didactiques tout en maintenant la priorité aux actions relationnelles. Ces résultats nous portent à croire que l'évolution des rôles est plutôt reliée au contexte des activités animées conjointement plutôt qu'à la formation. Au printemps, les éducateurs étaient beaucoup plus axés sur la relation avec l'adolescent que les enseignants. À l'automne, ils le font à peu près équitablement. Au printemps, c'est l'enseignant qui s'occupait de la discipline. À l'automne, la discipline prend sensiblement la même importance dans le rôle de l'éducateur que dans celui de l'enseignant. Le même portrait se dessine pour la communication entre les intervenants. Cet équilibre est-il le résultat d'une adaptation naturelle, d'une meilleure connaissance des rôles, d'une plus grande appropriation des objectifs du programme intégré ?

Il est difficile de conclure sur l'impact des changements structurels comme le changement de la composition de la clientèle entre les deux séries d'observations, le changement de certaines activités thématiques et l'augmentation du nombre d'éducateurs impliqués dans ces activités entre le début et la fin de l'année scolaire. Mais il n'en demeure pas moins qu'une augmentation générale de la place des actions disciplinaires à l'automne a été observée. Il serait intéressant de s'attarder aux caractéristiques des adolescents du printemps en comparaison de celles de l'automne 2003. Cela pourrait permettre de préciser la valeur de l'explication par le changement de clientèle, dont l'augmentation globale des actions disciplinaires. Toutefois, ces données ne sont pas disponibles.

L'organisation de la scolarisation en contexte de réadaptation des adolescents a oscillé entre la fusion et la séparation des rôles d'éducateur et d'enseignant. Cette division des tâches a fait de l'enseignant une personne qui transmet la matière académique et de l'éducateur un surveillant. Le programme intégré de Boscoville<sub>2000</sub> offre une autre possibilité. L'enseignant garde sa spécificité en conservant l'enseignement des matières académiques et en participant des activités de réadaptation communes avec les éducateurs, lors desquelles il donne priorité aux actions didactiques. Pour sa part, l'éducateur se voit attribuer la responsabilité entière du vécu partagé en dehors des heures de classe. Il partage des activités de réadaptation pendant les heures de classe avec les enseignants et il donne priorité à la relation. Comme nous l'avons vu, cette façon novatrice d'intégrer la scolarisation et la réadaptation introduit un nouvel équilibre fonctionnel entre l'enseignant et l'éducateur. Elle permet un rapprochement des activités d'enseignement et de réadaptation. La prochaine tâche des chercheurs consistera à évaluer les impacts de cette nouvelle organisation du travail de l'enseignant et de l'éducateur en internat. Cette nouvelle façon de procéder devra être comparée aux modalités actuellement mises en œuvre, afin de permettre une collaboration entre la scolarisation et la réadaptation.

## Références

- Boscoville, (1980). *Rapport de la rencontre relative l'utilisation du matériel didactique*. Montréal, Les cahiers de Boscoville, collection réflexions.
- Boscoville<sub>2000</sub>. Documents internes : Document programmation intégrée, 2002; Compte-rendu de la journée d'étude, 3 octobre 2002; Fiche d'évaluation no 1, 2 octobre 2002. Montréal, Boscoville<sub>2000</sub>.
- Capul, M., Lemay, M. (1997). *De l'éducation spécialisée*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Ducharme, J., Dionne, J., Bilodeau, C., (1976). *Boscoville 1976-1979, Les objectifs opérationnels*. Montréal, Journées d'étude de Boscoville.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal : Sciences et Culture.
- Gendreau, G., Tardif, R. (1999). *L'intervention en internat. Une intervention qui doit retrouver son sens, sa place et ses moyens*. Rapport du comité sur la réadaptation en internat des jeunes de 12 à 18 ans. Montréal, Association des centres jeunesse du Québec.
- Ministère de l'Éducation et Ministère des Affaires sociales, (1979). *Mission interministérielle MEQ-MAS pour la scolarisation optimale des enfants des établissements du Ministère des Affaires sociales*. Québec, Éditeur officiel.
- Le Blanc, M., (1983). *Boscoville : la rééducation évaluée*. Montréal : Hurtubise.
- Le Blanc, M. (1985). Les mesures pour jeune délinquant. In D. Szabo & M. Le Blanc (Eds.), *La criminologie empirique au Québec*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1994). Les mesures pour jeune délinquant. In D. Szabo & M. Le Blanc (Eds.), *Traité de criminologie empirique*. (2e édition). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (2003). La réadaptation des adolescents avec des difficultés d'adaptation : recherches empiriques et interventions professionnelles. Le Blanc, M., Ouimet, M., Szabo, D. (2003). *Traité de criminologie empirique*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J., Trudeau Le Blanc, P. (1998). *Intervenir autrement : le modèle différentiel et les adolescents en difficulté*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Les Centres jeunesse de Montréal (1994). *La dérogation scolaire ou l'intégration de l'enseignement la réadaptation*. Montréal, Les Centres jeunesse de Montréal.
- Malouin, M-P. (1996) *L'univers des enfants en difficulté au Québec. 1940-1960*. Montréal : Bellarmin.
- Steele, P. (2002). *Evaluation of the EQUIP program : A Partnership Between the New Mexico Statistical Analysis Center and the New Mexico Children*. Final Report of Project Activities. Youth and Families Department, New Mexico Criminal Justice Analysis Center, Institute for Social Research, University of New Mexico,
- Stein, J. A. (1995). *Residential Treatment of Adolescents and Children*. Chicago: Nelson-Hall.
- Documents internes de Boscoville<sub>2000</sub>  
Document programmation intégrée, 2002  
Compte-rendu de la journée d'étude, 3 octobre 2002  
Fiche d'évaluation no 1, 2 octobre 2002

**GRILLE D'OBSERVATION QUANTITATIVE DE LA RÉPARTITION DES RÔLES ENTRE LES INTERVENANTS**

**PROGRAMMATION INTÉGRÉE**

DATE DE L'OBSERVATION : \_\_\_\_\_ OBSERVATEUR : \_\_\_\_\_

GROUPE-CLASSE: 1  2  3  PÉRIODE D'OBSERVATION : DE \_\_\_\_ À \_\_\_\_

ENSEIGNANTS :

- 1-
- 2-
- 3-
- 4
- 5-
- 6-
- 7-
- 8-
- 9- AUTRE : \_\_\_\_\_

ÉDUCATEURS :

- 8-
- 9-
- 10-
- 11-
- 12-
- 13-
- 14-
- 15-
- 16-
- 17- AUTRE : \_\_\_\_\_

TYPE D'ACTIVITÉ : \_\_\_\_\_

LIEU DE L'ACCUEIL : \_\_\_\_\_

NOMBRE D'ADOLESC. PRÉSENTS :

RÉPARTITION DES ADOLESCENTS DANS LES UNITÉS :

MÈANDRE :	<input type="text"/>
INUKSHUK :	<input type="text"/>
SOURCE :	<input type="text"/>
	<input type="text"/>

GOUVERNAIL :

**ACCUEIL :**

QUI ACCUEILLE LES ADOLESCENTS? \_\_\_\_\_

<b>Moment de l'observation</b>	10	20	30	40	50	60
<b>GROUPE:</b>						
● DISCUTE AVEC LE GROUPE						
● ÉCOUTE ACTIVE DU GROUPE						
● DONNE UNE INSTRUCTION FORMELLE						
<b>COMPORTEMENTALE AU GROUPE</b>						
● DONNE UNE INSTRUCTION FORMELLE						
<b>ACADÉMIQUE AU GROUPE</b>						
● DONNE SON OPINION.						
● STIMULE LE GROUPE (POSE UNE QUESTION, LAISSE LES ADOLESCENTS TROUVER UNE RÉPONSE)						
● FORMULATION POSITIVE AU GROUPE						
● FORMULATION NÉGATIVE AU GROUPE						
● LAISSE LES ADOLESCENTS TRAVAILLER OU S'OCCUPER SANS INTERVENIR						
● <b>Individuel :</b>						
● DISCUTE AVEC UN ADOLESCENT						
● ÉCOUTE ACTIVE INDIVIDUELLE						
● DONNE UNE INSTRUCTION FORMELLE						
<b>COMPORTEMENTALE INDIVIDUELLE</b>						
● DONNE UNE INSTRUCTION FORMELLE						
<b>ACADÉMIQUE INDIVIDUELLE</b>						
● DONNE SON OPINION						
● STIMULE L'ADOLESCENT (POSE UNE QUESTION, LAISSE L'ADOLESCENT TROUVER UNE RÉPONSE)						
● FORMULATION POSITIVE INDIVIDUELLE						
FORMULATION NÉGATIVE INDIVIDUELLE						
<b>COMPORTEMENTS</b>						
● APPROCHE UN ADOLESCENT						
● CONTACT PHYSIQUE						
● SORTIR L'ADOLESCENT DE LA CLASSE						
● LE RENVOYER À L'UNITÉ						
● MONTRE DE L'AGRESSIVITÉ, DE L'EXASPÉRATION.						
<b>Communications écrites</b>						
● Corrige, annote les travaux						
● annote l'agenda						
<b>Moment de l'observation</b>						
<b>COMPORTEMENTS VERBAUX</b>						
<b>À QUI LES ADOS POSENT LEURS QUESTIONS ?</b>						
● AU NIVEAU ACADÉMIQUE						
● QUI DONNE LA RÉPONSE						
● QUI DONNE UNE EXPLICATION						
● AU NIVEAU COMPORTEMENTAL						
● QUI DONNE LA RÉPONSE						
● QUI DONNE UNE EXPLICATION						

<b>À QUI LES ADOS PASSENT-ILS DES COMMENTAIRES ?</b>						
● POSITIFS ENVERS LA MATIÈRE						
● NÉGATIFS ENVERS LA MATIÈRE						
● POSITIFS ENVERS L'ADULTE						
● SUR QUEL ADULTE?						
● NÉGATIFS ENVERS L'ADULTE						
● SUR QUEL ADULTE?						
<b>Comportements</b>						
● S'APPROCHER DE L'INTERVENANT						
● L'ADULTE DEMANDE DE L'AIDE À UN AUTRE ADULTE						
● L' ADULTE POSE UNE QUESTION À UN AUTRE ADULTE						
● L' ADULTE ÉMET UN COMMENTAIRE POSITIF À UN AUTRE ADULTE						
● L' ADULTE ÉMET UNE CRITIQUE À UN AUTRE ADULTE						
● L'ADULTE ÉMET UN COMMENTAIRE SOCIAL À UN AUTRE ADULTE						
● L' ADULTE COMMUNIQUE DE L'INFORMATION SUR UN JEUNE À UN AUTRE ADULTE						
● L' ADULTE COMMUNIQUE DE L'INFORMATION SUR L'ENSEIGNEMENT OU L'ANIMATION À UN AUTRE ADULTE						

### Interrelations entre les intervenants qui sont observés lors de la période

<b>À L'EXTÉRIEUR / AVANT</b>	5	10	15	20		
● L'ADULTE DEMANDE DE L'AIDE À UN AUTRE ADULTE						
● L' ADULTE POSE UNE QUESTION À UN AUTRE ADULTE						
● L' ADULTE ÉMET UN COMMENTAIRE POSITIF À UN AUTRE ADULTE						
● L' ADULTE ÉMET UNE CRITIQUE À UN AUTRE ADULTE						
● L'ADULTE ÉMET UN COMMENTAIRE SOCIAL À UN AUTRE ADULTE						
● L' ADULTE COMMUNIQUE DE L'INFORMATION SUR UN JEUNE À UN AUTRE ADULTE						
● L' ADULTE COMMUNIQUE DE L'INFORMATION SUR L'ENSEIGNEMENT OU L'ANIMATION À UN AUTRE ADULTE						
L' ADULTE EST ENTRÉ EN RELATION AVEC UN ENSEIGNANT	_____				L' ADULTE EST ENTRÉ EN RELATION AVEC UN ADOLESCENT	_____
		L' ADULTE EST ENTRÉ EN RELATION AVEC UN ÉDUCATEUR	_____			

