

L'évolution de la recherche appliquée sur la réadaptation psychoéducative au Québec, un modèle toujours probant?

The psychoeducational model of treatment of antisocial adolescents, is it convincing?

Marc Le Blanc

Volume 48, numéro 1, 2019

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1060012ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1060012ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Le Blanc, M. (2019). L'évolution de la recherche appliquée sur la réadaptation psychoéducative au Québec, un modèle toujours probant? *Revue de psychoéducation*, 48(1), 201–243. <https://doi.org/10.7202/1060012ar>

Résumé de l'article

Une mesure de la qualité de la preuve, en terme d'efficacité, d'effectivité et d'applicabilité est détaillée. Par la suite, une histoire de la recherche appliquée sur la réadaptation psychoéducative des adolescents antisociaux au Québec est proposée. Elle permet de constater que les trois critères de la qualité de la preuve ont en très grande partie été respectés. Le modèle psychoéducatif québécois est probant, mais il comprend encore des faiblesses.

L'évolution de la recherche appliquée sur la réadaptation psychoéducative au Québec, un modèle toujours probant?

The psychoeducational model of treatment of antisocial adolescents, is it convincing?

M. Le Blanc¹

¹ Université de Montréal

Résumé

Une mesure de la qualité de la preuve, en terme d'efficacité, d'effectivité et d'applicabilité est détaillée. Par la suite, une histoire de la recherche appliquée sur la réadaptation psychoéducative des adolescents antisociaux au Québec est proposée. Elle permet de constater que les trois critères de la qualité de la preuve ont en très grande partie été respectées. Le modèle psychoéducatif québécois est probant, mais il comprend encore des faiblesses.

Mots-clés : Réadaptation, psychoéducation, adolescents, histoire, Québec, modèle probant, évaluation.

Abstract

An history of applied research on the psychoeducational model of treatment of antisocial adolescents in Quebec is displayed. With these applied researches and a measure of evidence-based, effectiveness, efficiency, and applicability, it is conclude that the proofs of the impact of the psychoeducational model are, still incomplete, but really convincing.

Keywords: Treatment, psychoeducational, adolescents, history, Quebec, quality of proof, evaluation

Correspondance :

Marc Le Blanc

École de criminologie et École
de psychoéducation
Université de Montréal,
C.P. 6128. Succ. Centre-ville,
Montréal QC H3C 3J7

Tél. : 514 731-2188

Marc.leblanc@umontreal.ca

Introduction

Cet article analyse l'évolution de la recherche appliquée concernant la réadaptation psychosociale des adolescents antisociaux au Québec. Au départ, nous définissons brièvement la recherche appliquée dans l'encadré 1. Ensuite, cet article comprend quatre parties. La première partie est dédiée aux recherches descriptives et épidémiologiques. Nous consacrerons la deuxième partie, qui sera d'ailleurs plus longue, aux travaux de recherche et développement. La recherche évaluative sur l'implantation des programmes fera l'objet de la troisième partie. Enfin, la dernière partie portera sur la recherche évaluative des résultats de l'intervention. L'annexe A présente la liste des acronymes communément employés dans ce texte.

Encadré 1 La définition de la recherche appliquée

La recherche appliquée consiste en des travaux empiriques en vue d'acquérir des connaissances inédites, mais circonscrites à un objet pratique; dans cet article, il s'agit du Modèle et de la Méthode Psychoéducative Québécoise de réadaptation pour les adolescents antisociaux. Elle prend la forme de quatre méthodologies complémentaires.

- Les travaux descriptifs et épidémiologiques sur la nature et le fonctionnement de l'internat et les caractéristiques de sa clientèle, la RDÉ.
- La recherche et développement (RD) est couramment employée dans les entreprises pour la mise au point d'un nouveau produit. En réadaptation, elle consiste à concevoir une activité, un programme ou un milieu d'intervention sur la base des connaissances existantes ou de réflexions professionnelles, individuelles ou en équipe. Ensuite, les intervenants sont formés pour appliquer l'innovation et la mettre en œuvre dans la vie courante. Enfin, elle est monitorée régulièrement et les résultats sont évalués au jugement expérimentiel.
- La recherche évaluative (RE) consiste à appliquer des méthodes scientifiques, quantitatives ou qualitatives, pour rassembler des données fiables et valides selon les normes les plus élevées, de manière à découvrir comment et à quel degré un milieu, un programme ou des activités de réadaptation produisent les résultats attendus. Elle prend deux formes :
 - celle sur la quantité, l'intensité de l'intervention, et la qualité, la conformité de d'une intervention implantée dans un milieu, d'un programme ou des activités de réadaptation (REI);
 - celle sur les résultats à court, moyen ou long terme, c'est-à-dire la diminution des comportements antisociaux, l'amélioration du fonctionnement psychologique et l'insertion sociale (RÉR).

La recherche appliquée concernant l'internat québécois a pris son envol au cours des années 1960 à Boscoville; et, depuis, elle a toujours été présente sous ses diverses formes. Cet article est une synthèse d'analyses plus détaillées de la littérature (Le Blanc, 1983a, b; 1985a, b; 1986, 1994a, 2004, 2010, 2017; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014a). Notre point de départ est la construction de l'internat Boscoville au cours de la deuxième moitié des années 1950. Le lecteur peut consulter une analyse de l'ensemble du déploiement de l'internat au Québec, depuis sa création légale en 1869 jusqu'à la diversification des mesures de réadaptation à la suite du rapport Batshaw (1975) au cours des années 1980 et jusqu'à aujourd'hui (Le Blanc, 2018). En outre, l'analyse historique la plus détaillée des rapports de l'enfant avec la société québécoise et leur prise en charge par l'État depuis le XVI^e est celle de Joyal (1999).

Rappelons que la programmation du Boscoville psychoéducatif s'est développée pendant la phase de laïcisation et de professionnalisation de l'ensemble des institutions des milieux de l'éducation, de la santé et des services sociaux au Québec. Avant cette Révolution tranquille des années 1960, l'ensemble de ces services était dispensé dans le cadre d'un bénévolat religieux et, vers la fin de cette période, avec une aide financière de l'État. Notons que le MMPSEQ s'est façonné à partir de la synthèse de cinq sources de connaissances selon Le Blanc et Trudeau Le Blanc (2014a) :

- Le modèle socioprofessionnel de Don Bosco en Italie qui s'appuyait sur l'apprentissage d'un métier et des activités sportives (Rumilly, 1978).
- Le modèle psychodynamique d'Aichorn (1935) qui comportait des activités d'enrichissement personnel (artistiques, sportives, etc.) et psychothérapeutiques d'orientation freudienne.
- La pédagogie active en vogue en Europe qui se fondait sur une organisation d'un milieu pour favoriser la participation et se fiait sur l'influence de l'éducateur comme un prototype idéal d'attitudes et de comportements que proposait Makarenko (Cusson, 1974).
- Le plan architectural et la démocratie sociale des Boys' Town américains de Considine et Taurog (1938) (Rumilly, 1978).
- L'importance progressive des connaissances scientifiques. En effet, les responsables, consultants et jeunes psychoéducateurs formés à Boscoville intégraient les nouvelles connaissances en psychologie du développement intellectuel (Piaget, etc.) et du moi (Bettelheim, Redl, Erickson, Rapaport, etc.). Les ouvrages de Guindon (1970), de Mailloux (1972) et de Gendreau (1978) en témoignent éloquemment.

Pendant que l'équipe de Boscoville réalisait sa synthèse originale de toutes ces sources, elle adoptait une démarche de plus en plus scientifique comme la RD et la RÉ.

Notre but est de répondre aux questions suivantes : un modèle psychoéducatif de réadaptation **probant** a-t-il été développé et celui-ci est-il encore valide au Québec en 2019? L'analyse des preuves est devenue courante en médecine depuis les années 1980 et elle a envahi les sciences humaines appliquées depuis les années 2000. La « probanité¹ » du modèle psychoéducatif de réadaptation québécois sera confirmée si les trois types de preuves, décrites d'une manière formelle dans l'encadré 2 ci-dessous, auront été accumulés d'une manière satisfaisante. Cet article ne discutera pas la justification des contenus de la validité scientifique, l'efficacité, ni de la validité pratique, l'efficience, ni l'effectivité, l'applicabilité.

Encadré 2 - L'évaluation des preuves du caractère probant d'une intervention, un énoncé formel

Le test de la validité scientifique, **l'efficacité**, exige

- un devis rigoureux de son évaluation, idéalement un devis expérimental classique ou au minimum un groupe de comparaison et des données longitudinales;
- des résultats statistiquement significatifs à plus de $p = 0.01$;
- la décantation de l'effet net : $E_{\text{brut}} - IV_{\text{int-ext}} = E_{\text{net}}$; les mesures de l'efficacité nette (E_{net}); elles devront demeurer robustes, une fois déduites des mesures de l'efficacité brute (E_{brut}), c'est-à-dire les mesures des facteurs d'invalidités internes et externes ($IV_{\text{int-ext}}$).

Par exemple, un programme d'habiletés pour la communication augmente ces habiletés de 30 points (E_{brut}), tandis que les facteurs d'invalidités ($IV_{\text{int-ext}}$) réduisent ces gains de 10 points; alors l'efficacité nette (E_{net}) demeure de 20 points, toujours statistiquement significative à $p = 0.001$ plutôt que $p = 0.0001$.

Le Blanc (1983a) distingue déjà efficacité et efficience concernant l'évaluation du MMPSEQ et Brière (2017) décompose le concept d'effectivité.

Le test de la validité pratique, **l'effectivité**, nécessite

- une implantation réussie dans un milieu naturel et en situation réelle;
- une intervention pertinente qui améliore les interventions existantes et touche l'ensemble de la population ciblée;

1. Le nom « probanité » n'existe pas dans les dictionnaires anciens et actuels du Larousse. Par ailleurs, son adjectif « probant » y est précisément défini. Toutefois, une recherche Google avec ce terme, nous apprend qu'il a été employé en latin, *probavit*, par Matienzo en 1558 et Menochio en 1629, mais que seul l'adjectif probant a été retenu par Larousse.

- une implantation intense en quantité et conforme en qualité est mesurée numériquement (C_{qq}).

Par exemple, la probabilité réelle se calculera ainsi : si la conformité est de 90 %; alors l'effet net réel sera le suivante : $E_{net} / C_{qq} (90 \%) = E_{net-réel}$.

Le Blanc (1983a) distingue déjà efficacité et efficience. Voir Brière (2017) pour une analyse de ce concept.

Le test de l'**applicabilité**, les ressources et les conditions requises comme

- une compatibilité de philosophie de gestion et d'intervention;
- des éléments incontournables sont spécifiées : ressources, qualification des intervenants, composition des groupes, etc.
- des manuels d'intervention détaillés;
- des mécanismes de formation, de monitoring et de maintien sont prévus pour veiller sur la quantité et la qualité de la fidélité de l'implantation.

1. Les recherches descriptives et épidémiologiques (RDÉ)

Les recherches descriptives et épidémiologiques présentent le portrait d'un ou plusieurs internats, des caractéristiques de son fonctionnement, ou de multiples traits de la clientèle prise en charge par l'État. Les RDÉ s'appuyaient sur l'une ou l'autre ou plusieurs des méthodes de cueillette de données suivantes : (1) le recueil d'une documentation écrite, (2) des observations dans les institutions, (3) des entrevues avec des informateurs clés, soit des membres du personnel ou de la clientèle, (4) des compilations de dossiers ou (4) des enquêtes scientifiques (un échantillonnage précis, des cueillette de données, enquêtes ou questionnaires, et des analyses statistiques).

1.1. Les portraits d'internats

Le premier portrait d'un internat a été réalisé par Nearing en 1945 sur Boys' Farm. Quelques autres portraits ont suivi pendant les années 1950 et le nombre a augmenté pendant les années 1960 (Le Blanc, 1985a). Par ailleurs, les années 1970 ont été l'âge d'or, avec 73 portraits et la variété des caractéristiques décrites dans le Rapport Batshaw (1975). Le portrait de chacun s'inspirait du modèle de Cusson (1971a, b) : des données formelles (nom, adresse, région, objectifs, admission, activités, nombre de lits, durée du placement, etc.); une description précise selon les thèmes suivants : objectifs, conception du traitement, admission, diagnostic, vie de groupe et relations entre pensionnaires, personnel, programme d'activités, règlements, privilèges et sanctions, réinsertion sociale et postcure, relations avec la communauté, sécurité, relations avec d'autres institutions et

agences, accidents et incidents majeurs. Pour leur part, Laflamme-Cusson et Baril (1975) dressaient un portrait de la détention des adolescents dans plusieurs internats pour filles et garçons et les cellules de services de police. On découvrait, entre autres choses, que les centres de détention étaient utilisés pour des motifs divers : observation, détention préventive, transition, punition, etc. Les problèmes vécus par les adolescents détenus y étaient décrits, particulièrement ceux qui découlaient de l'incertitude dans laquelle ils se trouvaient à l'égard de leur date de libération. Ultérieurement, à l'occasion de RDÉ, des descriptions approfondies ont été produites sur Boscoville, Boys' Farm et Habitat Soleil (Le Blanc, 1985a, 1994a). L'ensemble des travaux brossait un tableau complet de ces internats.

Pendant les années 1980, de nouvelles mesures de réadaptation sont apparues dans plusieurs centres d'accueil à travers le Québec (Le Blanc et Beaumont, 1987). Des recherches descriptives et comparatives ont été conduites (Le Blanc et Beaumont, 1990, 1992), en particulier sur les ateliers de travail, leurs impacts personnels et sociaux (Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 1988, 1989). Par la suite, les RDÉ ont disparus.

1.2. Les descriptions de clientèles

Parmi les RDÉ, il ne faut pas oublier les descriptions des clientèles. Un nombre important de ces études cible des internats spécifiques; elles sont trop nombreuses pour être recensées d'une manière fiable. Limiterons-nous aux travaux avec de grands échantillons. La première description de la clientèle de tous les internats québécois a été réalisée par Le Blanc (1975) et elle concluait que la moitié des jeunes placés en internat ne présentait pas des caractéristiques qui le justifiait. Ce portrait a été mis à jour pas le MSSSS dans le cadre d'Opération 30,000, au moment de l'adoption de la Loi de la protection de la jeunesse en 1979; il recensait tous les enfants de la naissance à dix-huit ans qui était pris en charge par un tribunal ou les services sociaux en vue de planifier l'entrée en vigueur de cette nouvelle législation. Pendant les années 1980, Messier (1989a, b) décrivait le traitement des cas de protection par les centres d'accueil et Fréchette et Le Blanc (1987) comparait des adolescents représentatifs de la population avec des adolescents délinquants. Au cours des années 1990, trois recherches d'envergure permettaient dresser un portrait épidémiologique de la clientèle et des services, qu'il s'agisse des adolescents judiciairisés à Montréal (Le Blanc, Girard, Kaspy, Lanctôt et Langelier, 1995), de la clientèle multiethnique (Messier, Dorais, Parisien, 1992; Messier et Toupin, 1994), du parcours des enfants et des adolescents signalés à la Direction de la protection de la jeunesse pendant quelques années (Roberge, 1998) et des enfants et adolescents pris en charge dans les centres jeunesse du Québec (Pauzé, Toupin, Déry, Mercier, Cyr, Cyr, Frappier, Joly, et Dessureault, 2000) et des

-
2. Notons que nous distinguerons le modèle psychoéducatif de la méthode psychoéducative. La première notion, le premier « M » de l'acronyme MMPSEQ, réfère à toutes les composantes qui constituent un internat de réadaptation. La seconde notion, le deuxième « M », renvoie à la combinaison des composantes de la structure d'ensemble (la toupie) d'un milieu ou d'une activité de réadaptation, auxquelles s'ajoutent les opérations professionnelles que les psychoéducateurs devraient accomplir.

jeunes contrevenants (Toupin, Pausé et Lanctôt, 2009) ou en encadrement intensif (Lafortune et Lachance, 2008). Il existe également des portraits de la consommation de drogues dans les Centres jeunesse (CJ) par Le Blanc (1994b, 2005) et par Brochu (2006, 2010) et son équipe (Brochu et Douyon, 1995; Brunelle, Brochu et Cousineau, 2005). Il ne faut pas oublier les travaux de l'équipe de Lanctôt sur les adolescentes hébergées en CJ durant les années 1990 et 2000 (les trajectoires développementales Lanctôt, 2010; les problèmes de santé mentale Corneau et Lanctôt, 2004; les symptômes de trauma van Vugt, Lanctôt, Paquette, Collin Vézina et Lemieux, 2014, van Vugt, Lanctôt, Paquette et Lemieux, 2016; les adolescentes immigrantes Tardif-Grenier, Lanctôt et Lavergne, 2017; les parcours de placement, Hébert et Lanctôt, 2016).

1.3. Les études sur le fonctionnement d'un internat

Dans un effort pour comprendre le fonctionnement d'un milieu de réadaptation (RDÉ), Cusson (1974) s'est employé à décrypter la mécanique à Boscoville, au Mont Saint-Antoine et à Berthelet. Cette étude innovatrice recueillait des observations systématiques, des questionnaires et des entrevues auprès des pensionnaires et divers types de personnel; ces données étaient rassemblées à l'aide des échelles métriques et les associations statistiques entre elles étaient analysées. Depuis, aucune étude au Québec n'a jamais été d'une telle ampleur et si rigoureuse. Cusson abordait, entre autres questions, celle des étapes de la réadaptation et il analysait, pour la première fois, l'évolution des pensionnaires durant leur séjour en internat. Il notait une grande différence dans le degré d'évolution des pensionnaires selon les domaines comportementaux et des blocages pour certains. En outre, il observait que les courbes d'évolution n'étaient pas concordantes avec les étapes théoriques du MMPSEQ et que la rapidité de l'évolution n'était pas parallèle dans tous les domaines. Son analyse de la relation éducative montrait qu'elle progressait avec la durée de séjour des pensionnaires et que sa qualité augmentait les comportements de participation à la réadaptation et la conformité aux règles, mais qu'elle réduisait peu les comportements agressifs. Il analysait aussi l'influence de l'éducateur en termes d'incitation à la réadaptation par le biais des objectifs, de l'aide pour les atteindre et de l'évaluation et la sanction des comportements, les conséquences en termes de récompenses et de punitions. Pour terminer, il s'attardait aux rapports entre les trois rôles dévolus aux éducateurs : l'autorité, la qualité de la relation et l'organisation du milieu. Il observait que plus la qualité de la relation et l'autorité étaient élevées, plus l'influence de l'éducateur était significative; la qualité d'organisateur semblait alors secondaire. Toutefois, l'éducateur le plus influent était celui qui possédait les trois rôles : organisation, autorité et qualité de la relation. Depuis l'étude magistrale de Cusson (1974), pendant la période de professionnalisation des internats à l'intersection des années 1960 et 1970, aucune enquête de cette envergure n'a été réalisée, mais ses résultats sont encore d'actualité comme nous l'avons constaté encore récemment dans nos travaux. Quelques mémoires et articles abordent certains des thèmes traités ci-dessus (Le Blanc, 1985a, 1994a). Seul Le Blanc (2011) et Le Blanc et Trudeau-Le Blanc (2014a) reviennent sur certaines de ces questions dans des unités de réadaptation pendant les années 2000.

En terminant, notons que les travaux de la RDÉ sur la réadaptation incluaient, les caractéristiques et la clientèle de Boscoville. En outre, beaucoup d'internats avaient adopté l'une ou l'autre des composantes de Boscoville durant les années 1970 et surtout 1980. En effet, un nombre important de psychoéducateurs et de responsables à Boscoville avait migré vers d'autres internats à travers le Québec. Par contre, une lecture récente des listes des mémoires en psychoéducation et en criminologie à l'Université de Montréal conclut, qu'à partir des années 1980, les études des caractéristiques de la clientèle adolescente et de la réadaptation ont été délaissées pour celles sur les enfants et d'autres mesures, tandis que les comportements antisociaux, activités délinquantes et troubles comportementaux, ont laissé la place à une multitude de difficultés comportementales, psychologiques ou sociales.

2. La recherche et développement (RD)

Boscoville a appliqué la démarche de RD dans le cadre de divers comités et des journées d'études régulières. La présentation de la RD sur le MMPSEQ² est subdivisée en trois périodes : (1) sa conception et son développement s'étendent du milieu des années 1960 à la fin des années 1970; (2) la phase différentielle ou de son adaptation à deux clientèles se déploie tout au long des années 1990; (3) la phase Boscoville²⁰⁰⁰ débute en 2000 et se poursuit jusqu'au début de la décennie suivante.

2.1. La conception et le développement du modèle et de la méthode psychoéducative de réadaptation en internat

Au-delà des études de RDÉ, la contribution des professionnels québécois à l'éducation spécialisée a été remarquable grâce aux activités de RD. Finchenauer (1974) et Capul et Lemay (1996) le reconnaissent à plus de vingt ans d'intervalle. Le Blanc (1983a, b; 1985a; 1994a) recense ces travaux nombreux et diversifiés qui sont de nature théorique, empirique ou pratique. Il apparaît encore aujourd'hui essentiel de leur consacrer suffisamment d'espace pour deux raisons. D'une part, il est courant de constater, lors d'une présence sur le terrain, que les composantes du MMPSEQ sont méconnues par les générations des psychoéducateurs des vingt-cinq dernières années, et, cela même, si leurs actions quotidiennes y sont apparentées. D'autre part, beaucoup de leçons sont encore d'actualité comme l'affirmait le titre du rapport Gendreau, Tardif, Baillargeon et Bilodeau (1999), la réadaptation au Québec doit « retrouver son sens, sa place et des moyens ».

Boscoville a employé une nouvelle voie pour améliorer la prise en charge des adolescents trop souvent en prison. Pendant une vingtaine d'années, le personnel de cet internat a procédé à des innovations, à l'avant garde mondiale, aux niveaux de l'architecture, de l'organisation du milieu, de la conception de la clientèle, de la programmation et des moyens d'action éducative, du processus de réadaptation, du système des responsabilités et du rôle des éducateurs (pour une présentation détaillée du MMPSEQ voir Gendreau, 1966, 1978, 2001; les archives des Journées d'études de Boscoville; Le Blanc, 1983a, b : ces publications synthétisent des dizaines de rapports de recherche sur des thèmes spécifiques à Boscoville.

2.1.1. Le milieu

L'architecture de Boscoville était tout à fait révolutionnaire. Il s'agissait d'un campus composé de cinq unités indépendantes appelées « quartiers », et de deux petites unités appelées « banlieue » pour les nouveaux arrivants. Chacun recevait une quinzaine d'adolescents et assez rapidement ils ont bénéficié d'une chambre individuelle. L'unité comprenait, en plus, un salon et une salle de classe. Au centre de ces unités se localisait un édifice appelé « Hôtel de ville »; il comprenait des bureaux, une cafétéria et des salles et, à l'arrière, des équipements sportifs diversifiés. Depuis, le Québec a retenu le concept d'unités indépendantes pour les nouvelles constructions mais sans celui de la ville, ce qui va à l'encontre de la philosophie d'un milieu participatif.

L'organisation du milieu était aussi inédite avec son cycle de vie saisonnier et son régime de vie composé d'activités de scolarisation l'avant-midi, appelées « boulot », et un mélange d'activités culturelles et sportives l'après-midi et le soir. En outre, le fonctionnement du milieu reposait sur les interactions entre cinq sphères : (1) les membres de la direction, (2) les responsables des unités, (3) les comités décisionnels sur les activités spécifiques et les éléments cliniques, (4) l'équipe et (5) l'organisation civique démocratique formé des adolescents et des éducateurs dans chacune des unités et pour l'ensemble de l'internat. Chacune de ces sphères avait des droits et des responsabilités spécifiques. Les principaux travaux de recherche sur cette organisation sont les suivants (Descôteaux, Lebon et Poirier, 1979; Ducharme, 1974; Cuson et Ducharme, 1974; Hetterington, 1984; Le Blanc et Beaulne, 1974a; Le Blanc et Ménard, 1976). Sur le plan organisationnel, Boscoville opérationnalisait les modèles de la pédagogie active et de la ville qui l'avait inspiré. Plusieurs de ses comités se retrouvent encore aujourd'hui sous une forme ou l'autre dans la plupart des internats québécois, mais sans être animés par l'esprit de la participation démocratique des adolescents. Boscoville prenait donc la forme d'une communauté thérapeutique (Gendreau et Paulhus, 1967).

Les internats québécois contemporains de la période de RD à Boscoville n'inventoriaient pas les caractéristiques sociales, psychologiques et comportementales de leurs clientèles comme en faisait foi les portraits produits pour le rapport Batshaw (1975) et les RDÉ rapportées ci-dessus. Le Rapport de Gendreau et al. en 1999, n'a pas davantage exploré cette question. D'une part, **les recherches cliniques**, assez nombreuses des années 1970 et 1980, n'ont jamais été synthétisées. Pour sa part, Le Blanc (1985a, 1994a) les énumère sur les thèmes suivants : le jugement moral, le schéma corporel, les résistances des jeunes adolescents antisociaux selon les étapes, le développement religieux, la sexualité, la transmission des valeurs, le soi, la culpabilité, le dialogue, la soumission, les besoins affectifs, les figures d'adultes et la réconciliation. D'autre part, à ces dernières s'ajoutent des descriptions en profondeur de la clientèle de Boscoville (Achille et Le Blanc, 1977; Le Blanc et Meilleur, 1979). Par ailleurs, le Rapport Gendreau et al. (1999) n'inventorie pas les études scientifiques transversales et longitudinales récentes sur les caractéristiques sociales, psychologiques et comportementales, même celles réalisées au Québec par Fréchette et Le Blanc, 1987 et Le Blanc et al. (1995). Par ailleurs, la formation des psychoéducateurs comprenait des références à la littérature psychanalytique (Aichorn, Redl, Bettelheim, etc.), à la psychologie

de l'égo (Erikson, Rapaport, etc.) et aux études cliniques de Mailloux (1971) sur les caractéristiques psychologiques communes des adolescents antisociaux et récidivistes. Cette section ne saurait se terminer sans mentionner le rapport d'Adam (1979) sur le traitement des jeunes meurtriers.

La programmation et les moyens de l'action éducative que les psychoéducateurs ont conçue pour favoriser la réadaptation étaient les suivants : le programme des activités, (Bilodeau, 1973a, b; Potvin, 1973), le système des responsabilités, l'intervention de l'éducateur (Tessier, 1970, 1971; Bélanger, 1977; Ménard et Le Blanc, 1979), l'équipe (Le Blanc et Legendre, 1978; Le Blanc et Ménard, 1979), le groupe (Lachapelle, 1969, 1974; Le Blanc et Legendre, 1975, 1977; Achille et Descôteaux, 1978; Le Blanc et Ménard, 1978) et le processus de réadaptation.

Des innovations majeures étaient issues des travaux de RD. (1) Le « boulot » **l'activité de scolarisation individualisée** à l'aide de fiches durant l'avant-midi avait beaucoup de succès (Julien, 1972; Belzile, 1973; Goudreau, 1973). Cette façon de faire avait permis à Boscoville de se démarquer de la scolarisation en classe et du modèle socioprofessionnel dominant dans le monde de la réadaptation à l'époque. La scolarisation individualisée par fiches était déjà probablement mieux adaptée à l'évolution future de la société a été remplacée aujourd'hui par l'intégration des adolescents au programme régulier de Ministère de l'éducation (Lortie, 2004; Le Blanc et Lortie, 2007), ce qui constitue une expérience synonyme d'échec pour eux. (2) Soulignons **l'activité poterie** qui mettait en contact l'adolescent et la matière et l'expérience du produit fini. Elle est disparue des programmes des internats et elle est, à l'occasion, remplacée par le travail du bois (voir la liste travaux sur la scolarisation et l'éducation artistique, Le Blanc, 1985a, 1994a). (3) D'autres activités ont été étudiées : les sports, les temps libres et la place des activités pendant l'étape de l'acclimatation (Le Blanc, 1985a, 1994a). (4) Quant aux **activités thérapeutiques**, elles étaient issues de l'approche psychodynamique, à savoir la thérapie de groupe optionnelle avec le Père Mailloux et les entretiens individuels avec des psychoéducateurs formés à cette intervention, c'est-à-dire les rencontres sur le champ selon les besoins de chaque adolescent et les bilans hebdomadaires et autres. Il y avait aussi eu un intérêt pour le psychodrame (Fréchette, 1976). (5) Il existait en plus des **rencontres individuelles** entre psychoéducateur et adolescent pour gérer démocratiquement les responsabilités dans chaque unité selon les principes du modèle de l'éducation active. En somme, l'ensemble de ces moyens d'action du modèle psychoéducatif bocovillien le classait comme un milieu thérapeutique (Gendreau et Paulhus, 1967), parmi les modèles psychodynamique dans la lignée de l'internat d'Aichorn (1935).

2.1.2. La démarche de réadaptation

La progression de l'adolescent antisocial durant la réadaptation ne saurait se réaliser sans le régime de vie et le programme des activités, le moteur, et le système des responsabilités, le carburant. Par système des responsabilités, le MMPSEQ cible les droits, les obligations, les tâches dans l'unité, les rôles et les conséquences aux comportements antisociaux et contraires à la réadaptation. Les tâches sont attribuées démocratiquement dans chaque unité et selon l'étape

atteinte par chaque adolescent. L'internat possédait un système des responsabilités animé sur la cotation des comportements qui a fait l'objet de diverses études (Déom, 1972; Ducharme, Bilodeau, Dionne et Ross, 1975; Le Blanc et Beaulne, 1974;). Il s'inscrit dans la continuité des systèmes de points dans les institutions correctionnelles depuis le XIX^e siècles et de l'approche comportementale qui avait pris forme aux États-Unis à partir des années 1950 en psychologie et en éducation (Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014a). Le système de cotation supposait qu'après chaque activité le psychoéducateur responsable attribuait une note (cote) à chacun des participants; il évaluait la qualité de sa performance et de sa conduite pendant l'activité en termes de relations avec les pairs et les éducateurs. Une originalité du système boscovillien était que les garçons étaient évalués d'après des critères différents selon l'étape à laquelle ils se situaient : plus un garçon avançait, plus les critères étaient exigeants. Cependant, dans la vie quotidienne, les psychoéducateurs n'appliquaient pas tous ce système tout à fait de la même manière (Le Blanc et Beaulne, 1974b; Le Blanc, 1983a). La somme des cotations obtenues pendant une semaine déterminait les avantages auxquels l'adolescent avait droit : paye, permission de sortir, de téléphoner, etc. Ainsi, à la cotation, était aussi attaché à un système de sanctions, ce qui donnait au pensionnaire une motivation supplémentaire, non seulement pour bien agir, mais aussi pour s'améliorer constamment.

Un moyen d'action psychoéducative, et non le moindre, était le **processus de réadaptation**. Il a fait l'objet de nombreux travaux de RD. Gendreau, un des premiers éducateurs laïques à Boscoville, inspiré par son animation dans le mouvement d'Action catholique et le scoutisme, a été le premier, en 1960, à définir des étapes de la réadaptation. Selon Cusson (1974), c'était une technique employée par les éducateurs spécialisés depuis la première moitié du XX^e siècle, dont par exemple Makarenko, Aichorn, Redl, Bettelheim. Les quatre étapes de la réadaptation psychoéducative étaient les suivantes (Gendreau, 1978; Guindon, 1970; Le Blanc, 1983a; Le Blanc et Tessier, 1978; Ménard et Le Blanc, 1980). (1) L'étape Acclimatation avait pour objectif d'amener l'adolescent à se sentir bien dans l'internat, à lui faire accepter le fait qu'il avait besoin d'aide et à le faire vivre en harmonie avec son milieu. (2) L'étape Contrôle se présentait comme le moment d'acquiescer la maîtrise de ses actes et d'intégrer l'adolescent à son groupe. (3) L'étape Production représentait la recherche de la production dans les activités scolaires, sportives et culturelles. (4) L'étape Personnalité, enfin, permettait à l'adolescent de réaliser une transformation de ses attitudes profondes et l'incitait à s'engager pour de bon dans un style de vie non délinquant. Cusson (1974) reconnaissait que ces étapes constituaient une innovation majeure en réadaptation; il affirmait que cette théorie visait à rendre compte, à orienter et à régulariser l'évolution de l'adolescent pendant le processus de réadaptation. Il soutenait que cette contribution au développement d'une conception globale de la réadaptation était fondée sur l'expérience personnelle des psychoéducateurs, l'analyse des théories psychologiques et leurs applications pratiques, et sur des observations réalisées dans le cadre de recherches empiriques, le plus souvent d'une nature clinique.

Sur le plan formel, Guindon (1970) a fondé a théorie des étapes sur les psychologies de Piaget et d'Erickson. Du premier, elle a retenu que chaque étape était un stade qui découlait logiquement de la précédente, mais qui constituait, tout

de même, un nouvel équilibre psychologique. Du second, la notion d'identité et ses composantes lui permettait de soutenir que l'organisation du moi était remise en cause à chaque étape, ceci sur les plans de la configuration du passé et du futur, des capacités du jeune délinquant de se confronter avec de nouvelles tâches et situations, de la combinaison des pulsions et des défenses et du rayon plus ou moins étendu des rencontres significatives. Elle soulignait que les aspects cognitifs et affectifs de la personnalité ne pouvaient pas être séparés. Sur le plan pratique, cette théorie commandait un modèle d'action éducative centré sur des objectifs généraux et spécifiques qui étaient atteignables dans le cadre d'un cheminement individualisé. Le Blanc et Tessier (1978) ont opérationnalisé cette théorie en construisant un instrument composé de trente-six énoncés, à raison de douze par situation de vie (les activités éducatives, les relations avec les pairs et les psychoéducateurs) et qui étaient autant de comportements observables et d'acquisitions que les pensionnaires devraient faire en séquence durant leur séjour. Le Blanc et Ménard (1980) ont montré, à l'aide d'une analyse statistique, que les acquisitions étaient séquentielles et cumulatives, tel que le postulait la théorie, mais que l'adolescent ne progressait pas à travers les étapes en commençant toujours à la première étape et en terminant à la quatrième. Cependant, cette vérification était confirmée que dans le domaine des activités. Par contre, dans les domaines des relations avec les pairs et les psychoéducateurs, les résultats n'étaient pas probants. La théorie était donc valide en ce qui concernait les activités d'apprentissage (le scolaire, le sport, la poterie, etc.), tandis que, dans le domaine des relations interpersonnelles, l'hypothèse d'un développement continu, cumulatif et hiérarchique était difficilement soutenable. Plusieurs analyses, avec des données statistiquement significatives, montraient que les pensionnaires amélioraient leurs comportements tout au long de leur séjour à Boscoville (Cusson, 1974, 1975; Le Blanc (1983a; Le Blanc et Dussault, 1979).

En conclusion, l'application de tous ces moyens d'action du MMPSEQ reposait dans les mains des psychoéducateurs qui les animaient au quotidien. La contribution magistrale de Gendreau (1978, 2001) a consisté à préciser leurs rôles d'observateur, d'organisateur, d'animateur, d'équipier et d'agent relationnel, ainsi que l'importance d'un fonctionnement efficace de l'équipe (Le Blanc, 1983a, 2011; Plutino, 2010) et du caractère prosocial du groupe d'adolescents (dont une comparaison internationale à l'avantage de Boscoville par Le Blanc et Ménard, 1978). Les mesures des comportements des psychoéducateurs dans leurs rôles montrent une haute qualité et peu de diversité d'une unité à l'autre (Le Blanc, 1983a). Ceci sans oublier, les mesures des attitudes éducatives (Le Blanc, 1983a; Le Blanc, 2011; Le Blanc et Brill, 1980; Poitras, 2010). En plus de la contribution de Gendreau, il convient de rappeler, entre autres éléments, les travaux sur l'observation, qui constitue le pivot du travail de l'éducateur (Le Blanc, 1985a, 1994a). À terme, l'évaluation de Boscoville a permis de mettre au point une instrumentation pour évaluer l'état d'un milieu de réadaptation (Le Blanc, Trudeau-Le Blanc et Lanctôt, 1999).

2.1.3. La méthode psychoéducative

Au-delà des tâches des psychoéducateurs, la contribution magistrale de Gendreau à **la méthodologie du travail de l'éducateur spécialisée** a été exceptionnelle dans ses contenus, que ce soit la formulation initiale (1978), révisée (2001) et sa mise à jour au début du XXI^e siècle (Gendreau et Lamoureux, 2007; Gendreau et Prince, 2006; Gendreau, Prince et Bernier, 2006,; Gendreau, Prince et Lévesque, 2006; Prince, Bernier et Lamoureux, 2008, 2009). La version du nouveau millénaire a été implantée d'une manière cliniquement probante durant les années 2000 (Le Blanc, 2011, 2014). Gendreau définit et opérationnalise huit opérations professionnelles qui forment une séquence hiérarchique, circulaire et rétroactive que tous les éducateurs spécialisés devraient employer dans toutes les activités d'un programme de réadaptation, ceci comme une seconde nature : observation, évaluation des observations, planification, organisation, animation, utilisation, évaluation de la mise en œuvre et des résultats, le tout sur un fond de communications continues. En complément des opérations professionnelles, Gendreau définit et opérationnalise les quatorze composantes de la structure d'ensemble d'un milieu et d'une activité psychoéducative : les acteurs : sujet, éducateur, équipe, groupe de pairs, parents, autres personnes et les objectifs : les composantes structurelles : temps, espace, programmation, moyens de mise en interaction, système des responsabilités et code et procédures. Des travaux constatent leur pertinence et évaluent la qualité de leur implantation dans une demi-douzaine d'unités de réadaptation au début des années 2000 (Le Blanc, 2011; 2014). Il s'agit donc d'une méthodologie de travail incontournable pour les éducateurs spécialisés de toutes formations.

En guise de **conclusion**, à la faveur de la RD introspective, la contribution des psychoéducateurs, comme professionnels-chercheurs, était tout à fait remarquable (Le Blanc, 1985a, 1994a). Il s'agissait d'une approche qui avait su allier les connaissances scientifiques et l'expérience pratique et qui, en raison de son ampleur, constituait une approche globale de la réadaptation en internat et le fondement d'une nouvelle profession. Le MMPSEQ était tout à fait original et il insérait ses racines dans une réflexion critique qui s'échelonnait sur plus d'un quart de siècle. Il reformulait les modèles sources de la réadaptation, qu'ils soient du genre socioprofessionnel, psychodynamique, de pédagogie active ou de la ville, en les enrichissant et les amalgamant au sein d'un nouveau modèle, la réadaptation psychoéducative. Par la suite, les RD étaient beaucoup moins nombreuses, par exemple l'exploration de la notion de personnalité criminelle et de la méthode thérapeutique de Yochelson et Samenow à Boscoville ou l'intégration de la typologie de la maturité interpersonnelle et ses traitements dédiés à chacun des types d'adaptation (Sullivan, Grant et Grant, 1957; Jesness et Wedge, 1969a, b) à Boys' Farm et au Mont Saint-Antoine. Dans le cas de Boscoville, le MMPSEQ a été implanté, il a perduré et son évaluation s'est avérée fort positive (Le Blanc, 1983a) et, à Boys' Farm, il en va de même pour le MMI (Le Blanc et Brill, 1978, 1979, 1980; Le Blanc, Brill et Duncan, 1977; Le Blanc, Brill et Harvie, 1977, 1978; Le Blanc, Reitsma et Brill, 1976a, b). Dans le cas du Mont Saint-Antoine, l'implantation du MMI a tourné court en raison des résistances des éducateurs qui appliquaient depuis longtemps le modèle socioprofessionnel (communication personnelle).

2.2. La phase différentielle, un modèle psychoéducatif enrichi

Pendant des années 1970, le MMPSEQ de réadaptation avait atteint une maturité certaine et la RD s'y essouffait. Il avait affiché, comme nous le verrons à la section 3, des résultats statistiquement significatifs, le test de la validité scientifique (voit l'encadré 2). Par contre, un résultat d'invalidité interne, tout à fait inattendu, ressortait avec clarté, à savoir un effet différentiel (Le Blanc et Bossé, 1979b; Le Blanc, 1983a). Un premier groupe d'adolescents antisociaux qui, à l'arrivée au centre, était plus évolué et dont la structure de personnalité était à tendance névrotique, tout en affichant un retard de développement par rapport aux adolescents de la population, progressait moins rapidement qu'un second groupe, mais continuait à le faire après le départ de l'internat. Par contre, un second groupe d'adolescents, dont la maturité psychologique était moindre que celle du premier groupe à l'arrivée à Boscoville et dont la structure de personnalité était à tendance psychopathique, affichait une progression remarquable pendant le séjour, mais également des pertes importantes, sans être totales, après le départ de l'internat. En conséquence, les psychoéducateurs ont recherché un modèle de réadaptation à employer avec les adolescents du second groupe qui apparaissaient moins perméables au MMPSEQ. La littérature scientifique ne proposait pas une réponse claire. En criminologie, l'approche différentielle californienne de la maturité interpersonnelle semblait offrir des indications pertinentes, mais complexes à mettre en oeuvre.

Cette stratégie thérapeutique attrayante, parce que située entre l'uniformisation et la personnalisation de l'intervention (voir la discussion de Le Blanc, 1983a), s'appuyait sur trois niveaux de maturité au moment de l'adolescence (l'antisocialité avec deux sous-types, le conformisme avec trois sous-types et le névrotisme avec quatre sous-types), donc neuf types d'adaptation avec, pour chacun, des modalités spécifiques de traitement. En outre, son application nécessitait, impérativement, un appariement entre un éducateur qui maîtrisait une des modalités de traitement et un adolescent qui affichait les caractéristiques comportementales, psychologiques et sociales correspondantes. Ce modèle de la diversité clinique était difficile à mettre en oeuvre, en particulier dans un groupe d'une unité en internat qui recevait une variété de clients et qui vivait un flux constant et incontrôlable de la clientèle parce qu'elle était référée par un Tribunal indépendant de l'internat. Ce MMI avait été difficile à implanter en Californie (Palmer, 1974, 2002), mais aussi au Québec, au Mont Saint-Antoine (communication personnelle) et à Boys' Farm (Le Blanc et Brill, 1978, 1979, 1980). En outre, d'autres rapports portent sur les mêmes thèmes de RD qui ont été traités précédemment pour Boscoville (Le Blanc, Brill et Duncan, 1977; Le Blanc, Brill et Harvie, 1977, 1978; Le Blanc, Reitsma et Brill, 1976a, b, 1978).

De façon à donner suite à la question des psychoéducateurs et restreindre la complexité du modèle différentiel californien, notre équipe a proposé au MSSSS de réaliser une RD avec trois objectifs : (1) concevoir un modèle de réadaptation composé de deux programmes complémentaires sur la base du MMPSEQ; (2) concevoir et développer, d'une part des activités cognitivo-comportementales adaptées des travaux de Goldstein (1988, 1999) et des activités cognitivo-développementales adaptées de Kohlberg, Kauffman, Scharf et Hickey (1974) et de

Gibbs, Potter et Goldstein (1995); (3) mettre au point une démarche d'implantation optimale.

Pour atteindre ces objectifs, trois équipes ont été formées avant la fusion des centres d'accueils de l'Île de Montréal dans le Centre jeunesse de Montréal : (1) une équipe de quatre chercheurs universitaires (Marc Le Blanc, Jean Proulx pour le cognitivo-comportemental, Jacques Dionne pour le cognitivo-développemental, et Jacques Grégoire pour le MMPSEQ); (2) une équipe de professionnels aguerris et qui maîtrisaient l'un ou l'autre ou les deux programmes (dirigée par Pierrette Trudeau-Le Blanc) et dont les tâches étaient de former les éducateurs sur le terrain et de les accompagner dans l'application des programmes; et, enfin, (3) une équipe de terrain, le personnel éducatif de six unités qui expérimenteraient la maîtrise de l'un ou l'autre programme. Le rapport au MSSSS concluait que les objectifs étaient atteints (Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J. et Trudeau-Le Blanc, P., 1995) et il a servi à publier un livre par les mêmes auteurs en 1998, Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J. et Trudeau-Le Blanc, P. (1998). *Intervenir autrement, un modèle différentiel pour les adolescents antisociaux*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal. Ces documents élaboraient le contenu des activités éducatives des deux programmes ainsi que l'application de la méthode psychoéducative.

À la fin des années 1990, la prochaine étape de RD était attendue, c'est-à-dire une implantation de l'intégration du MMPSEQ, comme les fondations, avec deux programmes d'activités qui correspondaient aux besoins particuliers de deux clientèles. En outre, il était logique de lancer une nouvelle phase de RD, avec davantage d'envergure et de moyens scientifiques et pratiques, quelques années après la fermeture de Boscoville et la publication du Rapport Gendreau et al. (1999) sur l'état de la réadaptation au Québec et qui synthétisait l'opinion de plus de 1,000 intervenants des CJ (Centre jeunesse) et, dont le titre éloquent était, « Une intervention qui doit retrouver son sens, sa place et ses moyens ».

2.3. La phase Boscoville₂₀₀₀

Pendant les phases précédentes de RD, les travaux étaient conduits sans un apport méthodologique, tant au niveau de la démarche d'implantation que d'instruments psychométriques. À l'initiative de Claude Bilodeau, avec le support de Gilles Gendreau et Marc Le Blanc, Boscoville₂₀₀₀, une OSBL, a été créée par le MSSSS. Son but était la prévention et la réadaptation des enfants antisociaux. Sa mission était de « ... renouveler le modèle québécois ... par des activités de recherche et développement ... ». En ce qui concerne la réadaptation, l'intention initiale était de mettre à jour le MMPSEQ en l'implantant dans cinq CJ et d'y soutenir deux unités selon le modèle différentiel. Rappelons que la notion de différentiel exige le respect inaliénable de deux conditions : (1) sélectionner la clientèle référée à chaque unité en fonction de son appariement au programme cognitivo-comportemental ou cognitivo-développemental; (2), constituer des équipes d'éducateurs qui disposent des caractéristiques professionnelles qui sont appariées à chacun des programmes et, du coup à une clientèle appropriée.

Au terme d'une période de recrutement d'unités de RD, de rencontres avec les directions, des chefs et des membres du personnel dans cinq CJ, il a été impossible de trouver un CJ qui permettait à deux unités, une de chaque type, de participer au projet de RD. Diverses conditions expliquent notre conclusion. Pensons aux positions théoriques suivantes. D'une part, une programmation homogène dans un CJ est plus facile à gérer et l'aspect différentiel est davantage conçu par les intervenants comme une intervention personnalisée plutôt que destinée un groupe particulier. D'autre part, les aspects administratifs et organisationnels de l'appariement de la clientèle aux caractéristiques professionnelles des éducateurs et au programme peuvent aller à l'encontre du flux constant des références judiciaires, à contre courant de règles syndicales et occasionner une augmentation des coûts des services.

Au terme de ce processus, cinq CJ ont accepté de participer au projet dont six unités de l'approche cognitivo-émotivo-comportementale (ACÉC) avec des adolescents (deux pour les moins de quatorze ans et quatre pour les plus vieux, dont une avec des adolescentes) dans quatre CJ et deux unités de l'approche cognitivo-développementale (ACD) avec des adolescentes dans deux CJ. Ainsi Boscoville²⁰⁰⁰ était devenu un internat virtuel puisque les unités étaient localisées dans cinq villes. Le Blanc (2011) rapporte que 163 éducateurs et 809 adolescents ont participé au projet entre 2005 et 2010. Un bilan quinquennal rapporte toutes les données sur la méthodologie de RD et les résultats de l'implantation. Résumons les aspects les plus innovants de ce projet, c'est-à-dire les défis de concevoir et de mettre en place un processus d'implantation et de concevoir et faire fonctionner un dispositif pour soutenir l'implantation.

Cette phase de RD mettait à la disposition de ses partenaires deux types de ressources : un personnel scientifique et professionnel et du financement et une méthodologie d'implantation (Le Blanc, 2011; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014a). Les **ressources** étaient constituées d'un personnel professionnel composé de sept personnes à plein temps et de consultants; à ce personnel s'ajoutait une contribution financière qui permettait de dégager des éducateurs pour qu'ils se consacrent à des activités qui ne faisaient pas partie de leurs tâches habituelles. (1) Ce personnel était composé de trois experts et de deux agents de développement localisés à Boscoville²⁰⁰⁰. Ils avaient une formation de formateurs pour le MMPSEQ et pour le programme cognitivo-émotivo-comportemental (PCÉC). Ils dispensaient des formations de base et des formations avancées aux formateurs et éducateurs. Ils participaient à la préparation des guides d'activité. Ils encadraient, formaient et supervisaient chacun deux agents de développement locaux. Ces derniers étaient aussi responsables de dossiers spécifiques, par exemple, la rencontre tutorale, la programmation des activités ou le climat de l'équipe. Ils participaient aux rencontres régulières de coordination et de développement du MMPSEQ et du PCÉC. (2) Un agent de monitoring était responsable de la cueillette et de l'analyse des données sur le personnel, les grilles hebdomadaires de monitoring sur les activités individuelles et la cueillette des données sur le fonctionnement du groupe, le climat d'équipe et d'autres objets. (3) Les agents de développement locaux dans chacun des CJ consacraient quatre jours par semaine à l'accompagnement du personnel dans deux unités. Boscoville²⁰⁰⁰ contribuait à raison de deux jours par semaine et le CJ ajoutait deux autres jours. Ils avaient reçu une formation de

base d'une demi-douzaine de jours sur le MMPSEQ et le PCÉC et une formation avancée. Leur mandat comprenait les principales tâches suivantes : la formation continue et ponctuelle sur les contenus du MMPSEQ et du PCÉC; des activités de monitoring et de cueillette de données; le relais des informations sur le déroulement de l'implantation, ses réussites et ses difficultés, de Boscoville²⁰⁰⁰ vers les unités et l'inverse; des observations sur le terrain; la participation à des rencontres sur la coordination et de développement du MMPSEQ et du PCÉC; la préparation et l'évaluation continue du plan d'implantation annuel de l'unité; la supervision de la préparation des grilles pour le monitoring hebdomadaire et la tenue d'un journal d'implantation qui consignait toutes leurs interventions auprès des éducateurs, individuellement ou en groupe, et qui évaluait qualitativement la progression de l'implantation.

En plus de l'impact de l'implantation des nouvelles pratiques de réadaptation, la contribution de Boscoville²⁰⁰⁰ a été méthodologique, c'est-à-dire de concevoir, mettre en pratique et optimiser **une démarche scientifique d'implantation** (Le Blanc, 2011; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014a). L'implantation consistait à mettre en œuvre, de façon progressive, les divers éléments de la nouvelle programmation à l'aide d'une procédure, d'étapes et de mécanismes dans le cadre d'un accompagnement continu.

La première composante de cette démarche était **la procédure des l'aller-retour réciproques**. Elle avait pour point de départ l'évaluation de l'état de l'unité à l'aide d'observations et d'instruments et la préparation d'un plan d'implantation (objectifs, moyens, échéancier, rôles et responsabilités) en collaboration avec le chef et l'équipe; cette démarche impliquait une réévaluation après une période prévue et d'une manière récurrente jusqu'à ce que la qualité du programme soit évaluée optimale. Par la suite, l'évaluation des résultats devait suivre. Cette démarche était soutenue par un monitoring continu, intermittent et global qui comportait toujours un volet quantitatif et un volet qualitatif. Le monitoring continu nécessitait une collecte hebdomadaire de données quantitatives sur les grandes composantes du programme. Par ailleurs, les éducateurs effectuaient des évaluations qualitatives des activités et de certaines autres actions éducatives compte tenu du MMPSEQ (Le Blanc, 2011, 2014). Le monitoring intermittent de nature quantitative comprenait l'utilisation d'instruments validés sur les activités, le climat de l'équipe et du groupe d'adolescents, les éducateurs et leurs actions éducatives. Sur le plan qualitatif, l'évaluation des séances d'activités du PCÉC était réalisée avec des instruments d'observation standardisés. Les manuels d'activités étaient utilisés pour comparer ce qui était attendu des éducateurs et ce qu'ils accomplissaient réellement. Des observations systématiques dans les activités du programme devaient être effectuées par le personnel d'encadrement pour évaluer la qualité de la mise en œuvre des techniques éducatives. En plus de ces observations, des agents de développement devaient observer la mise en œuvre sur le terrain. Le monitoring global requérait l'utilisation d'instruments standardisés au début, à la fin et après le séjour de l'adolescent dans l'unité; il permettait d'apprécier les résultats du programme et de montrer l'état des résultats au et à mesure de l'amélioration des résultats au fur et à mesure de l'implantation.

Une deuxième composante de la démarche d'implantation était la prévision des **étapes d'implantation**. Le lecteur pourra approfondir ce processus dans les documents suivants (Lancôt et Chouinard, 2006; Le Blanc, 2011; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014a). Les étapes d'implantation étaient les suivantes. (1) L'information des partenaires était complétée par une formation de base de quatre jours sur le MMPSEQ et l'ACÉC. Lancôt et Chouinard (2006) décrivent les réticences exprimées à chacune des étapes. (2) L'exploration progressive des différents contenus du MMPSEQ et du PCÉC en appliquant progressivement leurs composantes. Cette exploration, d'environ une année, impliquaient un accompagnement systématique et continu des éducateurs par l'agent de développement, surtout, le « faire-avec » ou le « faire-devant ». À son terme, tous les éducateurs avaient pratiqués les activités planifiées. (3) L'application systématique comportait un accompagnement qui mettait l'accent sur la rigueur et la continuité; l'agent de développement employait le « faire-faire » indépendant et la validation des opérations réalisées. Le monitoring quantitatif était opérationnalisé dans des grilles pour les activités et il était installé en continu dans les unités. (4) La phase de la maîtrise des nouvelles pratiques demandait aux éducateurs de comprendre et de s'approprier l'ensemble des outils. Pendant cette période, le monitoring quantitatif continu et le monitoring qualitatif étaient en application. De plus, l'accompagnement de l'agent de développement consistait en des rétroactions intermittentes. (5) L'implantation était complétée lorsque toutes les activités avaient été optimisées selon les exigences des guides (individuelles, en groupe, du milieu et familiales), c'est-à-dire qu'elles étaient adaptées au milieu de réadaptation et à sa clientèle, et que l'accompagnement individualisé des éducateurs par l'agent de développement n'était plus nécessaire pour maintenir l'intégrité du programme, sinon dans le cas de situations spéciales ou de mobilité du personnel. (6) Finalement, il a été observé qu'une structure de maintien, de diffusion et de développement était nécessaire, soit à l'intérieur d'un ou de plusieurs CJ ou pour plusieurs CJ. Lorsque l'implantation était devenue optimale, un mécanisme de monitoring devrait être mis en place pour soutenir le maintien du programme, pour assurer des améliorations, le développement, et la diffusion dans un même CJ ou vers d'autres CJ. Si un tel mécanisme n'existe pas, nous avons observé que l'intégrité et la qualité du MMPSEQ et du PCÉC diminuaient.

Ces étapes du processus d'implantation et de maintien deviennent fonctionnelles grâce à plusieurs **mécanismes**. (1) Les guides de pratique étaient formalisés dans des documents : (1a) le MMPSEQ avait fait l'objet de formations et des guides étaient à la disposition des éducateurs (Gendreau, 1978, 2001; Gendreau et Lamoureux, 2007; Gendreau, Prince et Bernier, 2006; Gendreau, Prince et Lévesque, 2006; Prince, Bernier et Lamoureux, 2008; Prince, Lamoureux et Bernier, 2009). (1b) En plus du livre de Le Blanc et al. (1998), il existait six guides sur les activités d'apprentissage en groupe du PCÉC : les habiletés pour la communication (Trudeau Le Blanc et Le Blanc, 2010), la gestion du stress (Trudeau Le Blanc, Le Blanc et Bernier, 2007), la résolution d'un problème (Le Blanc et Trudeau Le Blanc, 2010), la régulation de la colère (Trudeau Le Blanc, Le Blanc et Bernier, 2007), la consommation des substances psychoactives (Le Blanc et Trudeau Le Blanc, 2008) et la sexualité (Durocher, Desrosier, Pelletier, Trudeau Le Blanc, 2001, 2005). Étaient également disponibles, des manuels sur l'évaluation de l'adolescent et de son environnement (Le Blanc, Trudeau Le Blanc et Prince, 2006), l'auto-observation (Le Blanc et Trudeau Le Blanc, 2006), les contrats

comportementaux (Le Blanc et Trudeau Le Blanc 2007) et sur la connaissance de soi (Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2006). Ces guides ont été révisés et améliorés (Le Blanc et Trudeau Le Blanc, 1914b). (2) Des courroies de transmission des expériences des éducateurs et de l'évolution de l'implantation et des réflexions des concepteurs du MMPSEQ et du PCÉC étaient en place : (2a) des rencontres avec l'ensemble des agents de développement afin d'échanger sur ces expériences et en tirer des leçons qui s'imposaient et, aussi, pour approfondir leurs connaissances; (2b) des rencontres individuelles, au besoin, des deux agents de développement seniors avec les agents de développement locaux et, parfois, avec l'ensemble de l'équipe ou certains de ses membres; (2c) les chefs des unités se rencontraient plusieurs fois par années avec du personnel de Boscoville²⁰⁰⁰ et ils disposaient d'un soutien individuel de la direction du projet selon leurs besoins; (2d) des journées annuelles de développement professionnel étaient offertes aux éducateurs sur divers aspects du MMPSEQ et du PCÉC. Toutes ces transmissions bidirectionnelles des connaissances et des expériences permettaient de modifier les contenus du programme pour le rendre optimal.

(3) Une dernière contribution méthodologique mérite d'être signalée : une grille pour apprécier le degré et la qualité de l'implantation du MMPSEQ et du PCÉC a été développée (Le Blanc, 2011; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014a, b). Les spécialistes de l'évaluation de programmes, depuis les travaux de King, Morris et Fitz-Gibbon (1988), affirment que l'efficacité d'un programme ne peut pas être interprétée sans connaître la nature et la qualité de son implantation. Ils proposent une grande variété d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs pour apprécier le degré d'implantation d'un programme. Pour leur part, les revues de la littérature extensives (Ayotte, 2006; Ayotte et Lanctôt, 2007; Boisclair, 2009) recensent et classent de nombreux indicateurs pertinents. Une grille a été conceptualisée pour l'appréciation du degré et de la conformité de l'implantation (Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014a). Elle comprend les composantes suivantes.

(3a) Les indicateurs quantitatifs du degré d'implantation étaient regroupés sous la notion d'intensité. Ses critères étaient la fréquence et la durée de l'action éducative. Du point de vue du service de la réadaptation, l'application des technologies était conçue comme un médicament que l'adolescent devrait prendre tous les jours pendant une heure et sur une durée de quinze semaines. Du point de vue de l'adolescent, l'intensité de l'implantation s'appréciait par le nombre d'activités auxquelles il avait participé et par la durée de sa participation à chacune d'entre elles. Il s'agissait de son exposition au programme. Le degré d'implantation était apprécié à l'aide de critères qualitatifs. Ils étaient regroupés sous la notion d'exactitude, c'est-à-dire, selon le *Robert*, le soin que l'on apporte à faire ce que l'on doit faire, ceci en observant ponctuellement les règles prescrites. Ces dernières étaient précisées dans un livre (Le Blanc et, al. 1998) et révisées et détaillées dans les guides d'action éducative. L'exactitude de l'implantation était jugée à l'aide de trois critères : l'intégrité, la conformité et la vivacité de l'animation. L'intégrité est élevée lorsque toutes les composantes d'une technologie sont en place dans l'ordre décrit dans les guides. La conformité signifie que les caractéristiques du milieu ou des actions éducatives respectent les prescriptions des guides d'action éducative pour le contenu et la forme. La dernière façon d'apprécier la qualité de l'implantation du MMPSE et du PCÉC consistait à juger la vivacité de l'animation. Il s'agit des

attitudes relationnelles, le savoir-être et les savoir-faire des éducateurs qui rendent une activité vivante et attrayante.

(3b) L'appréciation de la qualité de l'implantation, du point de vue des adolescents et des éducateurs, provenait d'une appréciation de la pertinence et de l'utilité de l'action éducative. Leurs opinions pouvaient provenir d'un sondage auprès des adolescents et des éducateurs ou d'observations des activités avec des grilles de monitoring. La pertinence d'une technologie peut être jaugée à partir de la question suivante : est-ce que telle activité t'aide? La question était posée aux éducateurs sous la forme suivante : est-ce qu'elle les aide? L'utilité des moyens didactiques peut être appréciée par des questions comme « qu'est-ce qui t'a aidé le plus? ». Les éducateurs peuvent aussi répondre à ces questions pour véhiculer leurs opinions sur ce que les adolescents en retirent.

Ces contributions à la méthodologie scientifique de la RD dans le cadre d'une implantation d'une programmation de réadaptation en internat nécessitent **une structure pour le maintien à travers le temps des innovations**. Lorsqu'un service est capable d'appliquer un programme d'une manière optimale et sans un soutien externe, le CJ doit constituer une équipe pour accomplir cette mission. Elle fera partie d'une structure plus large sur le développement professionnel qui accomplit les mêmes tâches pour l'ensemble des programmes du CJ. Le nombre de professionnels augmente avec le nombre de services de réadaptation et le degré d'implantation, d'optimisation et de maintien. Dans le premier cas, un ratio raisonnable semble d'environ un expert pour deux ou trois accompagnateurs locaux et ces derniers ont pour mandat de réaliser une implantation qui commence à l'information. Chaque accompagnateur assume la formation et le suivi dans deux services à raison de deux jours par semaine et il dispose d'une journée pour des tâches complémentaires. Le CJ recrute au moins un expert qui possède une formation de formateur pour le MMPSE et le PCÉC qui planifie, organise, forme, supervise et encadre les accompagnateurs. Ces derniers dispenseront la formation de base et accompagneront les nouveaux services et les éducateurs durant l'implantation. Dans les programmes déjà implantés, ils formeront des cohortes de nouveaux éducateurs, ils assureront le monitoring de l'intégrité du modèle intégré (MMPSEQ et PCÉC) et ils mettront à jour le personnel des services. Il est bien connu que la difficulté principale provient du roulement du personnel professionnel, celui-ci ne doit pas dépasser 20 %, (Bernfeld, Farrington et Lechied, 2002; Le Blanc, 2011). En plus de ces professionnels spécialisés, l'équipe de maintien et développement du CJ doit disposer d'une personne qui organise et supervise le monitoring quantitatif et qualitatif ainsi que l'évaluation intermittente de la qualité de l'implantation, son intensité et son intégrité, et, si possible, de ses impacts sur les adolescents, le personnel et leur milieu. Il ne faut pas oublier que la diffusion et le développement sont nécessaires, soit à l'intérieur d'un CJ ou dans d'autres CJ. Si une démarche de maintien, développement et diffusion n'existe pas, nous avons observé que l'intégrité et la qualité du MMPSE et du PCÉC diminuent.

En résumé, de la fin des années 1950 à la fin des années 1980 c'est-à-dire, la période de laïcisation et de professionnalisation des internats, la RD clinique à Boscoville, au Mont Saint-Antoine et à Boys' Farm a obligé les éducateurs à s'interroger sur leur degré d'assimilation des nouvelles pratiques qu'ils mettaient

en œuvre dans leurs milieux. Ils ont répondu à cette question d'une manière rigoureuse, mais impressionniste dans la méthode, c'est-à-dire subjective parce que les réponses obtenues reposaient sur le flair et un jugement individuel et collectif sur l'utilité des innovations et de leur degré d'implantation. Toutefois, l'introduction de la recherche évaluative indépendante par des chercheurs universitaires dans ces internats a commandé une évaluation de l'implantation selon des procédures et des instruments validés; c'était la période de la diversification et régionalisation des internats au Québec. En outre, pendant la période de la diversification des mesure de réadaptation au Québec, après la publication du rapport Batshaw (1975), les RD introspectives ont été nombreuses pendant les années 1980 dans des milieux de réadaptation en internat ou en externat et sur des objets relativement limités sans qu'il soit possible de les recenser toutes (par manque de publications formelles). Par ailleurs, Le Blanc (1985a, 1994a, 2004a) n'a pas identifié de RD aussi systématique que celles effectuées au cours de la période précédente du développement des internats.

Il existe trois critères pour conclure qu'une intervention, dans les domaines des sciences de la santé et humaines, est **probante**, dans l'ordre d'importance, la validité scientifique ou l'efficacité, la validité pratique ou l'effectivité et l'applicabilité (voir l'encadré 2). Selon la recension précédente des travaux de RD et RÉI, il est clair que le modèle et la méthode psychoéducative boscovillienne ont été et demeurent une intervention de réadaptation probante en terme d'effectivité et d'applicabilité, compte tenu des travaux des années 1970, 1980, 1990 et 2000. Pour sa part, le programme cognitivo-émotivo-comportemental est aussi probant du point de vue de l'effectivité, il a été implanté dans plusieurs internats québécois pendant les années 2000 (Le Blanc, 2011) et selon plusieurs méta-analyses, cités par Le Blanc et Trudeau Le Blanc (2014a), confirment son applicabilité. Par contre, il s'agit de seulement deux des trois critères essentiels de la « probanité ». Il manque le plus important, la validité scientifique.

3. La recherche évaluative sur l'implantation, la RÉI

La distinction entre la RD et la RÉ est une question de rigueur. Dans le premier cas, l'impression de l'utilité d'une innovation réside dans l'opinion subjective d'un ou plusieurs intervenants. À Boscoville, à l'époque du développement du MMPSEQ, la subjectivité était limitée parce que la mise en place définitive d'une innovation nécessitait un large consensus parmi l'équipe des psychoéducateurs; les journées d'études fréquentes permettaient de rechercher ce consensus. La RÉ se différencie aussi de la RD parce qu'elle exige l'emploi d'instruments qui sont construits selon les normes scientifiques en sciences humaines. Les conclusions sur le degré et la conformité de leur mise en œuvre sont alors indépendantes du jugement individuel. Il existe donc deux objets pour le RÉ, d'une part l'intensité de l'application des techniques de réadaptation ou leur conformité avec la théorie et, d'autre part, la fin de ces dernières, ses résultats, à savoir la diminution des comportements antisociaux, l'amélioration de la maturité psychologique et de l'insertion sociale de l'adolescent.

Concevoir un MMPSEQ de réadaptation à l'aide de la RD n'était pas suffisant, il fallait actualiser ses principes et mettre en œuvre les diverses prescriptions

d'action éducative et de programmation. Ensuite, une RÉI était nécessaire pour confirmer la réelle mise en application du MMPSEQ. Des RÉI d'envergure ont été conduites pendant deux périodes au Québec. (1) D'abord, c'était au cours de la deuxième moitié des années 1970 à Boscoville, le MMPSEQ, et au Mont Saint-Antoine et à Boys' Farm, le modèle de la maturité interpersonnelle, le MMI. (2) Ensuite, une RÉI a été réalisée entre 2000 et 2011 à Boscoville²⁰⁰⁰ et, pendant la même période et indépendamment par l'équipe de Nadine Lanctôt dans un internat pour adolescentes. Des instruments ont été construits ou empruntés à d'autres chercheurs pour réaliser l'évaluation de la mise en application d'un modèle intégré du MMPSEQ et du PCÉC.

3.1. Boscoville et Boys' Farm

Le Blanc (1985a, 1994a) résume les RÉ sur le MMPSEQ (Le Blanc, 1983a) et le MMI (Le Blanc et Brill, 1980) et il les compare (Le Blanc, 1983b). Dans l'ensemble, il est raisonnable de conclure que les mécanismes organisationnels prévus étaient en place, qu'il s'agisse du cadre physique, du régime de vie, du système des responsabilités, de la formation et de l'encadrement des éducateurs, de la scolarisation, ainsi que le système clinique d'évaluation et le plan de traitement. En outre, il est apparu que la théorie des étapes, d'une part, ou celle des niveaux de la maturité interpersonnelle, d'autre part, imprégnait le fonctionnement de l'ensemble de ces milieux. Les principes théoriques devenaient des actions aux niveaux de fonctionnement des équipes de et des attitudes et comportements dans les groupes d'adolescents. Sur toutes les mesures relatives aux composantes des modèles, Boscoville obtenait néanmoins des résultats supérieurs comparés ceux de Boys' Farm. Les différences se manifestaient à trois niveaux. (1) Les éducateurs de Boys' Farm disposaient d'une formation académique moindre et de moins d'expérience et ils étaient plus mobiles (Le Blanc et al. 1978; Le Blanc, 1983b). (2) Il y avait des différences quant au niveau d'implantation entre les unités à Boys' Farm (Reichertz, 1978). (3) Le modèle de la MMI appelait à l'appariement entre les caractéristiques de adolescents antisociaux et le contenu du programme de leur unité (Le Blanc et Brill, 1978, 1979, 1980; Le Blanc, Reitsma et Brill, 1978). Or, l'appariement existait pour seulement 22 des 90 éducateurs. En somme, un pan important du modèle de la MMI n'était pas implanté. Nous concluons que la nature de la réadaptation à Boscoville était facilement identifiable et mesurable; les prescriptions théoriques étaient mises en application et la réadaptation était de très grande qualité, même aujourd'hui selon les données récentes (Le Blanc, 2011),

3.2. Le modèle intégré de réadaptation

Le bilan précédent de la RD au Québec a rapporté les travaux sur le modèle différentiel de réadaptation qui consistaient à compléter le MMPSEQ par les approches cognitives, tant comportementale que développementale (Le Blanc, et al. 1998). Toutefois, ces travaux RD ne comportaient pas un dispositif scientifique pour évaluer le degré et la conformité de l'implantation. Une telle RÉI a été conduite dans les années 2000, d'une part, dans le cadre du projet Boscoville²⁰⁰⁰ sur l'implantation du modèle psychoéducatif intégré et, d'autre part, sur l'application d'un programme cognitivo-émotivo-comportemental (PCÉC) à des adolescentes antisociales d'une unité résidentielle du Centre jeunesse de Montréal (CJM).

3.2.1. L'implantation du modèle intégré de réadaptation de Boscoville₂₀₀₀

La section 2.3 a mis l'accent sur la démarche inédite d'implantation employée pour la mise en œuvre du modèle intégré dans plusieurs unités de réadaptation, avec de filles ou de garçons, et dans quatre CJ. Dans le cadre de Boscoville₂₀₀₀, le défi de implantation du MMPSEQ-PCÉC était complexe parce qu'il fallait fusionner ces deux modèles, avec toutefois l'avantage que le MMPSEQ était présent d'une manière plus ou moins satisfaisante dans les internats. Sa diffusion s'était réalisée par différents moyens, dont la formation collégiale, universitaire et en cours d'emploi. Boscoville₂₀₀₀ voulait répondre aux préoccupations du rapport Gendreau et al. (1999) en redonnant « son sens, sa place et ses moyens » à la réadaptation des années 2000. Il convient de résumer succinctement les principales conclusions qui découlent des données du monitoring, continu et intermittent, recueillies par le projet (Le Blanc, 2011). Elles confirment, au cours de la première décennie des années 2000, l'effectivité certaine du MMSEQ et du PCÉC.

Premièrement, il a été démontré que les intervenants des unités, particulièrement les éducateurs sur le plancher, d'une formation technique ou universitaire, étaient réellement mobilisés et qu'ils fournissaient un effort considérable, en énergie mentale, en temps et en interactions avec leurs collègues, pour rénover le MMPSEQ et implanter le PCÉC. Ceci, malgré des conditions qui n'étaient pas toujours facilitantes comme la mobilité du personnel et des conditions organisationnelles quant au rapport entre la lourdeur des tâches courantes et nouvelles et le temps alloué. Deuxièmement, ils pouvaient mettre en place de nouvelles façons de faire, les opérations professionnelles et l'emploi systématique de la structure d'ensemble de la méthode psychoéducative (Le Blanc, 2014). Troisièmement, ils ont optimisé des éléments essentiels du MPSEQ, par exemple améliorer le fonctionnement de l'équipe et réviser les contenus de l'ensemble des activités éducatives pour les adapter aux réalités sociales courantes, optimiser l'horaire hebdomadaire, etc. Ceci sans oublier l'implantation de toutes les nouvelles activités issues du PCÉC. Quatrièmement, dans tous les domaines, les éducateurs avaient atteint un niveau de performance significative, tant au niveau de l'intensité des interventions qu'à ceux de l'intégrité et de la conformité des nouvelles activités d'apprentissage offertes. Le chemin parcouru était très grand malgré des apprentissages qui demeuraient encore difficile à combler. Toutefois, les instruments pour leur évaluation, ainsi que les conditions et les mécanismes pour y arriver, étaient connus et faciles à mettre en œuvre.

En conclusion, les données sur Boscoville₂₀₀₀ montrent que les participants reconnaissaient que l'implantation du modèle intégré avait redonné, comme le suggérait le Rapport Gendreau et al. (1999), un sens et de nouveaux moyens pertinents à leur action professionnelle. Les adolescents antisociaux affirmaient aussi la pertinence et l'utilité du PCÉC pour leur développement.

3.2.2. *L'implantation du modèle intégré de réadaptation avec des adolescentes*

L'implantation de l'ACC au CJM a commencé en 1998, au moment de la publication du bilan de la RD sur l'approche différentielle (Le Blanc et al. 1998) et, durant la première moitié des années 2000, une période d'optimisation du programme de l'unité par l'équipe de Nadine Lanctôt (Lanctôt, 2006; Lanctôt et Beaulieu, 2002; Lanctôt et Chouinard, 2003, 2006; Lanctôt et Lamoureux, 2005; Lanctôt et Raymond, 2006a, b). Le programme se composait de modules sur l'apprentissage des habiletés sociales (communication, colère, stress et résolution d'un problème) et de modules sur la modification des comportements avec l'appui des technologies de l'évaluation CÉC, du contrat comportemental et de la connaissance de soi à l'aide d'auto-observations (Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014). Avant d'analyser les effets de ce programme, Lanctôt (2010), concluait cette phase de la RÉI par l'affirmation suivante : « Bien que la qualité du programme cognitivo-comportemental soit encore imparfaite à certains égards, cette évaluation atteste que les activités du programme sont dispensées à une fréquence et un rythme satisfaisant, avec un souci d'intégrité et avec l'engagement soutenu de la majorité des éducateurs et des gestionnaires. Cela dit, il est possible d'affirmer que le programme d'intervention à l'étude a atteint la maturité nécessaire pour que ses effets sur la clientèle puissent être évalués » (pp. 309-310).

En conclusion, à partir du milieu des années 1970 jusqu'à maintenant, les trois phases de RÉI confirment l'importance de ce type de recherche pour la mise à l'épreuve et l'optimisation de nouvelles innovations. Le réseau d'aide aux adolescents délinquants ou avec des troubles comportementaux se prive trop souvent de la RD et de la RÉI au détriment de la qualité et de l'efficacité de la réadaptation des adolescents antisociaux et de la satisfaction professionnelle des éducateurs qui la dispense selon la conclusion pessimiste du rapport Gendreau et al. (1999).

Si l'inventaire de la RDÉ des années 1960 et 1970 permettait de conclure que le MMPSE était un candidat à se voir attribuer le caractère probant. À la suite de l'inventaire des RÉI sur le MMPSEQ et le PCÉC, il est clair, qu'au cours des trois décennies qui ont suivi, ils réussissent raisonnablement bien les tests de l'effectivité et de l'applicabilité qui sont définis dans l'énoncé formel du caractère probant d'une intervention (voir l'encadré 2). En ce qui concerne le MMPSEQ, l'intégration de beaucoup de ses composantes dans les internats québécois depuis les années 1980 et la démonstration, dans les années 1990 et 2000, de la possibilité de les optimiser selon les nouvelles RÉI confirment que les éléments des test de l'effectivité et de l'applicabilité sont présents. Dans le cas du PCÉC, la démonstration de la réussite de ces tests repose sur deux implantation dans les années 1990 et 2000 au Québec et les multiples expériences documentées dans les écrits scientifiques et professionnels en éducation et en réadaptation (Le Blanc et Trudeau Le Blanc, 2014a)

4. La recherche évaluative sur les résultats, la RÉR

La dernière des cinq formes de la recherche appliquée sur les mesures de réadaptation est la recherche évaluative sur les résultats obtenus par un programme de réadaptation (RÉR). Elle a débuté au cours des années 1970 et elle s'est manifestée sous deux modalités par la suite : d'abord, l'évaluation des changements comportementaux, psychologiques et de l'insertion sociale à Boscoville et Boys' Farm et, ensuite, l'efficacité d'un programme intégré avec des adolescentes antisociales.

4.1. Les changements comportementaux, psychologiques et sociaux chez les adolescents antisociaux réadaptés à Boscoville et Boys' Farm

La direction de Boscoville était très satisfaite de ses résultats, même s'ils étaient impressionnistes. En 1972, devant une Commission parlementaire sur la santé et le bien-être social (Castonguay et Nepveu, 1967-1972), Boscoville a rappelé qu'il avait conçu un programme de réadaptation innovateur et d'excellence qualité, un programme dont le taux de récidive était faible. Le Ministre Claude Castonguay a suggéré, avec insistance, que Boscoville entreprenne une évaluation scientifique de son efficacité. La direction de Boscoville a demandé à des professeurs des Départements de criminologie et de psychologie de l'Université de Montréal, de préparer un projet d'évaluation. En 1974, Marc Le Blanc, Maurice Cusson et Pierre A. Achille ont décroché des subventions d'une fondation et de ministères fédéraux et provinciaux pour réaliser une évaluation longitudinale de la qualité de la mise en œuvre du programme de Boscoville et des résultats obtenus. À la suite de pressions politiques, cette recherche a été étendue à un internat anglophone, Boys' Farm, qui appliquait le MMI.

Le Blanc (1983a, b; 1985a, 1994a, 2003, 2010) a résumé les travaux québécois de RÉR. Réinterprétons les résultats du MMPSEQ dans le cadre des tests d'une preuve probante de l'encadré 2, en particulier le test de la validité scientifique ou l'efficacité du MMPSEQ. Rappelons que les tests l'effectivité et de l'applicabilité offrent des résultats solides comptes tenus des RÉI initiales et répétées dans les années 2000.

Même si l'esquisse de recherche n'était pas expérimentale, elle était robuste par la présence de comparaisons longitudinales (1) un échantillon aléatoire de la population des adolescents de Montréal (3,000) et une population d'adolescents déclarés délinquants par la Cour juvénile de Montréal pendant deux ans (470) (Fréchette et Le Blanc, 1987); (2) à Boscoville les mesures étaient recueillies à l'arrivée, après une année, à la fin et après le séjour auprès de 136 adolescents; (3) il s'agissait des mêmes mesures scientifiques compréhensives et validées des comportements anti et prosociaux rapportés, de la personnalité et de l'insertion sociale.

Les chercheurs en évaluation de programme en psychologie et en criminologie s'entendaient alors pour reconnaître que l'interprétation des résultats

d'une intervention devait tenir compte de plusieurs facteurs d'invalidité, par exemple la sélection, la qualité des moyens mis en œuvre, la durée du séjour, le milieu de réinsertion sociale et les éléments techniques relatifs à la cueillette des données. Pour tenir compte de ces facteurs d'invalidité, Le Blanc (1983a) a introduit le concept d'effets bruts et celui d'effets nets, ceux-ci sont la différence entre les résultats bruts et ceux obtenus en tenant compte des facteurs d'invalidité, selon la formule $E_{\text{brut}} - IV_{\text{int-ext}} = E_{\text{net}}$ présentée dans l'encadré 2. Essayons maintenant d'interpréter les données sur l'effet brut du MMPSEQ pour déduire l'effet net en ce qui concerne les comportements, le développement psychologique et l'insertion sociale.

4.1.1. L'évolution des comportements en internat et après.

Cusson (1975) et Beauchamp (1975) avaient créé une grille pour l'observation des comportements. Les échelles construites portaient sur les relations avec les pairs et les éducateurs, les traits d'adolescents antisociaux et le fonctionnement dans les activités du programme. Dans le cadre de l'évaluation de Boscoville, cette grille a été réajustée. L'analyse des données longitudinales a montré qu'il y avait une grande disparité dans l'évolution individuelle (Dussault et Le Blanc 1979; Ménard et Le Blanc, 1980; Le Blanc, 1983b)), mais la durée du séjour s'est avéré un facteur qui faisait évoluer les comportements : plus les adolescents restaient longtemps, plus ils progressaient. De plus, ceux qui affichaient les comportements les plus positifs, et ce, dès le départ, montraient une plus grande aptitude à progresser de façon plus marquée. Si dans le domaine des activités, les comportements évoluaient selon une trajectoire continue, dans les domaines des relations avec les pairs et les éducateurs, la trajectoire se caractérisait par des vagues et des sauts de niveau. À Boys' Farm (Le Blanc et Brill, 1980), les courbes des comportements, cette fois avec l'inventaire des comportements de Jesness, montraient des changements positifs entre l'arrivée et le départ, mais une stagnation ou une régression après le séjour. En somme, ces travaux démontraient qu'un programme de réadaptation, pertinent et correctement implanté, modifiait la conduite des adolescents au cours de leur séjour en internat.

Pendant les travaux de RD à Boscoville, la criminologie s'intéressait à l'efficacité des internats et de la prison. Elle choisissait un critère universel et intemporel, la **récidive criminelle** constatée par les agences du système de la justice pénale, soit la police, les tribunaux ou les institutions correctionnelles. Parallèlement, au Québec, la première étude sur la récidive avait lieu à Boscoville. Landreville (1967) calculait un taux de récidive de 47 % ou de succès de 53 %. Terminons cette section par les travaux de Le Blanc et son équipe (Bossé et Le Blanc, 1980b; Le Blanc, 1983a, 1985b, 1986). Le MMPSEQ réduisait la délinquance autorapportée des adolescents de 100 % avant le séjour à 44 % dans les deux années après celui-ci. Par ailleurs, la récidive officielle était un peu plus rapide, environ la moitié des expansionnaires avait passé à l'acte dans les deux années suivant leur départ, un résultat semblable à ceux de Landreville, 1967, et Petitclerc, 1974. En outre, il y avait des différences importantes entre ceux dont le traitement était complet et les autres, à l'avantage des premiers; ces derniers réduisaient leur délinquance officielle de 32 %) et, vingt-cinq ans plus tard, ils maintenaient encore un avantage (Le Blanc, inédit). Maintenant, nous savons qu'une réduction de la récidive de 32 % plaçait Boscoville parmi les internats les plus efficaces

selon plusieurs méta-analyses (Le Blanc et Trudeau Le Blanc, 2014a). Le plan de recherche avait prévu des comparaisons des garçons de Boscoville avec des représentants de la population, des garçons judiciairisés et des garçons placés dans d'autres internats, tous du même âge. À Boscoville la récidive criminelle officielle était de 53 % (32 % pour les garçons qui complétait le traitement); elle était de 11 % pour les garçons du premier groupe, 72 % pour les seconds, 74 % pour ceux placés en milieu ouvert (Mont Saint-Antoine et Boys' Farm), 81 % à Berthelet, 88 % pour les placements multiples et 100 % pour ceux incarcérés en prison. Le Blanc (1985b, 1986) rapporte les mêmes différences pour la diplomation du secondaire et le recours à l'aide sociale à l'âge adulte.

4.1.2. La maturation psychologique pendant et après le séjour.

L'internat psychoéducatif, par les moyens mis en œuvre et en raison des objectifs thérapeutiques des psychoéducateurs, avait pour mission de changer la personnalité des adolescents antisociaux. Quelques travaux québécois en psychologie avaient investigué cette question entre 1961 et 1980 (Le Blanc, 1985a, 1994a). Limitons-nous aux données sur le Boscoville des années 1970 parce que les mesures de la personnalité étaient des échelles psychométriques validées et les analyses statistiques plus sophistiquées. Le MMPSEQ avait un impact brut substantiel (statistiquement très significatif) sur l'évolution de la personnalité des pensionnaires (ceci en utilisant des mesures nombreuses et diversifiées entre le début, le milieu, la fin du séjour et après celui-ci (Bossé et Le Blanc, 1979a, b; Le Blanc, 1983a). Les analyses auraient pu s'arrêter à ce résultat robuste. Cette conclusion est rapportée par les méta-analyses subséquentes. Toutefois, depuis les travaux de Campbell et Stanley (1969), les chercheurs ont retenu qu'ils doivent tenir compte de neuf sources d'invalidité interne et de six sources d'invalidité externe avant d'accepter une conclusion d'efficacité. En conséquence, il convenait de décomposer cet effet brut de la réadaptation (voir l'énoncé formel dans l'encadré 2). Les principales analyse ont été complétées pour Boscoville, mais elles étaient souvent corroborés par les travaux sur Boys' Farm (Le Blanc et Brill, 1980; Le Blanc, 1983b) et dans d'autres internats anglophones (Reichertz, 1978). Ainsi, l'effet net doit être interprété à la lumière des conclusions suivantes.

(1) La sélection : les adolescents les plus difficiles (degré de délinquance plus élevé, quotient intellectuel plus faible, expérience scolaire plus négative, identification a un pair délinquant plus forte, délinquance plus grave), mais qui demeuraient à l'internat, progressaient autant que ceux qui apparaissaient d'emblée plus faciles (Bossé et Le Blanc, 1979a; Le Blanc, 1983a; Le Blanc et Meilleur, 1979). Ces travaux, dont ceux de Reichertz (1978) et les compilations de Le Blanc (1985a, 1994a), montrent, à partir d'études des dossiers, d'entrevues avec les adolescents, les responsables et les référents, et de comparaisons des caractéristiques des clients (délinquance, caractéristiques psychologiques et sociales), qu'au moment de l'admission, il n'y avait pas de sélection intentionnelle, c'est-à-dire un choix délibéré des clients les plus faciles, intelligents ou moins délinquants. Par exemple, Boscoville recevait des adolescents antisociaux qui présentaient un volume de délinquance élevé et des problèmes psychologiques et scolaires complexes comme dans les autres internats montréalais. La sélection avait plutôt lieu à partir du moment où ils commençaient leur séjour. Ainsi, les adolescents les plus

criminalisés et les plus déficitaires sur le plan scolaire quittaient plus rapidement l'internat par une fugue. Cette sélection a été qualifiée de « naturelle » parce qu'elle apparaissait davantage comme la conséquence d'un mauvais ajustement entre le contenu du programme proposé en milieu ouvert (scolarisation individualisée et absence de sécurité périphérique) et les besoins sécuritaires de ceux qui quittaient l'internat psychoéducatif. La conséquence de ce processus d'autosélection était que les adolescents qui restaient à Boscoville étaient des cas un peu moins difficiles que ceux qui fuyaient rapidement (sans différence statistiquement significative), mais quand même beaucoup plus difficiles que les adolescents du même âge qui n'étaient pas en internat.

(2) La maturation : les pensionnaires qui demeuraient en traitement et ceux qui le fuyaient rapidement amélioraient leur fonctionnement psychologique au fil du temps tout comme le faisaient les autres pupilles du tribunal dans la vie courante (Le Blanc et Meilleur, 1979; Le Blanc, 1983a) selon une comparaison de cette population et un échantillon représentatif d'adolescents montréalais de Fréchette et Le Blanc (1987).

(3) L'accroissement de la durée du séjour n'était pas un facteur qui garantissait une amélioration plus substantielle du fonctionnement psychologique; la période optimum se situait entre 10 et 14 mois, mais en deçà d'une année, les changements étaient minces et il en était de même si la période était plus longue (Bossé et Le Blanc, 1979a, b; Le Blanc, 1983a, b; Le Blanc et Brill, 1980; Reichertz, 1978).

(4) Le modèle de réadaptation : les structures, politiques et moyens de l'internat étaient des facteurs qui pouvait influencer l'ampleur des changements obtenus chez les adolescents antisociaux, le MMPSEQ était plus avantageux que le MMI (Le Blanc, 1983b).

(5) La qualité du programme : la qualité de l'effort (vie sociale saine et attitude et qualité de l'action éducative des éducateurs) garantissait l'obtention de modifications plus substantielles dans la personnalité des pensionnaires selon la comparaison entre Boscoville et Boys' Farm (Le Blanc, 1983a, b; Le Blanc et Brill, 1980).

(6) Le calibre des clients : le calibre psychologique initial des adolescents était assurément une source importante d'invalidité des résultats bruts. En effet, ceux dont le calibre était le plus faible progressaient bien davantage pendant leur séjour, mais ils régressaient davantage après la sortie (Bossé et Le Blanc, 1979b; Le Blanc, 1983a).

(7) Le vrai test de l'efficacité du MMPSEQ était l'évolution psychologique après le séjour. À cet égard, on a pu observer une stagnation, sinon une régression du fonctionnement psychologique, et elle se produisait chez ceux qui avaient démontré la progression la plus rapide et la plus marquée au cours du séjour, c'est-à-dire les adolescents dont le calibre initial était le plus faible tout en présentant un retard important de développement par rapport aux adolescents représentatifs de la population (Bossé et Le Blanc, 1979a, b; Le Blanc, 1983a). Soulignons que des

types de changements semblables ont été observés dans un centre de traitement pour des adolescents qui abusait des drogues (Le Blanc, 1994b, 1997)

(8) Un dernier facteur concerne l'impact du milieu de réinsertion sociale et des moyens d'accompagnement mis en place. Les travaux à Boscoville et Boys' Farm suggéraient que le style de vie, en termes d'inactivité (travail ou scolarité vs inactivité), des amis antisociaux et de la consommation importante de drogues et d'alcool, avaient un impact significatif sur le maintien ou non des acquis pendant le séjour après le départ de l'internat. Un tel style de vie diminuait les comportements prosociaux, les résultats sur les échelles de personnalité et l'intégration sociale (Bossé et Le Blanc, 1980a; Le Blanc et Brill, 1980; Le Blanc, 1983, b)

En somme, au niveau de la maturation psychologique, les recherches évaluatives à Boscoville et Boys' Farm, démontraient, contrairement à ce qu'aspiraient les éducateurs, que la personnalité des adolescents antisociaux placés en internat, même dans les internats qui réunissaient les meilleures conditions, ne la transformait pas en profondeur; l'effet net était que la maturité psychologique était améliorée et accélérée. Compte tenu des résultats sur l'évolution des comportements et de la maturation psychologique pendant le séjour à Boscoville, Le Blanc (1983a), tout en tenant compte des régressions après le séjour selon le style de vie adopté pendant le retour en société, nous concluons, au début des années 1980, que les résultats du MMPSEQ étaient « mitigés » (Le Blanc, 1983a). Une dizaine d'années plus tard, cette conclusion est apparue une pure dramatisation. En effet, la publication des méta-analyses de Lipsey (1989, 1991, 1995, 2001, 2007, 2009; Lipsey et Wilson, 1993, 1998) a permis de conclure que le MMPSEQ était une des interventions parmi les plus efficace pour la réadaptation en internat. Toutefois, il ne faut pas oublier les effets pervers de l'évaluation du MMPSEQ (Le Blanc, 1998).

4.2. L'efficacité d'un programme intégré avec des adolescentes antisociales.

Il s'agit ici du PCÉC dont il a été question dans les sections sur la RD et la RÉI. Une esquisse de recherche quasi-expérimentale a été employée (Lanctôt 2005, 2010, 2011, 2012, 2015; Lanctôt et Lemieux, 2012; Mathys, Lanctôt et Touchette, 2013; Hauth-Charlier et Lemieux, 2015; Lemieux et Mathys, 2016; Van Vugt, Lanctôt et Lemieux, 2016; Ayotte, Lanctôt et Tourigny, 2016). Des adolescentes d'unités du CJM, le groupe expérimental (GE, 104), recevaient le PCÉC et elles étaient comparées à des adolescentes (78) qui étaient hébergées dans des unités de réadaptation d'un autre CJ, le groupe de comparaison (GC) qui ne recevait pas le PCÉC. Toutefois, il convient de rappeler que les deux groupes en cause avaient comme base le MMPSEQ. De janvier 2008 à octobre 2009, toutes les adolescentes des deux groupes avaient été rencontrées individuellement avec le même instrument à l'arrivée dans les unités et, par la suite, à trois, six, douze et dix-huit mois plus tard. Les conclusions de l'évaluation de l'implantation du programme du PCÉC se trouvent à la section sur la RÉI.

L'équipe de Lanctôt mesurait les **comportements antisociaux** à l'aide de sept échelles à toutes les cueillettes de données et elle décrivait ainsi les résultats des comparaisons statistiques. Le programme distanciat les adolescentes du GE

des filles du GC dès le début du placement, mais cet avantage s'estompait, en partie, avec le temps. Il semblait que l'effet de la maturation normative était peut-être plus important que l'effet spécifique du programme sur l'évolution des comportements antisociaux des adolescentes en réadaptation. Par ailleurs, le degré d'exposition au PCÉC avait un impact clair sur des comportements antisociaux au cours des trois premiers mois de participation au programme. Il restait à établir si cet effet perdurerait sur une plus longue période.

La maîtrise de soi est la capacité, d'une part, de réguler ses comportements et ses émotions dans le respect des autres et, d'autre part, de prioriser des cognitions prosociales. Lanctôt (2012) rapportait que sur treize mesures seules trois départagent d'une manière marginalement significative les adolescentes du GE des filles du GC à l'arrivée. Leurs profils étaient semblables au départ, mais Lanctôt a mis en évidence trois changements : 1) l'anxiété, la dégressivité et la rumination de la tristesse diminuaient significativement au cours des trois premiers mois dans le GE et cela davantage si l'exposition au programme était élevée; (2) sur le plan cognitif, l'auteure soulignait que les adolescentes dont l'exposition au programme était la plus élevée rapportaient, dès les trois premiers mois, une moins grande tendance au déni, au désengagement mental, à faire porter le blâme de leurs problèmes sur soi et sur autrui; (3) bien que cette tendance était modeste, elle demeurait constante pendant la période de dix-huit mois pour les deux formes de blâmes. Ainsi, l'écart, qui s'était creusé rapidement avec les adolescentes du GC, se maintenait pendant dix-huit mois.

En outre, les analyses sur l'impact du programme sur la maîtrise de la colère étaient beaucoup plus poussées (Lanctôt, 2011; Lanctôt et Lemieux, 2012). Cette émotion était ciblée par le PCÉC, non seulement en raison de sa présence chez la plupart des adolescents antisociaux, mais aussi en tant qu'un exemple pour l'apprentissage de la maîtrise des émotions. De plus, la maîtrise de la colère serait une nécessité prioritaire selon les adolescentes elles-mêmes (Lanctôt, 2006). Les résultats peuvent être résumés ainsi. (1) À l'arrivée, les adolescentes du GE et du GC disaient ressentir peu de colère, mais elles affirmaient être colériques; par contre, lorsqu'elles étaient en colère elles l'exprimaient avec des gestes agressifs. (2) Elles avaient alors peu tendance à supprimer cette émotion et leur capacité de la maîtriser était faible; cette dernière était encore plus faible chez les adolescentes du GE que chez les filles du GC. (3) À court terme, trois mois après l'arrivée dans les unités, il n'y avait pas de changements significatifs sur les mesures de la colère; l'amélioration surviendrait à partir de six mois. (4) Par la suite, la colère ressentie et la suppression de la colère devenaient alors deux aspects qui diminuaient après six mois chez les adolescentes des deux groupes, si l'âge et le nombre de placements étaient tenus constant. (5) Toutefois, l'humeur colérique, l'expression agressive de la colère et la maîtrise de la colère s'amélioraient chez les adolescentes du GE, ce qui n'était pas le cas pour les adolescentes du GC.

L'insertion sociale a été définie comme la capacité de participer davantage à des milieux prosociaux, comme l'école ou le travail, les pairs prosociaux, etc., et de diminuer la fréquentation de milieux antisociaux comme les gangs. Lanctôt rapporte que si la fréquentation d'un gang était équivalente à l'arrivée dans les groupes GE et GC, elle diminuait par la suite d'une manière persistante et d'une

façon plus marquée pour les adolescentes dont l'exposition au programme était la plus élevée et, cela, indépendamment de l'âge de l'adolescente et des placements durant la même période. De plus, les stratégies d'adaptation du GE s'amélioraient au fil du temps, en particulier à moyen terme, c'est-à-dire à partir de six mois après le début du programme (Lanctôt, 2012); elles présentaient de meilleures habiletés, d'une part, pour aller chercher du soutien lorsqu'elles étaient exposées à un problème ou une situation difficile, en demandant un conseil ou en se confiant, et, d'autre part, en résolvant un problème par la planification ou par le choix d'un moyen d'action. En terminant, notons que Lanctôt s'est arrêtée à un facteur qui est spécifique aux femmes dans l'étiologie des comportements antisociaux, l'agression sexuelle. L'auteure a vérifié si les effets du programme variaient selon que les adolescents aient ou non un signalement actif de fondé sous la LPJ pour un motif d'agression sexuelle. Les effets spécifiques du programme pour les adolescentes agressées sexuellement étaient, à court terme, une baisse significative de la violence verbale et de la violence relationnelle était observée et, à long terme, une diminution de l'implication dans la danse nue était répertoriée. Les effets rapportés ci-dessus pour la colère et la maîtrise de soi étaient encore plus marqués pour les adolescentes agressées sexuellement. Finalement, les stratégies d'adaptation prosociales s'amélioraient davantage chez ces adolescentes. En somme, les effets du PCÉC, lorsqu'il était appliqué à des adolescentes reconnues comme agressées sexuellement selon les critères de la LPJ, étaient un peu plus marqués que pour l'ensemble des adolescentes antisociales qui avait participé au même programme.

En résumé, l'ensemble de ces observations sur les effets bruts et nets du PCÉC pour des adolescentes antisociales permettait à Lanctôt de formuler la conclusion suivante : « Dans l'ensemble, les adolescentes qui ont participé au programme rapportent des acquis bénéfiques sur plusieurs plans. En comparaison, les adolescentes du groupe contrôle ont aussi fait des acquis lors de leur placement, mais ces derniers prennent plus de temps à s'établir, ou encore, ils apparaissent d'une façon moins nette » (Lanctôt, 2012, p. 41).

Conclusion générale

Les sciences humaines appliquées, la psychologie clinique, la criminologie, la psychiatrie, la psychoéducation et le service social, ont toutes débuté leur développement par des études descriptives d'un phénomène. C'était le cas pour la réadaptation en internat au Québec, à savoir les recherches descriptives et épidémiologiques québécoises. Elles sont devenues obsolètes à partir du milieu des années 1970 à la suite du Rapport Batshaw (1975) qui a lancé une révolution dans la prise en charge des enfants et des adolescents par l'État québécois, c'est-à-dire des mesures diversifiées de réadaptation dans la communauté. Les études descriptives avaient atteint leur âge d'or à la fin de la période du bénévolat religieux et caritatif et pendant la période de laïcisation et de professionnalisation du déploiement des internats.

Par la suite, les chercheurs des sciences humaines appliquées ont adopté d'autres méthodologies, la recherche et développement et la recherche évaluative sur l'implantation et sur les résultats. La première a permis de synthétiser les modèles précédents de la réadaptation socioprofessionnelle, psychodynamique,

d'éducation active et de la démocratie urbaine et de les intégrer dans un milieu physique et social, une programmation et des contenus d'activités à l'avant-garde des connaissances. Ce modèle est devenu le fondement d'une nouvelle discipline, la psychoéducation. La méthodologie était rigoureuse parce qu'elle reposait sur un mécanisme systématique de conception, de validation et d'implantation d'une innovation, mais celui-ci était impressionniste parce qu'il s'appuyait sur le jugement des professionnels de Boscoville et l'influence de leaders plutôt que sur une instrumentation scientifique. Ce type de recherche a ralenti pendant les années 1980, les périodes de la diversification et régionalisation des internats et du désintéressement financier de l'État, ainsi que du repli sur soi des centres jeunesse au Québec.

De fait, la recherche et développement, complétée par la recherche évaluative sur l'implantation, ont été un des instruments puissants pour expliciter et détailler le modèle et la méthode psychoéducative de réadaptation et démontrer solidement son effectivité. Les travaux ultérieurs, au cours des années 2000, sont venus confirmer l'effectivité et l'applicabilité actuelle du MMPSE et du programme cognitif-émotif-comportemental. Ils étaient homologués d'une manière indépendante dans plusieurs unités de CJ et par deux équipes indépendantes. La recherche évaluative sur les résultats a pris le relais de la recherche et développement dans les années 1970. Ces travaux ont été réalisés par de chercheurs indépendants de la psychoéducation.

Au départ, les recherches évaluatives sur les résultats, au Québec comme ailleurs, affichaient le défaut de se limiter aux résultats comportementaux, la récidive criminelle, et cette dernière n'était pas comparée entre eux jusqu'à la métaanalyse magistrale de Lipsey (1989). Les résultats de la recherche évaluative sur les résultats du MMPSEQ se sont démarqués par un niveau élevé d'efficacité statistiquement significative, tant en termes comportementaux que du développement psychologique et de l'insertion sociale. La réduction de la récidive qui était de 32 % à Boscoville, ce qui l'a placé parmi les internats les plus efficaces, même encore aujourd'hui.

Ce résultat précisait l'effet comportemental brut sans tenir compte des changements psychologiques et sociaux et sans décanter l'effet net de la réadaptation en tenant compte de facteurs d'invalidités connus comme le calibre initial, la durée de séjour, la qualité du programme, la formation du personnel, etc. Les études québécoises ne se sont pas arrêtées aux comportements antisociaux à la fin et après la réadaptation; elles ont mesurées les résultats en termes de développement psychologique et social après le séjour en internat. Entre autres observations, elles ont décanté l'effet net, tant comportemental que psychologique et social. Ceci sans oublier l'appréciation continue, avec des instruments construits et validés scientifiquement, de la pertinence et la qualité de l'implantation du milieu de réadaptation, du programme et des activités psychoéducatives.

En terminant, il convient de revenir sur la probanité, elle se confirme selon la définition formelle à l'encadré 2. Les données de l'évaluation de Boscoville pourraient donc être recompilées pour effectuer les calculs selon les formules de cet encadré. Le Blanc (1983a) avait résumé et illustré sur la couverture de son

ouvrage, *Boscoville : la rééducation évaluée*, d'une manière impressionniste, la probanité du MMPSEQ en affirmant que les adolescents traités à Boscoville avaient fait deux pas en avant pendant leur séjour et un pas en arrière après celui-ci.

Il convient enfin de reconnaître que cette recension des travaux de recherche appliquée et nos présences sur le terrain de la réadaptation avec des étudiants, des éducateurs spécialisés, des gestionnaires, des adolescents antisociaux, des parents, d'autres partenaires de la réadaptation, etc., nous ont permis de constater, encore récemment, que beaucoup de tentatives d'innovation subjectives ne sont pas soumises à un processus systématique de conception, de validation et de mise en œuvre. En outre, elles ne sont pas validées par des mesures scientifiques de leur niveau de pertinence et qualité et il n'est jamais vérifié qu'elles produisent des effets réels d'une manière scientifique. En fait, des propositions d'innovations vont de l'avant sans les formes de la recherche appliquée. C'est tout le contraire d'une démarche professionnelle avec une base scientifique.

Références

- Achille, P.A. et Descôteaux, S. (1978). *La dynamique de groupe en activité rééducative*. Montréal, Québec, Boscoville.
- Achille, P.A. et Le Blanc, M. (1977). *La personnalité des garçons de Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Adam, J. (1979). Les adolescents auteurs d'homicide en milieu de traitement. (Mémoire de maîtrise). Montréal, Québec, École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Aichorn, A. (1935). *Wayward youth*. New York, NY: Viking Press.
- Ayotte, M.-H. (2006). *Évaluation de l'implantation d'un programme cognitif-comportemental au CJM-IU : de la quantité à la qualité*. (Mémoire de maîtrise). Montréal, Québec, École de criminologie, Université de Montréal.
- Ayotte, M.-H. et Lanctôt, N. (2007). *L'évaluation d'un programme cognitif-comportemental au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire : de la quantité à la qualité de l'implantation*. Sherbrooke. Chaire de recherche du Canada sur la délinquance des adolescents et des adolescentes, Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke.
- Ayotte, M.-H., Lanctôt, N. et Tourigny, M. (2016). How the working alliance with adolescent girls in residential care predicts the trajectories of their behavior problems. *Residential Treatment for Children et Youth*, 33(2), 135-154.
- Batshaw, M.G. (1975). *Rapport du comité d'étude sur la réadaptation des enfants et des adolescents placés en centre d'accueil*. Québec, Direction des communications, Ministères des affaires sociales.
- Beauchamp, J. (1975). *La construction d'un instrument d'évaluation du comportement appliqué au Mont-Saint-Antoine*. (Mémoire de maîtrise). Montréal, Québec, École de criminologie, Université de Montréal.
- Bernfeld, G.A., Farrington, D.P. et Leschied, A.W. (2001). *Offender rehabilitation in practice. Implementing and evaluating effective programs*. New York, NY: Wiley.
- Belzile, A. (1973). *Le boulot à Boscoville : réflexions préliminaires*. Montréal, Québec : Boscoville.
- Bilodeau, C. (1973a). *Programme d'activités*. Montréal, Québec : Boscoville.
- Bilodeau, C. (1973b). *Programme intégré*. Montréal, Québec : Boscoville.

- Boisclair, J. (2009). *Les éléments facilitant ou entravant la mise en place des activités individuelles de l'approche cognitive comportementale : les représentations sociales des éducateurs*. (Mémoire de maîtrise). Montréal, Québec, École de criminologie, Université de Montréal.
- Bossé, M. et Le Blanc, M. (1979a). *L'évolution psychologique des garçons de Boscoville*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal
- Bossé, M. et Le Blanc, M. (1979b). *L'effet du traitement de Boscoville sur les fragiles et les costauds. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal
- Bossé, M. et Le Blanc, M. (1980). *L'adaptation sociale des anciens de Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Brière, F. N. (2017). La recherche d'effectivité : nature, méthode et rôle dans la validation des interventions fondées sur la preuve. *Revue de psychoéducation*, 46(1), 117-143.
- Brochu, S. (2006). *Drogues et criminalité : une relation complexe*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Brochu, S. (2010). Consommation de psychotropes et questions criminelles. D. Szabo et M. Le Blanc. (dir.), *Traité de criminologie empirique*, (4^e éd.). Montréal, Québec, Presses de l'Université de Montréal.
- Brochu, S. et Douyon, A. (1995). La consommation des drogues chez les jeunes : un échantillon d'adolescents admis en centre de réadaptation. *Bulletin de liaison du CNDT*, 20, 189-196.
- Brunelle, N., Brochu, S. et Cousineau, M. M. (2005). Le point sur les trajectoires d'usage de drogues et de délinquance juvénile : des jeunes se racontent. Dans L. Guyon, S. Brochu et M. Landry. (dir.), *Les drogues et les jeunes : usages et dépendances* (p. 279-325). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Campbell, D.T. et Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston, MA, Houghton Mifflin.
- Capul, M. et Lemay, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Toulouse, France : Éres.
- Castonguay, C. et Nepveu, G. (1967-1972). *Rapport de la commission d'enquête sur la santé et le bien-être social*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Considine, J.W., Taurog, N. (1938). *Boys Town*. Hollywood, CA: Metro-Goldwyn-Mayer.
- Corneau, M. et Lanctôt, N. (2004). Mental Health Outcomes of Adjudicated Males and Females: the Aftermath of Juvenile Delinquency and Problem Behaviour. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 14, 251-262.
- Cusson, M. (1971a). *La vie sociale des jeunes adolescents antisociaux en institution*. Montréal, Québec, École de criminologie, Université de Montréal.
- Cusson, M. (1971b). *Le Centre Berthelet, Boscoville, l'École Mont Saint-Antoine*. Montréal, Québec, École de criminologie, Université de Montréal.
- Cusson, M. (1974). *La resocialisation du jeune délinquant*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Cusson, M. (1975). *Observation du comportement des jeunes en institution*. Montréal, Québec, GRIJ, Université de Montréal.
- Cusson, M. et Ducharme, J. (1974). *Boscoville, un centre de rééducation. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Québec, GRIJ, Université de Montréal
- Déon, J.P. (1972). Le système de responsabilité dans l'ensemble thérapeutique. Dans B. Tessier, G. Bélanger, J. P. Déon, J.P. et J. Ducharme, J. (dir.), *La dynamique d'un milieu thérapeutique total* (p.). Montréal, Québec, Boscoville.
- Descôteaux, S., Lebon, A. et Poirier, M. (1979). *Étude sur le fonctionnement du comité des coordonnateurs*. Montréal, Québec, Boscoville.

- Ducharme, J. (1974). *Plan d'organisation des quartiers*. Montréal, Québec, Boscoville.
- Ducharme, J., Bilodeau, C., Dionne, J., et Ross, J. (1975). Un système d'interventions par objectifs proposé par un jeune et endossé par celui-ci. Montréal, Québec, 13^e Congrès du Conseil québécois de l'enfance exceptionnelle.
- Durocher, L., Desrosiers, P., Pelletier, S. et Trudeau Le Blanc, P. (2001). *Usage et abus de drogues : guide d'accompagnement et d'intervention*. Montréal, Québec, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.
- Durocher, L., Pelletier, S. et Trudeau Le Blanc, P. (2005). *Guide de réflexion sur les drogues*. Montréal, Québec, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.
- Dussault, A.H. et Le Blanc, M. (1979). *L'évolution du comportement des jeunes à Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Finckenauer, J.O. (1984). *Juvenile Delinquency and Corrections: The Gap Between Theory and Practice*. Toronto, Ontario: Academic Press.
- Fréchette, J. (1976). *L'utilisation du psychodrame chez le délinquant*. (Mémoire de maîtrise). Montréal, Québec, Département de psychologie, Université de Montréal.
- Fréchette, M. et Le Blanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Chicoutimi, Québec : Gaétan Morin.
- Gendreau, G. (1966). *Boscoville, une expérience en marche*. Vauresson, France, Centre de formation et de recherches de l'éducation surveillée.
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psychoéducative : solution ou défi?* Paris, France : Fleurus.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, Québec : Sciences et culture.
- Gendreau, G. et Lamoureux, Y. (2007). *Les opérations professionnelles du modèle psychoéducatif : manuel d'accompagnement, série II, modules 1 à 9*. Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Gendreau, J. et Paulhus, E. (1967). *Resocialisation par le milieu thérapeutique*. Montréal, Québec, AESJI.
- Gendreau, G. et Prince, D. (2006). *Le modèle psychoéducatif : manuel d'accompagnement, série I, modules 9, 14, 15*. Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Gendreau, G., Prince, D. et Bernier, M. (2006). *Le modèle psychoéducatif : manuel d'accompagnement, série I, modules 1, 2, 5*. Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Gendreau, G., Prince, D. et Lévesque, C., M. (2006). *Le modèle psychoéducatif : manuel d'accompagnement, série I, modules 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13*. Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Gendreau, G., Tardif, R., Baillargeon, L. et Bilodeau, C. (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, Québec : Association des centres jeunesse du Québec.
- Gibbs, J.C., Potter, G.B. et Goldstein, A.P. (1995). *The EQUIP program: Teaching youth to think and act responsively through a peer-helping approach*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A.P. (1988, 1999). *The prepare curriculum*. Champaign, IL: Research Press.
- Goudreau, M. (1973). *Le boulot à Boscoville*. Montréal, Québec, Boscoville.
- Guindon, J. (1970). *Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants et des autres*. Paris, France : Fleurus.

- Hébert, S.T., Lanctôt, N., et Turcotte, M. (2016). «I Didn't want to be moved there»: Young women remembering their perceived sense of Agency in the Context of placement instability. *Children and Youth Service Review*, 70, 229-237.
- Hetterington, K. (1984). *A community approach to psychoeducative interventions*. (Mémoire de maîtrise). Montréal, École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Jesness, C.F. et Wedge, R.F. (1969a). *Classifying Offenders: The Jesness Inventory Classification System Technical Manual*. Sacramento, CA: California Youth Authority.
- Jesness, C.F. et Wedge, R.F. (1969b). *Manual for Youth Counselors*. Sacramento, CA: California Youth Authority.
- Joyal, R. (1999). *Les enfants, la société et l'État au Québec, 1608-1989 : jalons*. Montréal : HMH.
- Julien, R. (1972). *Boulot : guide méthodologique*. Montréal, Québec, Boscoville.
- King, J.A., Morris, L. L. et Fitz-Gibbon, C.T. (1988). *How to assess program implementation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kohlberg, L., Kaufman, K., Scharf, P. et Hickey, L. (1974). *The just community approach to corrections: a manual*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lachapelle, P.P. (1969). *Schéma d'évaluation sur les groupes*. Montréal, Québec, Boscoville.
- Lachapelle, P.P. (1974). *Structure de groupes de rééducation pour jeunes délinquants* (Thèse de doctorat). Montréal, Québec, Département de psychologie, Université de Montréal.
- Laflamme-Cuisson, S. et Baril, M. (1975). *La détention des mineurs dans la région de Montréal*. (4 volumes) Québec, Ministère des affaires sociales.
- Lafortune, D. et Lachance, P. (2008). *Un portrait de plus de 500 jeunes orientés vers l'encadrement intensif*. Montréal, Québec, Association des centres jeunesse du Québec.
- Lanctôt, N. (2005). Que deviennent les adolescentes judiciairisées près de dix ans après leur sortie du Centre jeunesse? *Criminologie*, 38(1), 139-162.
- Lanctôt, N. (2006). *Résumé des bilans faits par les équipes au printemps 2006*. Montréal, Québec, Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Lanctôt, N. (2010). Les effets d'un programme cognitif-comportemental pour adolescentes hébergées en Centre jeunesse. Les effets à court terme sur les difficultés de comportement. *Criminologie*, 43, 303-328.
- Lanctôt, N. (2011). *L'évaluation d'un programme cognitif-comportemental appliqué à des adolescentes hébergées en centre jeunesse*. Communication présentée au colloque sur l'avenir de la criminologie : dialogues entre la recherche et la pratique. 50e anniversaire de l'École de criminologie de l'Université de Montréal. Montréal, Québec, École de criminologie, Université de Montréal.
- Lanctôt, N. (2012). L'évaluation d'un programme cognitif-comportemental appliqué à des adolescentes hébergées en centre jeunesse : les effets sur les difficultés de comportement et des facteurs associés. *Chaire de recherche du Canada sur la délinquance des adolescentes et des adolescents*. Sherbrooke, Québec, Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke.
- Lanctôt, N. (2015). Une recherche évaluative québécoise en protection de l'enfance et de la jeunesse : nature, enjeux, apports et limites. Dans G. Séraphin, G. (dir.), *Observatoire National de l'enfance en danger. Articuler recherches et pratiques en protection de l'enfance* (p. 48-56). Paris, France : La documentation française.

- Lanctôt, N. (2016). Gender-responsive programs and services for girls in residential centers. Meeting different profiles of rehabilitation needs. *Criminal Justice and Behavior*, 45(1), 102-120.
- Lanctôt, N. et Beaulieu, S. (2002). *L'implantation de l'approche cognitive comportementale au sein de la direction des services aux adolescentes du Centre Jeunesse de Montréal : un premier pas vers son évaluation*. Montréal, Québec : Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Lanctôt, N., et Chouinard, J. (2003). *L'implantation de l'approche cognitive-comportementale au sein de la direction des services aux adolescentes du Centre jeunesse de Montréal : l'évaluation de son assiduité*. Montréal, Québec : Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Lanctôt, N. et Chouinard, J. (2006). Comment favoriser la réussite d'une démarche d'implantation d'un programme au sein d'un milieu d'intervention : leçons tirées d'une étude de cas. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 21, 105-132.
- Lanctôt, N., Hauth-Charlier, S. et Lemieux, A. (2014). Do depressive symptoms in justice-involved girls reduce the effects of a cognitive-behavioral program on their disruptive and delinquent behaviors? *International Journal of Social Welfare*, 24(2), 193-203.
- Lanctôt, N. et Lamoureux, A. (2005a). *Graphiques de l'approche cognitive-comportementale : évaluation de la fréquence des activités de groupe et des activités individuelles*. Montréal, Québec : Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Lanctôt, N. et Lemieux, A. (2012). Expression et régulation de la colère : les effets d'un programme cognitif-comportemental appliqué à des adolescentes hébergées en centre de réadaptation. *Revue de psychoéducation*, 41(2), 209-229.
- Lanctôt, N., Lemieux, A. et Mathys, C. (2016). The value of a safe and connected social climate for adolescent girls in residential care. *Residential Treatment for Children and Youths*. 33(3), 247-269.
- Lanctôt, N. et Raymond, E. (2006a). *Résumé des bilans faits par les équipes à l'automne 2005*. Montréal, Québec : Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Lanctôt, N. et Raymond, E. (2006b). *Résumé des bilans faits par les équipes à l'hiver 2006*. Montréal, Québec : Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- Landreville, P. (1966). *Étude follow-up d'un échantillon de garçons confiés à un centre de rééducation de la région de Montréal*. Montréal, Québec, (Mémoire de maîtrise). Département de criminologie, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1975). La clientèle des centres d'accueil, de transition et de réadaptation du Québec. Dans *Rapport du comité d'étude sur la réadaptation des enfants et adolescents placés en centre d'accueil*. Annexe 6. Gouvernement du Québec, Ministère des Affaires Sociales.
- Le Blanc, M. (1983a). *Boscoville : la rééducation évaluée*. Montréal, Québec : HMM.
- Le Blanc, M. (1983b). *L'efficacité de l'internat pour la rééducation des jeunes délinquants, modèle homogène, Boscoville versus modèle hétérogène, Boys' Farm*. Ottawa, Ontario : Solliciteur Général du Canada.
- Le Blanc, M. (1985a). Les mesures pour jeune délinquant. Dans D. Szabo et M. Le Blanc (dir.), *La criminologie empirique au Québec* (p.353-372) (1^e éd.). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal
- Le Blanc, M. (1985b). De l'efficacité d'internats québécois. *Revue Canadienne de psychoéducation*, 14(2), 113-120.
- Le Blanc, M. (1986). Réussite sociale et inadapation : épidémiologie prospective. *Revue Canadienne de Criminologie*, 28, 363-377.

- Le Blanc, M. (1994a). La réadaptation des jeunes délinquants. Dans D. Szabo et M. Le Blanc. (dir.) *Traité de criminologie empirique*. (p. 301-321) (2^e éd.). Montréal, Québec, Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1994b). *Les adolescents en difficulté des années 1990. Les consommateurs de drogues du Centre Alternatives et les pupilles de la Chambre de la jeunesse de Montréal*. Montréal, Québec : École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1997). Évaluation des programmes du Centre Alternatives pour les adolescents qui abusent des psychotropes. *Psychotrope*, 3(2), 17-48.
- Le Blanc, M. (1998). L'internat et la recherche évaluative, vingt-cinq ans d'échanges au Québec : des effets pervers à la perversion des résultats de la recherche évaluative. Dans G. Gendreau, (dir.), *Boscoville la tendresse, Boscoville un débat de société* (p.). Montréal, Québec : Sciences et culture.
- Le Blanc, M. (2003). La conduite déviante des adolescents, son développement et ses causes. Dans M. Le Blanc, M. Ouimet et D. Szabo (dir.), *Traité de criminologie empirique* (p.367-420) (3^e éd.). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (2005). Les adolescents montréalais et les psychotropes au cours de quatre décennies : développement de la consommation, trajectoires et profils des consommateurs, stratégie et efficacité de l'intervention. Dans S. Brochu, L. Guyon et M. Landry (dir.), *Jeunesse et toxicomanie : bilan des recherches québécoises sur l'usage et l'abus de substances chez les jeunes et leurs familles* (p.143-202). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Le Blanc, M. (2010). L'évaluation clinique, les mesures et la réadaptation des jeunes délinquants. Dans M. Le Blanc, et M. Cusson (dir.). *Traité de criminologie empirique* (p. 413-442) (4^e éd.). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (2011). *Bilan quinquennal 2000-2010 : vers un modèle renouvelé pour la réadaptation en internat d'adolescents avec des difficultés graves d'adaptation*. Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Le Blanc, M. (2014). La rigueur dans les activités éducatives, l'application de la méthode psychoéducative de Gilles Gendreau. *Revue de psychoéducation*, 42(1), 25-45.
- Le Blanc, M. (2018). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, Québec : Espace mémoire de L'Association des retraités du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.
- Le Blanc, M. (inédit). *Données sur les centres de réadaptation de la région de Montréal*. Montréal, Québec : École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Bélanger, P. (1977). *L'intervention des éducateurs à Boscoville*. Évaluation de Boscoville. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Beaulne, A. (1974a). *L'organisation de Boscoville*. Évaluation de Boscoville. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Beaulne, A. (1974b). *Le système de cotation à Boscoville*. Évaluation de Boscoville. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Beaumont, H. (1987). *La réadaptation dans la communauté au Québec : inventaire des programmes*. Québec, QC : Les Publications du Québec.
- Le Blanc, M. et Beaumont, H. (1990). L'efficacité de la déjudiciarisation à Montréal en 1981. *Revue canadienne de criminologie*, 32(4), 607-620.
- Le Blanc, M. et Beaumont, H. (1992). The effectiveness of juvenile justice dans Quebec: A natural experiment in implementing formal diversion and a justice model. Dans R. Corrado, N. Bala, R. Linden, et M. Le Blanc. (dir.),

- Juvenile justice in Canada: A theoretical and Analytical Assessment* (p. 283-312). Toronto, Ontario: Butterworths.
- Le Blanc, M. et Brill, R. (1978). *Clients change. Évaluation de Boys' Farm*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Brill, R. (1979). *Development of milieus facilitating treatment. Évaluation de Boys' Farm*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Brill, R. (1980). *Factors related to client changes. Évaluation de Boys' Farm*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M., Brill, R. et Duncan, B. (1977). *Staff team climates and treatment unit environment. Évaluation de Boys' Farm*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M., Brill, R. et Harvie, E. (1977, 1978). *Clients' characteristics. Évaluation de Boys' Farm*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M., Reitsma, M., et Brill, R. (1976a). *Staff tasks. Évaluation de Boys' Farm*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M., Reitsma, M., et Brill, R. (1976b). *Staff characteristics. Évaluation de Boys' Farm*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M., Reitsma, M., et Brill, R. (1978). *The human resource: description of the treatment staff of Shawbridge Youth Center. Évaluation de Boys' Farm*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Grégoire, J., Proulx, J. et Trudeau-Le Blanc, P. (1995). *ERIEDA: Équipe de recherche pour l'intervention expérimentale différentielle auprès des adolescents en difficulté, Rapport sur la phase de programmation : 1993-1995*. Montréal, Québec : Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, École de Psychoéducation, Université de Montréal.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J. et Trudeau-Le Blanc, P. (1998). *Intervenir autrement : le modèle différentiel et les adolescents en difficulté*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Dussault, A.H. (1979). *L'évolution du comportement des jeunes à Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Québec, GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M., Girard, S., Kaspy, N., Lanctôt, N. et Langelier, S. (1995). *Adolescents protégés et jeunes délinquants sous ordonnance de la Chambre de la jeunesse de Montréal en 1992-1993*. Montréal, Québec : École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Legendre, G. (1975a). *L'exécutif clinique : notes et observations. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Legendre, G. (1975b). *Méthodologie d'analyse de la structure des groupes à Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Legendre, G. (1977). *La vie sociale des pensionnaires de Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Lortie, V. (2007). Le rôle 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.
- Le Blanc, M. et Meilleur, J. (1979). *La clientèle de Boscoville : Expérience scolaire, famille, pairs et délinquance. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Ménard, R. (1976). *Le comité des coordonnateurs de quartier. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Ménard, R. (1978). Le climat social dans les institutions pour les jeunes délinquants. *Criminologie*, 9(1), 7-23.

- Le Blanc, M. et Ménard, R. (1979). *Identité des éducateurs et climat d'équipe. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Ménard, R. (1980). *Les étapes de la rééducation et l'évolution des comportements des pensionnaires durant leur séjour à Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Québec : GRIJ, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Tessier, B. (1978). Les étapes de la rééducation : formalisation et vérification. *Criminologie*, 9(1), 24-45.
- Le Blanc, M. et Trudeau-Le Blanc, P. (1988). Le travail, une alternative à la scolarisation pour jeunes mésadaptés socio-affectifs : I. les formules d'atelier et leurs mises en oeuvre. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 17(2), 105-119.
- Le Blanc, M., Trudeau-Le Blanc, P. (1989). Le travail, une alternative à la scolarisation pour jeunes mésadaptés socio-affectifs : les impacts et une politique d'action. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 18(1), 1-20.
- Le Blanc, M. et Trudeau Le Blanc, P. (2006a). *L'activité d'auto-observation et la restructuration cognitive*. Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Le Blanc, M., Trudeau Le Blanc, P. et Prince, D. (2006b). *L'activité d'évaluation de l'adolescent et de son environnement : l'identification des capacités, des excès et des déficits*. Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Le Blanc, M. et Trudeau Le Blanc, P. (2007). *L'activité des contrats comportementaux et l'apprentissage des comportements prosociaux*. Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Le Blanc, M. et Trudeau Le Blanc, P. (2008). *L'activité d'apprentissage d'habiletés pour la gestion de la consommation des substances psychoactives*. Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Le Blanc, M. et Trudeau Le Blanc, P. (2010). *La démarche pour la résolution d'un problème, son apprentissage et son utilisation lors de rencontres individuelles et de groupe*. Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Le Blanc, M., Trudeau Le Blanc, P. et Lanctôt, N. (1999). *MÉQIGAQ : Mesures pour évaluer la qualité de l'intervention auprès d'un groupe d'enfants ou d'adolescents québécois*. Montréal, Québec : École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Le Blanc, M., et Trudeau-Le Blanc, P. (2014a). *La réadaptation de l'adolescent antisocial, un programme cognitivo-émotivo-comportemental*. (Vol.1). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M., et Trudeau-Le Blanc, P. (2014b). *La réadaptation de l'adolescent antisocial, un programme cognitivo-émotivo-comportemental : les documents d'accompagnement*. (Vol. 2). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Lipsey, M.W. (1989). *Juvenile delinquency treatment: A meta-analysis inquiry into the variability effects*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Lipsey, M.W. (1991). The effect of treatment on juvenile delinquency: Results from meta-analysis. Dans F. Losèl, D. Bender, and T. Bliesener. (dir.), *Psychology and the law* (p. 131-143) . New York, NY: de Gruyer.
- Lipsey, M.W. (1995). What do we learn from 400 research studies on the effectiveness of treatment with juvenile delinquents? Dans J. McGuire. (dir), *What works: Reducing reoffending* (p. 63-78). New York, NY: Wiley.
- Lipsey, M.W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: A meta-analytic overview. *Victims and offenders*, 4, 124-147.
- Lipsey, M.W. et Wilson, D.B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American psychologist*, 48(12), 1181-1209.
- Lipsey, M., et Wilson, D.B. (1998). Effective intervention of serious juvenile offenders:

- A synthesis of research. Dans R. Loeber and D.P. Farrington. (dir). *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (p. 313-345). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Lortie, V. (2004). *L'implantation du programme intégré scolarisation/réadaptation sur le site de Boscoville²⁰⁰⁰*. (Mémoire de maîtrise), École de criminologie, Université de Montréal.
- Mailloux, N. (1971). *Jeunes sans dialogue*. Paris, France, Fleurus.
- Mathys, C., Lanctôt, N. et Touchette, L. (2013). Validation d'une mesure de climat de groupe chez les adolescentes en centre jeunesse : le vécu éducatif partagé au travers des trois dimensions essentielles. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 63, 109-119.
- Messier, C. (1989a). *Les troubles de comportement à l'adolescence et leur traitement en centre d'accueil de réadaptation à la suite d'une ordonnance de protection*. Montréal, Québec : Commission des droits de la jeunesse.
- Messier, C. (1989b). *Les troubles de comportement à l'adolescence*. Québec, Commission de la protection des droits de la jeunesse.
- Messier, C., Doray, M. et Parisien, D. (1992). *Profil pluraliste des jeunes en difficulté d'adaptation suivis par les centres de réadaptation*. Québec, QC : Commission de la protection des droits de la jeunesse.
- Messier, C. et Toupin, J. (1994). *La clientèle multiethnique des centres de réadaptation pour les jeunes en difficulté*. Québec, QC : Commission de protection des droits de la jeunesse.
- Ministère de la santé et des services sociaux (1979). *Opération 30,000*. Québec, Ministère de la santé et des services sociaux.
- Nearing, F.C. (1945). *A study of the Boys' Farm and training school at Shawbridge*. (Mémoire de maîtrise). Montréal, Québec : École de service social, Université de Montréal.
- Palmer, T. (1974). *The Community Treatment Project. In a review of Accumulated Research in the California Youth Authority*. Sacramento, CA: California Youth Authority.
- Palmer, T. (1994). *A profile of correctional effectiveness and new directions for research*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Palmer, T. (2002). *Individualized intervention with young multiple offenders*. London, UK, Routledge.
- Pauzé, R., Toupin, J., Déry, M., Mercier, H., Cyr, M., Cyr, F., Frappier, J-Y, Joly, J., Dessureault, D., Morasse, C. et Van Rossum, C. (2000). *Portrait des jeunes inscrits à la prise en charge des centres jeunesse du Québec et description des services reçus au cours des premiers mois*. Sherbrooke, Québec : Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance, Université de Sherbrooke.
- Petitclerc, N. (1974). *Étude follow-up à Boscoville*. Montréal. (Mémoire de maîtrise), École de criminologie, Université de Montréal.
- Plutino, A-M. (2010). *Questionnaire sur le climat de l'équipe d'intervenants (QCSÉI) : Structure factorielle et validité de critères dans un échantillon d'intervenants québécois*. (Mémoire de maîtrise). Montréal, Québec, École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Poitras, M. (2010). *Questionnaire d'attitudes et de préférences éducatives des intervenants (QAPÉI) : structure factorielle et relations avec les traits de personnalité*. (Mémoire de maîtrise). Montréal, Québec : École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Potvin, P. (1973). *Éducation et rééducation par les activités physiques et sportives*. Montréal, Québec : Boscoville.
- Prince, D., Bernier, M. et Lamoureux, Y. (2008). *Guide pour la planification d'une activité*. Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.

- Prince, D., Lamoureux, Y. et Bernier, M. (2009). *Guide pour l'évaluation post.* Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Reikertz, D. (1978). *Les soins en milieu résidentiel : l'impact de la politique et des personnels des institutions sur les enfants en résidence.* Montréal, Québec, École de service social, McGill University.
- Roberge, P. (1998). *Enfants et adolescents signalés à la direction de la protection de la jeunesse : les parcours de six cohortes.* Québec, Ministère de la santé et des services sociaux.
- Rumilly, R. (1978). *Boscoville.* Montréal, Québec : Fides.
- Tardif, K., Lanctôt, N. et Lavergne, C. (2017) Les émotions et les comportements des adolescentes hébergées en centre de réadaptation pour jeunes en difficulté : qu'en est-il des adolescentes immigrantes? *Défi jeunesse*, 23(2), 21-28.
- Tessier, B. (1970). *Cahier des procédures de travail clinique.* Montréal, Québec : Boscoville.
- Tessier, B. (1971). *L'évaluation de la relation rééducative dans le processus de rééducation.* Montréal, Québec : Boscoville.
- Toupin, J., Pauzé, R. et Lanctôt, N. (2009). Caractéristiques des jeunes contrevenants qui reçoivent des services dans les Centres jeunesse du Québec, *Santé mentale au Québec*, 34, 123-145.
- Sullivan, D. E., Grant, M.W. et Grant, J. D. (1957). The development of interpersonal maturity: Application to delinquency. *Psychiatry*, 20(4), 373-385.
- Trudeau Le Blanc, P. (2009). *Le contrat comportemental, une centration d'apprentissage pour l'adolescent et une synergie dans l'ensemble des activités de l'approche cognitive comportementale.* Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Trudeau Le Blanc, P., Le Blanc, M. et Bernier, M. (2005). *L'activité d'apprentissage de la démarche pour la résolution d'un problème.* Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Trudeau Le Blanc, P., Le Blanc, M. et Bernier, M. (2007). *L'activité d'apprentissage des moyens et des habiletés pour la régulation de la colère.* Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Trudeau Le Blanc, P., Le Blanc, M. et Bernier, M. (2008). *L'activité d'apprentissage de moyens et des habiletés pour la gestion du stress.* Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Trudeau Le Blanc, P. et Le Blanc, M. (2010). *L'activité d'apprentissage d'habiletés pour la communication.* Montréal, Québec : Boscoville²⁰⁰⁰.
- Van Vugt, E., Lanctôt, N., Paquette, G., Collin-Vézina, D. et Lemieux, A. (2014). Girls in residential care: From child maltreatment to trauma-related symptoms in emerging adulthood. *Child Abuse et Neglect*, 38(1), 114-122.
- Van Vugt, E., Lanctôt, N., Paquette, G. et Lemieux, A. (2016). How do female adolescents transition out of residential care: The impact of sexual abuse on trauma related symptoms in emerging adulthood. *Child Abuse et Neglect*, 38(1), 114-122.
- Van Vugt, E., Lanctôt, N. et Lemieux, A. (2016). Can institutionalized adolescent females with a substantiated history of sexual abuse benefit from Cognitive Behavioral Treatment (CBT) targeting disruptive and delinquent behaviors? *Criminal Justice and Behavior*, 43(7), 937-950.

Annexe A. Acronymes communément employé dans le texte.

ACD :	Approche cognitivo-développementale
ACÉC :	Approche cognitivo-émotivo-comportementale
CJ :	Centre jeunesse
GC :	Groupe de comparaison
GE :	Groupe expérimental
GRIJ :	Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile
LPJ :	Loi de la protection de la jeunesse
MMI :	Modèle de la maturité interpersonnelle
MMPSEQ :	Modèle et méthodes psychoéducatives québécoises
MSSSS :	Ministère des services de Santé et des Services sociaux
PCÉC :	Programme cognitivo-émotivo-comportemental
RDÉ :	Recherche descriptive et épidémiologique
RÉ :	Recherche évaluative
RÉI :	Recherche évaluative sur l'implantation
RÉR :	Recherche évaluative sur les résultats
RD :	Recherche et développement