

Le Blanc, M. (2017). *La recherche appliquée sur la prise en charge des adolescents antisociaux par l'état québécois*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec

Marc Le Blanc, Ph.D. (Criminologie)

Professeur émérite

École de criminologie et École de psychoéducation

Université de Montréal

**Espace mémoire de L'association des retraités
du Centre jeunesse de Montréal.
Montréal, 30 Novembre 2017**

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

Table des matières

Introduction	3
1. L'histoire de l'internat et des activités de la recherche appliquée au Québec depuis la deuxième moitié du XX^e siècle.	5
1.1. Une courte histoire du déploiement de l'internat au Québec	5
1.1.1. Le bénévolat religieux et caritatif	7
1.1.2. La laïcisation et la professionnalisation	8
1.1.3. La diversification des mesures de réadaptation et la régionalisation	9
1.1.4. Le désintéressement de l'état et le repli sur soi des centres jeunesse	9
1.1.5. Une mise à jour de l'état de la réadaptation, de Prévost à Gendreau	10
1.2. L'évolution des recherches appliquées sur la réadaptation	11
1.2.1 Le portrait d'un internat	11
1.2.2. L'enquête sur le fonctionnement d'internats de réadaptation	12
1.2.3. La recherche et développement	13
- La phase psychoéducative	14
- La phase différentielle	18
- La phase Boscoville ₂₀₀₀	20
1.2.4. La recherche évaluative sur l'implantation	27
- Boscoville et Boys' Farm	27
- L'approche cognitivo-émotivo- comportemental et le modèle intégré de réadaptation Boscoville ₂₀₀₀	27
- L'implantation de l'approche cognitivo-émotivo-comportementale (ACÉC) avec des adolescentes antisociales en internat	27
1.2.5. La recherche évaluative sur les résultats de la réadaptation	28
- Les changements comportementaux, psychologiques et sociaux chez les adolescents antisociaux réadaptés à Boscoville	28
- La comparaison de la réussite dans les internats montréalais	32
- L'efficacité d'un programme cognitivo-émotivo-comportemental avec des adolescentes antisociales.	32
1.2.6. La complémentarité des formes de la recherche appliquée	35
2. Vers une histoire commune du déploiement de l'internat et de la diversification de la recherche appliquée, les effets pervers et la perversion des résultats	36
2.1. La décision de placement et l'évaluation clinique, de l'intention à l'inaction	37
2.2. Les alternatives à l'internat, de l'action à la contradiction	37
2.3. La programmation des activités, de la rigueur au laisser-faire	41
2.4. L'efficacité de l'internat, de la déception à la dissociation	43
2.4.1. Les éducateurs, de l'encadrement à la dégradation	43
2.4.2. La durée du séjour, du raisonnable à l'excessif	45
2.4.3. L'efficacité de l'internat, de l'idéal à la réalité	46
2.4.4. La réinsertion sociale, de l'absence à l'oubli	48
3. Quel est l'avenir pour la réadaptation?	49
3.1. Le niveau de la réussite de la réadaptation	50
3.2. La nécessité de la réadaptation des adolescents antisociaux	51
3.3. Des conditions essentielles à la réussite de la réadaptation	52
Bibliographie	52

Introduction

Il est aujourd'hui difficile d'adopter une terminologie pour délimiter notre objet, l'histoire de la recherche appliquée sur la prise en charge en internat d'adolescents antisociaux par l'état québécois. Parmi la panoplie des termes qui deviennent à la mode selon les époques, les disciplines et les gestionnaires, nous avons choisis celui de « *mesures* » pour l'ensemble des organismes qui ont le mandat de réadaptation, l'internat étant l'une des mesures et, pour caractériser leur mission de « *réadaptation* », celle de combler un retard développemental avec la population des adolescents.

Premièrement, les termes qui désignent une même réalité changent selon les modes lancés par des perspectives théoriques, idéologiques ou administratives chez les politiciens qui édictent les lois, les gestionnaires qui guident ces derniers et organisent l'application des lois et les professionnels qui sont encadrés par ces dernières dans leur travail organisationnel et clinique. La terminologie, dans ces trois milieux, met l'accent sur la forme ou la nature de l'organisme de la prise en charge. Depuis plus de 150 ans, voici quelques uns des termes équivalents qui désignent diverses formes de la prise en charge des adolescents antisociaux ou des adolescents à protéger:

« *école de réforme* », « *école industrielle* », « *institution* », « *orphelinat* », « *internat* », « *mesure* », « *probation* », « *clinique de la cour juvénile* », « *centre d'accueil* », « *foyer de groupe* », « *centre de jour* », « *atelier de travail* », « *mesures alternatives: lettre d'excuse, réparation, etc.* », « *travaux communautaires* », « *famille d'accueil* », « *centre jeunesse* », « *campus résidentiel* », « *service d'intervention individualisé* », etc.

Dans ce texte, nous nous concentrerons sur les situations de prise en charge d'adolescents à l'extérieur de leur famille, ceci compte tenu du fait que la quasi totalité des travaux de la recherche appliquée a été réalisé dans ces milieux. Nous emploierons donc le terme, au sens large « *d'internat* » pour deux raisons. D'une part, il s'agissait de la mesure exclusive jusqu'aux années 1980 (faisons abstraction de la probation pour les adolescents antisociaux et de la famille d'accueil). D'autre part, la définition littérale correspond plus précisément au vécu des adolescents pris en charge, c'est-à-dire, selon le Larousse « *un établissement où les élèves sont nourris et logés* » ou le Robert « *où vivent les enfants* ». Au Québec, nous sommes conscient qu'il existe un consensus, depuis le rapport Batshaw (1975), à l'effet que ces établissements peuvent être un édifice imposant, parfois sécurisé par de hautes clôtures, mais également, un complexe composé d'un petit nombre de pavillons, un foyer de groupe, un appartement supervisé, un centre de jour, un atelier de travail ou une famille d'accueil spécialisée.

Deuxièmement, il est bien connu que les synonymes ne définissent pas toujours un contenu tout à fait identique. En effet, la mission des internats est illustrée par plusieurs termes qui possèdent chacun leur spécificité :

« *rééducation* », « *réhabilitation* », « *réinsertion* », « *resocialisation* »,
« *réadaptation* », « *intervention* », etc.

En fait, tous ces « *ré* » reflètent différents point de départ disciplinaires et théoriques: les deux premiers sont courants en psychiatrie, psychologie et éducation spécialisée; le troisième identifie un processus; le quatrième est davantage courant en sociologie et service social; les deux derniers, « *réadaptation* » et « *intervention* », sont d'utilisation plus récente; ils reflètent une forme d'œcuménisme multidisciplinaire et une position d'humilité devant l'efficacité mitigée des résultats obtenus par les programmes de réadaptation de tous temps et de toutes les disciplines.

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

En fait, tous ces « ré » ne sont pas appropriés, compte tenu des connaissances scientifiques sur les enfants à prendre en charge, parce qu'ils affirment que les adolescents pris en charge ont déjà été correctement « éduqués », « habilités », « socialisés », « adaptés », « insérés », c'est-à-dire qu'avant d'être pris en charge ils avaient déjà atteint un niveau psychosocial et comportemental normatif ou socialement acceptable. Les études scientifiques comparatives du XX^e siècle, dans les sociétés occidentales, montrent qu'ils sont différents des adolescents dits « *conventionnels ou normatifs* » sans prouver qu'ils ont déjà posséder les caractéristiques énumérés ci-dessus (voir, entre autres, nos travaux (Fréchette et Le Blanc, 1987; Morizot et Le Blanc, 2003, 2005a,) et des synthèses: Lipsey et Derzon, 1998; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014; Morizot et Kazamiam, 2015; Farrington, Piquero et Kazemian, 2017). Maintenant, les connaissances scientifiques provenant des recherches longitudinales sur ces adolescents démontrent qu'ils n'avaient pas atteint un niveau de développement socialement acceptable sur les plans comportemental, social et psychologique avant d'être pris en charge, mais qu'ils doivent plutôt rattraper le retard de développement psychosocial qui les caractérisent par rapport à la population (voir les manuels récents de Morizot et Kazemian, 2015; Farrington, Piquero et Kazemian, 2017). En conséquence l'internat, par l'organisation de son milieu et sa programmation d'actions éducatives, doit leur offrir de occasions d'apprentissages prosociaux donc les accompagner pour qu'ils récupèrent leur « *retard développemental* ». La mise de l'avant de cette notion scientifique implique d'importantes conséquences pour l'organisation et la programmation offerte aux adolescents qui sont pris en charge par l'état que nous discutons dans d'autres textes (Le Blanc, 2010a; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014).

Troisièmement, un dernier terme doit être présenté, celui « *d'adolescent antisocial* ». Au Québec, les expressions les plus courantes, qui sont employées souvent à tort à travers, sont celles de

« *délinquant* », « *protégé* », « *inadapté* », « *antisociaux* », « *maladapté* », « *problèmes comportementaux* », « *problèmes externalisés* », « *conduite déviante générale* ».

Dans ce chapitre, l'adjectif antisocial accompagnera celui d'adolescent parce qu'il s'agit du terme scientifique qui fait maintenant consensus en psychologie, psychiatrie, sociologie, psychoéducation, et criminologie. Un « *comportement antisocial* », au sens littéral, *constitue une transgression à des règles de la vie en société et de la morale sociale*. Il existe également un consensus sur son opérationnalisation et sa structure légale (voir Fréchette et Le Blanc, 1987) et scientifique dans les disciplines précédentes (Le Blanc et Bouthillier, 2003) et sa signification en réadaptation (Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014).

Ce chapitre accepte que la réadaptation constitue un ensemble composé de théories de réadaptation, de programmes, d'activités et d'actions éducatives individualisées qui sont ciblées, systématiques et intensives, et qui visent à modifier significativement la trajectoire de vie d'un adolescent ayant des difficultés d'adaptation. Il va de soi que la réadaptation peut être accomplie en milieu résidentiel ou sans le placement d'un adolescent en dehors de sa famille. De surcroît, elle peut être menée dans un internat ouvert ou sécuritaire et même en foyer de groupe, dans une famille d'accueil spécialisée, un appartement supervisé, un centre de jour ou un atelier ou dans le cadre d'une intervention individualisée. Il s'ensuit que ce chapitre s'applique à tous ces contextes de la réadaptation. Le terme général d'internat de réadaptation est tout à fait compatible avec la définition formelle et administrative du MSSSS (2013) (son appellation a changé depuis les années 1960, mais nous utiliseront cet acronyme de la dénomination actuelle dans tout le texte pour Ministère des services de santé et des services sociaux.).

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

« La réadaptation est un processus d'aide permettant à un jeune, dont le développement est entravé ou compromis par de grandes difficultés d'interaction avec son milieu, de renouer avec ce milieu de manière à y puiser les ressources dont il a besoin pour poursuivre son développement, utiliser ses capacités à leur plein potentiel et réaliser son projet de vie dans la plus grande autonomie. Ce même processus aide également les jeunes parents antisociaux, en y intégrant des activités de soutien à l'apprentissage du rôle parental. La réadaptation s'appuie sur des approches ou des programmes reconnus efficaces. »

Lorsque nous utilisons la dénomination « *adolescents ayant des difficultés d'adaptation ou antisociaux* » nous faisons référence aux personnes de 12 à 18 ans qui sont reconnus tels, maintenant en vertu de la Loi sur le système de justice pénale pour adolescents (Canada 2002 et voir 1908, 1984) ou dont la sécurité et le développement sont considérés comme compromis en raison de troubles sévères du comportement que définit la Loi sur la protection de la jeunesse du Québec (Québec 2011 et 1979, 1984).

Notre analyse des activités de la recherche appliquée sur les mesures de réadaptation commence par une courte histoire de l'évolution des mesures prévues par les lois. Elle se poursuit par l'investigation de la croissance des activités de la recherche appliquée depuis le milieu du XX^e siècle. C'est-à-dire la complémentarité des travaux épidémiologique et descriptifs, dont les portraits d'internats (RP), des études du fonctionnement d'un internat de réadaptation (RF), de la recherche et développement (R&D) et de recherche évaluative (RÉ) dont celle sur l'implantation (RÉI) et celle sur les résultats (RÉR) (de façon à alléger le texte nous emploierons les acronymes précédents). La première section de ce chapitre rassemble, synthétise et met à jour nos publications antérieures sur le recensement des recherches appliquées sur la réadaptation au Québec (Le Blanc, 1983a et b, 1985a, 1986, 1994a, 2003, 2010a; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014). Notre démarche d'analyse historique sur le corpus de la recherche appliquée sur l'internat est complétée par une autopsie de certains effets pervers et perversions des résultats de la recherche évaluative par les questionnaires et les intervenants, éducateurs spécialisés et autres du réseau des internats québécois. Cette dernière analyse a été initiée dans les textes cités ci-dessus et, plus spécifiquement dans Le Blanc (1998a).

1. L'histoire de l'internat et des activités de la recherche appliquée au Québec depuis la deuxième moitié du XX^e siècle.

La première question traitée dans cette partie concerne l'évolution de l'internat comme un établissement résidentiel vers une panoplie de mesures de prise en charge, ceci à partir de 1869, mais surtout en focalisant sur la période de 1970 à aujourd'hui. La deuxième question abordée est plus complexe puisqu'elle cible l'identification de cinq types de recherche appliquée mise en œuvre au Québec et leur évolution entrecroisée à travers les huit dernières décennies.

Le tableau 1 résume notre analyse de ces deux questions. La colonne de gauche comporte des dates qui sont des approximations faute d'un consensus dans la communauté scientifique et professionnelle. La colonne intitulée, internat, présente trois types d'informations: le nom de la phase en gras, les dates de son début et de sa fin avec des séparations en gras et des périodes, cellules qui représentent des moments importants et, enfin, la définition du modèle principal de réadaptations de référence. Les trois colonnes à la droite du tableau présentent trois types de recherches appliquées, dont le début et la fin des activités d'envergure dans chacune.

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

Tableau 1 Québec: l'histoire de l'internat et de la recherche appliquée

Dates approxim.	Internat réadaptation	Recherche appliquée		
		Portrait clientèle et internat (RDP-RDF)	Recherche et développement (R&D)	Recherche évaluative implantation et résultats (RÉI-RÉR)
1869	Bénévolat religieux et caritatif Délinquance : École de réforme (prison) Protection : École industrielle (orphelinat) ++ financé par État			
1945		Plusieurs entre 1945 et 1967		
1955	Modèles: psychodynamique, socioprofessionnel et d'éducation active		Boscoville Modèle psychoéducatif	
1960	Laïcisation professionnalisation	Fonctionnement comparatif d'internats (Cusson)	Mont Saint-Antoine Modèle socioprofessionnel - maturité interpersonnelle	Boscoville & Boys' Farm Évaluation implantation et résultats
1965				
1975	Batshaw Remise en cause internat alternatives	Batshaw tous les internats		
1980	Diversification régionalisation Fermetures Centre jeunesse	Clientèle 30,000		
1990		Clientèle Le Blanc, Messier, Roberge,	Modèle différentiel: cognitivo-comportemental & développemental	
2000-2010	Désintéressement repli sur soi Modèle homogène	Pauzé. Etc.	Modèle intégré: psychoéducatif cognitivo-émotivo-comportemental Boscoville2000	Évaluation implantation et résultats Boscoville2000 & Lanctôt

1.1. Une courte histoire du déploiement de la prise en charge par l'internat au Québec

Historiquement, les sociétés occidentales, pendant la deuxième moitié du XIX^e siècle, ont remplacé l'enfermement des enfants dans des prisons, des orphelinats et des hôpitaux par leur

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

prise en charge dans des internats spécialisés pour les enfants et les adolescents. L'analyse historique la plus perspicace et complète des rapports de l'enfant avec la société québécoise et leur prise en charge par l'État est certainement celle de Joyal (1999); elle étudie ce phénomène depuis les débuts de la colonie jusqu'aux années 2000. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, les enfants orphelins ou abandonnés sont d'abord répartis dans leur parenté ou accueillis par des voisins. Sinon, à Québec et à Montréal, ils étaient placés à l'hôpital aux frais du roi, puis du Parlement; les adolescents antisociaux se retrouvaient, pour leur part, en prison avec les adultes. Le début du XIX^e siècle a vu la création des orphelinats et des maisons de l'industrie pour les vagabonds et les mendiants (Gossage, 1987). Les travaux de Fecteau, Ménard, Trépanier et Strimelle (1998) retracent la création des premiers internats à Montréal, en 1844, par les sœurs du Bon Pasteur pour les jeunes filles délinquantes ou en danger, et, en 1861, par l'homme d'affaire Berthelet pour les garçons, cet internat qui deviendra le Mont Saint-Antoine. Les internats existent donc depuis plus de 170 ans au Québec.

Plus tard, le Parlement du Bas Canada adopte, en 1869, la Loi sur les écoles industrielles et la Loi sur les écoles de réforme (Québec, 1869; ces législations étaient contemporaines de lois comparables aux États-Unis et au Royaume-Uni). Les écoles industrielles devaient prévenir la délinquance; elles devaient recevoir les enfants abandonnés et orphelins, c'est-à-dire l'équivalent des cas de protection d'aujourd'hui. Pour leur part, les écoles de réformes devaient réhabiliter les adolescents antisociaux de 16 ans et moins, c'est-à-dire les jeunes contrevenants d'aujourd'hui. Avec le terme « réforme », la mission de réadaptation était donc incluse dans le nom de ces derniers internats.

L'admission dans ces écoles pouvait être demandée par les autorités politiques municipales ou provinciales, les juges des cours criminelles ou les parents, les tuteurs ou gardiens de l'enfant à la suite d'une procédure devant un juge de paix. Les écoles de réforme recevaient les adolescents délinquants déclarés coupables par les cours criminelles pour adultes et d'autres enfants dit « incorrigibles »; cela jusqu'en 1908 et l'adoption de la Loi sur les jeunes délinquants qui créera les cours juvéniles et restera en vigueur jusqu'en 1984; elle fut alors remplacée par la Loi sur les jeunes contrevenants et, plus tard, par la Loi sur le système de justice pénale pour adolescents en 2002. Pour leur part, les écoles industrielles accueillaient des enfants de six à quatorze ans qui étaient soit orphelins, de parents indignes, négligeant, violent ou traités cruellement, ou soit des enfants infirmes, abandonnés ou exposés au vagabondage ou à mourir de faim. Cette loi sera remplacée par la Loi sur la protection de la jeunesse en 1979 et révisées plusieurs fois jusqu'en 2011. Les quelques données disponibles sur la population de ces deux catégories d'internat laissent croire qu'ils accueillaient une population très diversifiée d'enfants dans chacune et, même, dans l'un ou l'autre de ces internats (Boyer, 1966). Cet amalgame d'enfants ou d'adolescents devait persister jusqu'au milieu des années 1970 selon le recensement de Le Blanc (1975). Ces internats, même s'ils étaient de plus en plus subventionnés par l'État québécois, demeuraient sous la responsabilité de communautés religieuses masculines et féminines. Pour une synthèse de l'évolution de l'éducation surveillée et sa conception moderne en France voir Capul et Lemay (1996).

1.1. Le bénévolat religieux et caritatif

La première phase du développement de l'internat au Québec comprend une longue période de bénévolat religieux et caritatif, celle-ci a subsisté jusqu'au milieu des années 1940. Elle a été suivie par une période d'implication progressive de l'État dans leur financement de 1945 à 1960 environ. Foucault (1984) adopte justement l'année 1945 comme le point de démarcation entre la phase religieuse et caritative et les suivantes. Pendant cette phase, les internats étaient des

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

organisations autonomes, et, ceci, même pour ce qui était de leur mission, organisation et programmation. Le modèle de réadaptation principal était alors à l'image du programme de Don Bosco en Italie (Lacasse, 1989; Ménard, 1998), c'est-à-dire une combinaison de la formation professionnelle par l'apprentissage d'un métier et d'un programme intense d'activités, surtout sportives, mais aussi culturelles et sociales; le régime de vie y était « *rigide et sévère* » selon D'Amours (1982). Le chef de file de ce modèle socioprofessionnel de réadaptation en internat au Québec était le Mont Saint-Antoine. Plus de détails sur la période du bénévolat religieux et caritative sont rapportés par l'étude de Rains (1984, 1985, 1992) sur Boys' Farm. Elle est décrite dans les études de Lacasse (1989) et Ménard (1998) sur le Mont Saint-Antoine

1.2. La laïcisation et la professionnalisation

La phase de la laïcisation et de la professionnalisation se compose de deux périodes. D'abord, celle de la laïcisation ou du remplacement des religieux par des éducateurs laïques pendant les années 1960, surtout 1970. À partir du milieu de cette dernière décennie, la période de la professionnalisation et de diversification des mesures de réadaptation s'accélère au cours des années 1980. La Révolution tranquille des années 1960 est sans aucun doute le point de départ de la période laïque et de professionnalisation. Pendant les années 1960, les éducateurs deviennent non seulement laïques, ils acquièrent une formation de plus en plus spécialisée, mais alors en dehors des universités, et les programmes des internats s'appuient davantage sur les connaissances scientifiques, comme le montre le rapport Batshaw (1975), les travaux de Cusson sur le Mont Saint-Antoine et Boscoville (1974) et de Le Blanc sur l'évaluation de Boscoville et Boys' Farm (1983a, b). Il ne faut pas oublier, à la fin des années 1970, l'effervescence relative à la révision des lois sur la délinquance et la protection de la jeunesse; elle a donné lieu à des analyses de l'évolution de ces législations (Lippé, 1973; Gagnon, 1978, 1978; Drapeau, 1983). La période du développement de la rééducation laïque est illustrée dans l'étude de Rumilly (1978) sur Boscoville les travaux récents de Louise Bienvenue sur l'histoire orale de Boscoville à partir d'entrevues vidéo avec d'anciens éducateurs et pensionnaires qui ont vécu pendant la période de la professionnalisation (Bienvenue, 2016). En terminent, il faut également mentionner l'histoire de la détention des adolescents à Montréal de 1873 à 1984 par Marsan (1985).

À partir des années 1980, le MSSS s'attribue de plus en plus un rôle centralisateur sur les décisions relatives à la nature et la quantité d'internats, la répartition des clientèles, leur organisation interne et gestion; il élabore des politiques et suggère des pratiques. Cusson (1974) qualifie le développement des internats durant cette période d'anarchique parce que 50 internats sont construits pour arriver à 7,000 pensionnaires. Le rapport Batshaw est justement le déclencheur des développements qui apparaîtront au cours du déploiement des internats. Celui-ci se caractérise, comme le montrent Le Blanc et Beaumont (1987), par la diminution substantielle du nombre d'adolescents placés en internat et le développement de nouvelles mesures comme les foyers de groupe spécialisés, les appartements supervisés, les centres de jour, les ateliers d'initiation au travail, les éducateurs communautaire, etc. Cette période est également celle du début de la déjudiciarisation reconnue dans les lois, tant fédérale que provinciale, et de son expansion quantitative (Le Blanc, 1994a). En somme, l'internat, dans sa forme traditionnelle d'hébergement, qui existait depuis plus d'une centaine d'années au Québec, a été remplacé par un éventail de mesures de réadaptation qui étaient encadrés par de nouvelles lois (Loi de la protection de la jeunesse au Québec (LPJ, 1979) et Loi des jeunes contrevenants au Canada (LJC, 1984).

Pendant la phase de laïcisation et, surtout, de professionnalisation des internats québécois, le modèle phare de réadaptation était Boscoville ou le modèle psychoéducatif. Ce dernier était une

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

synthèse de trois modèles préexistants. Premièrement, il s'inspirait du modèle psychodynamique d'Aichorn (1935) qui misait sur la relation thérapeutique et un programme d'activités enrichissantes pour le développement personnel. Deuxièmement, il puisait dans la pédagogie active en vogue en Europe (Makarenko, 1967) qui s'appuyait sur une organisation d'un milieu qui favorisait la participation et qui se fiait sur l'influence de l'éducateur comme modèle. Troisièmement, la synthèse boscovillienne intégrait le modèle architectural et social des Boys' Town américain (Considine et Taurog, 1938). L'internat était organisé comme une ville avec un fonctionnement démocratique, donc avec une distribution électorale des responsabilités et des tâches dans les organisations civiques et vitales du milieu.

1.3. La diversification des mesures et la régionalisation

La phase de la diversification des mesures et de la régionalisation de la prise en charge comprend aussi deux périodes. La cinquième période du déploiement des internats se caractérise, d'abord, par leur multiplication et la formalisation des mesures, qui complètent l'internat au sens strict d'hébergement. Elle se manifeste, surtout, sous les formes d'une décentralisation et, par la suite, d'une déprogrammation au cours des années 1990 et 2000. La décentralisation s'affirme par la création des « *Centre jeunesse* » en 1993; il s'agissait d'organismes qui desservent encore chacun une des régions administratives du Québec ou des groupes particuliers. Ces CJ regroupaient tous les centres d'accueil d'un territoire ainsi que les services psychosociaux pour les enfants et les adolescents antisociaux qui y étaient localisés. Depuis, ils offrent l'ensemble des mesures de réadaptation, tant en internat qu'en externat, que demandent l'application de la LPJ du Québec et LJC du Canada (maintenant la LSJPA). En outre, les CJ doivent héberger ces clientèles en distinguant les unités résidentielles des internats selon la loi de référence, ainsi les cas de protection et de délinquance ne devraient pas être hébergés dans une même unité et les enfants devraient vivre dans des unités distinctes de celles des adolescents. Ces changements majeurs, sans compter les compressions budgétaires significatives de l'époque, ont eu pour résultat une détérioration de la qualité de la réadaptation selon le millier d'intervenants des CJ qui ont été interrogés pour la préparation du rapport Gendreau, Tardif, Baillargeon et Bilodeau (1999). Ils concluaient « *que la réadaptation en internat doit retrouver son sens, sa place et ses moyens* ». Au terme de la transformation de l'internat en multiples mesures de réadaptation, les modèles socioprofessionnel et psychoéducatif de réadaptation se sont dissout dans les pratiques des CJ qui bénéficiaient d'une nouvelle autonomie.

1.4. Le désintéressement de l'État et le repli sur soi des centres jeunesse

La dernière phase du déploiement des internats de réadaptation comprend deux périodes entre 2000 et maintenant, ce sont **le désintéressement de l'état et le repli sur soi** des CJ. Le désintéressement de l'état en regard des CJ, qu'il soit financier ou relatif à leur mission, s'est manifesté de deux manières. D'une part, par une réduction du budget des centres jeunesse de 40 millions en 2014 et, d'autre part, par la diminution des divers documents produit par le MSSSS, comme des politiques et directives. Par exemple, une seule action significative du MSSSS pour répondre aux préoccupations de rapport Gendreau *et al.* (1999) quatorze ans plus tard, en 2013, a été de publier un « *Cadre de référence pour une pratique rigoureuse de l'intervention en réadaptation auprès des enfants, des jeunes et de leurs parents en CSSS et en CJ: Programme-services Jeunes antisociaux* ».

Le repliement sur soi des CJ a été occasionné par la régionalisation des CJ. Il s'est manifesté par une multitude d'innovations locales dans les programmes de réadaptation qui sont restés, pour la plupart, inconnues de l'ensemble des autres CJ, cela malgré les efforts de l'Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ) et les rares interventions du MSSSS pour contrer le

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

repliement sur soi depuis 2000. Pendant cette période, un organisme a été créé pour accomplir des activités de recherche et développement, la création de l'OSBL Boscoville²⁰⁰⁰. Par ailleurs, des innovations programmatiques étaient initiées par le milieu universitaire. Notons, la conception de la programmation différentielle (Le Blanc, Dionne, Proulx, Grégoire et Trudeau-Le Blanc, 1998) et la conception, l'implantation et l'évaluation de l'implantation et des résultats de la combinaison d'une programmation composée d'un milieu psychoéducatif, de la méthode psychoéducative et d'un programme d'activités cognitivo-émotivo-comportementales (Le Blanc, 2011; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014). Pendant cette dernière phase de l'évolution des internats, les éducateurs, dans le cadre des formations universitaires et collégiales, ont été interpellés par les connaissances scientifiques sur les caractéristiques des adolescents antisociaux et leur développement adulte, sur l'efficacité de programmes de réadaptation et certaines activités d'apprentissage, particulièrement les habiletés sociales et l'importance de la restructuration cognitive.

1.5. La mise à jour de l'état de la réadaptation, de Prévost à Gendreau

Pendant les phases du déploiement des internats au Québec, particulièrement des années 1944 aux années 1999, les politiciens et les gestionnaires du réseau québécois de la prise en charge des enfants et adolescents antisociaux et à protéger ont démontré un intérêt intermittent pour les formes d'internats, leur mission, leur programmation et l'évaluation des résultats obtenus. Entre autres, ils ont mis sur pied un certain nombre de commissions d'enquêtes ou groupes de travail qui se sont intéressés, principalement ou en partie, aux internats et aux mesures de réadaptation. Pensons, dans l'ordre, Garneau (1944), Prévost (1968, 1970), Castonguay-Nepveu (1967-1972), Batshaw (1975), Charbonneau (1982), Harvey (1988, 1991), Rochon (1987), Bouchard (1991), Jasmin (1992, 1995) et Gendreau, Tardif, Baillargeon et Bilodeau (1999), soit environ un rapport à tous les cinq ans. Certains en faisaient leur objet principal, par exemple les rapports Batshaw et Gendreau. D'autres effleuraient la question en privilégiant la prévention, par exemple le rapport Bouchard. Les autres discutaient de cette question plus ou moins longuement. La dernière autocritique, le rapport Gendreau *et al.* (1999), dresse un bilan réaliste mais sans doute désolant, à bien des égards, de la réadaptation au Québec. Nous en prenons acte.

En outre, il convient de noter que les gestionnaires du MSSSS ont manifesté un certain désintéressement à l'égard des mesures de réadaptation, depuis 1990 les rapports ministériels et les énoncés de politiques ont diminué et la réponse au Rapport Gendreau *et al.* (1999) est venu seulement en 2013. Quelques thèmes de gestion sont remis de l'avant plus ou moins régulièrement, soit les coûts, les durées de séjour, la clientèle et, en particulier, pensons à certains qui traitent spécifiquement des alternatives au placement en internat, des foyers de groupe, des ressources alternatives au placement, des ateliers d'initiation au travail et des solutions de rechange en matière de placement. De plus, les gestionnaires ont encouragé à travers le temps, directement ou indirectement, et par l'entremise du Conseil québécois de la recherche sociale, des recherches scientifiques sur l'internat et les mesures alternatives au placement, peu nombreuses il va s'en dire.

En somme, il faut retenir de cette histoire synthétique de l'internat au Québec, en premier lieu, que le déploiement de l'internat de réadaptation dans un éventail de mesures en internat et externat et la remise en cause de sa nécessité ont fait parti d'un mouvement général et concomitant en Occident. Il faut également reconnaître, en deuxième lieu, que les professionnels québécois se sont situés à l'avant garde dans la conception progressive de modèles de réadaptation qui intégraient de nouveaux modèles. Si le modèle socioprofessionnel, introduit et amélioré par les communautés religieuses, a servi de fondement à la réadaptation québécoise, il

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

faut reconnaître que le modèle psychoéducatif a enchâssé des éléments importants des modèles psychodynamique, de l'éducation active et de la ville comme milieu de vie, auxquels il a ajouté des moyens techniques innovateurs comme nous le verrons.

1.2. Le développement des recherches appliquées sur l'internat et les mesures alternatives

À la section précédente, nous avons noté que la prise en charge des adolescents antisociaux au Québec s'est profondément transformée, principalement au cours des cinquante dernières années, elle a sauté d'une mesure unique, l'internat pour la réadaptation, à l'ajout de multiples mesures d'hébergement et d'autres alternatives dans la communauté. Depuis la Seconde guerre mondiale, la recherche appliquée était toujours présente au Québec sous diverses formes et, comme nous le verrons, elle a influencé le déploiement des mesures de réadaptation. Définissons, d'abord, les types de recherches appliqués et, ensuite, identifions leur entrecroisement au fil du temps.

La recherche appliquée consiste en des travaux en vue d'acquérir des connaissances nouvelles qui sont dirigées vers un objectif pratique spécifique, dans le cas de l'objet de ce texte c'est la réadaptation en internat. Elle se démarque de la recherche fondamentale qui consiste en des travaux entrepris en vue d'accumuler des faits observables sur un phénomène et ceci sans envisager une application particulière. La recherche appliquée sur l'internat et la réadaptation a pris son véritable envol au Québec autour des années 1970, c'est-à-dire au moment de la laïcisation du personnel éducatif et de la mise en place de formations spécifiques reconnues par le Ministère de l'éducation. La recherche appliquée prend la forme de cinq méthodologies complémentaires: la recherche descriptive ou le portrait d'un internat, la recherche sur la compréhension du fonctionnement d'un internat, la recherche et développement, la recherche évaluative sur l'implantation de la réadaptation et la recherche évaluative sur l'efficacité, les résultats de la réadaptation.

1.2.1. Le portrait d'internats: RDP

La recherche descriptive ou le portrait d'un internat, « *RDP* », présente la clientèle et de multiples caractéristiques d'un ou plusieurs internats. Ce dernier s'appuie sur l'une ou l'autre ou plusieurs des méthodes de cueillette de données suivantes: le recueil d'une documentation existante, des observations in vivo dans l'internat ou des entrevues avec des informateurs clés, des membres du personnel et la clientèle. Le premier RDP d'un internat a été réalisé par Nearing en 1945 pour Boys' Farm; c'était pendant la période du bénévolat religieux. Quelques uns ont suivi pendant les années 1950 et le nombre a augmenté pendant les années 1960 (voir la recension de Le Blanc, 1985a).

Par ailleurs, c'est dans les années 1970 que ce type de recherche descriptive a vécu son âge d'or, avec le nombre de 73 portraits présentés dans le Rapport Batshaw (1975) et l'ampleur des caractéristiques décrites. Le portrait de chacun de ces internats s'inspirait de la description comparative de Berthelet, Boscoville et du Mont Saint-Antoine par Cusson (1971a, b). Il débutait par un tableau synthétique (nom, adresse, région, objectifs, admission, activités, nombre de lits, durée du placement, etc.) et il était suivi d'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. Si les internats non sécuritaires ont été les premiers à attirer l'attention des chercheurs, il revient à Laflamme-Cuisson et Baril (1975, 1976) de dresser un portrait de la détention des adolescents dans plusieurs internats pour filles et

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

garçons et les cellules des services de police. On découvre, entre autres choses, que les centres de détention étaient utilisés pour des motifs très divers: observation, détention préventive, transition, punition, etc. Les problèmes vécus par le pensionnaire y étaient bien décrits, particulièrement ceux qui découlaient de l'incertitude dans laquelle les adolescents se trouvaient relativement à leur date de libération. Ultérieurement, à l'occasion des recherches évaluatives, des descriptions formelles et factuelles approfondies ont été produites sur Boscoville, Boys' Farm et Habitat Soleil (voir la liste des publications dans Le Blanc, 1985a, 1994a). Ces travaux brossent un tableau relativement complet de ces internats; ils incluent la conception de la réadaptation, les activités pédagogiques et thérapeutiques, le système de responsabilités, les éducateurs et leurs actions éducatives, le climat social des groupes et des équipes (Le Blanc et Ménard, 1978), la clientèle, etc. Au milieu des années 1980, une nouvelle mesure de réadaptation a retenu la faveur de plusieurs centres d'accueil à travers le Québec, l'atelier de travail avec ou sans hébergement (Le Blanc et Beaumont, 1987). Ils ont fait l'objet de portraits, d'analyse de leur fonctionnement et d'évaluation de leurs impacts personnel et social (les mesures par Le Blanc et Beaumont, 1990, 1992; les ateliers de travail par Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 1988, 1989). Par la suite, les RDP ont disparus, toutefois il pourrait être intéressant de réaliser le portrait actuel et d'identifier les changements survenus dans les principaux internats pour les adolescents antisociaux

Si les études descriptives dessinent surtout des portraits d'un ou plusieurs internats, il ne faut pas oublier les descriptions de leur clientèle. Il y a un nombre considérable de telles études qui ciblent des internats particuliers; elles sont trop nombreuses pour être recensées d'une manière fiable. Nous nous limiterons aux travaux sur la totalité de la clientèle ou des échantillons représentatifs. La première description de la clientèle de tous les internats québécois a été réalisée par Le Blanc (1975) pour le comité Batshaw (1975). Ce portrait a été mis à jour pas le MSSSS dans le cadre d'Opération 30,000, en 1979, qui recensait tous les enfants de zéro dix-huit ans placés par un tribunal ou les services sociaux en vue de planifier l'entrée en vigueur de la nouvelle législation sur la protection de la jeunesse (LPJ, 1979). Pendant les années 1980, seule l'étude de Messier (1989) était extensive; elle décrivait le traitement des cas de protection par les centres d'accueil du Québec. Au cours des années 1990, trois recherches d'envergure permettent de dresser un portrait détaillé de la clientèle et des services, qu'il s'agisse des adolescents judiciairisés à Montréal (Le Blanc, Girard ...1995), de la clientèle multiethnique (Messier et al. 1989a et b; 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 inscrits à la prise en charge dans les centres jeunesse du Québec (Pauzé, Toupin, Déry, Mercier *et al.* 2000) et des jeunes contrevenants (Toupin, Pauzé & Lanctôt, 2009) ou en encadrement intensif (Lafortune et Lachance, 2008). De plus, il existe aussi des portraits de la consommation des dans les CJ par Le Blanc (1994b, 2005) et Brochu et son équipe (1994a; 1995; et Douyon, 1995; 2005; 2010a; Brunelle, Brochu & Cousineau, 2005) et des portraits très nombreux et limités à un thème et, surtout, un CJ en particulier ou une de ses unités. Il ne faut pas oublier les travaux de l'équipe de Lanctôt sur les adolescentes hébergées en CJ durant les années 1990 (les trajectoires développementales Lanctôt, 2010; les problèmes de santé mentale Corneau et Lanctôt, 2004; les symptômes de trauma van Vugt, Lanctôt, Paquette, *et al.* 2014, 2016; les adolescentes immigrantes Tardif-Grenier, Lanctôt et Lavergne, 2017; les parcours de placement, Hébert et Lanctôt, 2016).

1.2.2. L'enquête sur le fonctionnement d'internats de réadaptation: RDF

Une deuxième forme de la recherche descriptive va plus en profondeur; il s'agit de l'enquête pour la compréhension du fonctionnement de la réadaptation ou la manière de l'accomplir «

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

RDF »; il s'agit alors de décrypter la mécanique de la réadaptation à l'aide de méthodes scientifiques. En ce qui concerne l'étude de Cusson (1974), un échantillon de trois internats était recruté; il recueillait des observations systématiques, des questionnaires et des entrevues auprès des pensionnaires et des divers types de personnel; ces données étaient rassemblées par des échelles métriques; les associations statistiques entre elles étaient analysées. Aucune étude au Québec n'a jamais été si compréhensive et rigoureuse, c'était l'étude la plus avancée de ce type et jamais répétée. Cusson, après avoir présenté les modèles socioprofessionnels, psychodynamique, de la pédagogie active et la synthèse psychoéducative, aborde la question des étapes de la réadaptation et il analyse, 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 dans les domaines comportementaux et autres et des blocages pour certains. En outre, il observait que les courbes d'évolution n'étaient pas concordantes avec les étapes théoriques et que la rapidité de l'évolution n'était pas parallèle dans tous les domaines. Ensuite, il analysait la relation éducative et il concluait qu'elle était possible, qu'elle progressait avec la durée de séjour 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. En plus, il analysait l'influence de l'éducateur en termes d'incitation à la réadaptation par le biais des objectifs, de l'aide pour les atteindre et l'évaluation et la sanction des comportements, les conséquences en termes de récompenses et de punitions. Pour terminer, Cusson s'attardait aux rapports entre les trois rôles des 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 élevés 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. Celui qui pratiquait les deux derniers rôles était aussi à retenir dans une équipe de réadaptation.

Depuis l'étude magistrale de Cusson (1974), à l'intersection des années 1960 et 1970 pendant la période de professionnalisation des internats, aucune enquête de cette envergure n'a été réalisée depuis. Quelques mémoires et articles abordent certains des thèmes traités par Cusson (voir Le Blanc, 1985a, 1994a). Seul Le Blanc (2011) et Le Blanc et Trudeau-Le Blanc (2014) reviennent sur ces questions du fonctionnement d'unités de réadaptation pendant les années 2000.

1.2.3. La recherche et le développement: R&D

Passons maintenant à l'activité de recherche et développement « R&D ». Elle est couramment employée dans les entreprises pour la mise au point d'un nouveau produit. Elle désigne l'ensemble des activités conduites d'une façon systématique en vue d'accroître les connaissances pratiques sur la manière de réaliser la réadaptation, ainsi que l'utilisation de cette somme de connaissances pour accomplir de nouvelles implantations de ces pratiques novatrices. Elle consiste, en réadaptation, à concevoir une activité, un programme, une organisation, etc. sur la base de connaissances existantes ou de réflexions personnelles ou en équipe, de former les éducateurs qui appliqueront l'innovation, de la mettre en œuvre, de la monitorer systématiquement et d'en évaluer les résultats obtenus, ceci d'une manière au moins intermittente. Par la suite, cette démarche est répétée jusqu'à la pleine et entière satisfaction sur l'état de la nouvelle pratique. La présentation de la R&D sera subdivisée en trois phases; la première, dite phase psychoéducative, s'étend du milieu des années 1950 à la fin des années 1970; la seconde, la phase différentielle s'étend tout au long des années 1990; et la troisième, la phase Boscoville₂₀₀₀ débute en 2000 et se poursuit jusqu'en 2011 dans sa forme originale.

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

La phase psychoéducative

Au-delà des études descriptives de la clientèle et des internats de réadaptation, c'est dans le domaine du développement de la réadaptation psychoéducative que la contribution des professionnels québécois de l'éducation spécialisée est la plus remarquable. Finchenauer (1974) le reconnaît dans sa recension des approches existantes. Le Blanc (1983a, b; 1985a; 1994a) recense ces travaux nombreux et diversifiés qui sont théoriques, empiriques ou cliniques. Nous y consacrerons davantage d'espace parce que nous considérons que beaucoup de leçons qui s'en dégagent sont encore d'actualité comme le soulignait également le rapport Gendreau *et al.* (1999).

Boscoville a proposé une autre voie pour améliorer la prise en charge des adolescents trop souvent en prison. Il s'agit de la R&D. Pendant cette période d'environ vingt ans, à cheval sur la phase de laïcisation et professionnalisation des internats au Québec que nous avons décrite ci-dessus, le personnel de Boscoville 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, des moyens d'action éducatives, du processus de réadaptation, du système des responsabilités et du rôle des éducateurs (pour une présentation plus détaillée de la psychoéducation boscovillienne (voir Gendreau 1978, 2001) et Le Blanc, 1983a, (ceci sans oublier que les archives des journées d'études de Boscoville sont instructives sur l'évolution de la R&D). Il s'agissait alors d'une démarche systématique de R&D. Une nouvelle idée, par exemple offrir des chambres individuelles, était discutée en groupe par le personnel éducatif; une expérimentation était conduite; elle était monitorée et évaluée en groupe lors de journées d'études; enfin, une formation était dispensée, l'implantation était monitorée et, s'il y avait lieu, des changements étaient apportés jusqu'à la satisfaction de la direction et du personnel éducatif.

L'architecture de Boscoville était tout à fait révolutionnaire. Il s'agissait d'un campus avec de petites unités appelées « quartiers, cinq, et une unité appelée banlieue pour les nouveaux arrivants » pour une douzaine d'adolescents dans chacun et assez rapidement ils ont bénéficié d'une chambre individuelle après la démarche de R&D illustrée ci-dessus. L'unité comprenait aussi un salon et une salle de classe. Au centre de ces unités se localisait un édifice qui était appelé « Hôtel de ville » qui comprenait des bureaux, une cafétéria et des salles pour diverses activités et à l'arrière des équipements sportifs diversifiés.

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, qui éliaient appelées « boulot » et un mélange d'activités culturelles et sportives l'après-midi. En outre, l'organisation du milieu reposait sur les interactions entre cinq sphères: celle des membres de la direction, celle des coordonnateurs ou responsables de chacune des unités, celle des comités décisionnels sur les activités et les éléments cliniques, celle du responsable dans son unité, celle de l'équipe et celle de l'organisation civique démocratique formé des adolescents et des éducateurs dans chacun des unités et pour l'ensemble de l'internat. Chacune de ces sphères avait des droits et responsabilités spécifiques. À notre connaissance, les principaux travaux sur l'ensemble de cette organisation sont les suivants (Descôteaux, Lebon et Poirier, 1979; Ducharme, 1974, Le Blanc et Beaulne, 1974; Hetterington, 1984) et pour le comité des coordonnateurs des unités (Le Blanc et Ménard, 1976). Sur les plans des caractéristiques architecturales et organisationnelles, Boscoville opérationnalisait les modèles de la pédagogie active et de la ville que nous avons rappelé précédemment et elles se retrouvent, encore aujourd'hui sous une forme ou l'autre, dans la plupart des internats québécois. Il s'agissait d'une communauté thérapeutique dans l'esprit du modèle psychodynamique (Gendreau et Paulhus, 1967; 1975). Il ne faut pas oublier que ces

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

travaux ont permis de mettre au point une instrumentation pour évaluer l'état d'un milieu psychoéducatif (Le Blanc, Trudeau-Le Blanc et Lanctôt, 1999).

Les internats québécois contemporains de la période de R&D à Boscoville ne précisaient pas les caractéristiques sociales, psychologiques et comportementales de leurs clientèles comme en faisait foi les portraits des internats produit pour le rapport Batshaw (1975). Le Rapport de Gendreau *et al.* en 1999, n'a pas plus élaboré sur cette question. D'une part, **les recherches cliniques**, assez nombreuses, n'ont jamais été synthétisées pour les éducateurs et la démarche de l'évaluation clinique. Le Blanc (1985a, 1994a) les recensent sur 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, le Rapport Gendreau ne recense pas les études scientifiques transversales et longitudinales récentes sur les caractéristiques sociales, psychologiques et comportementales, même celles réalisées au Québec, Fréchette et Le Blanc (1987) par exemple. Par ailleurs, la formation des psychoéducateurs comprenait des références à la littérature psychanalytique (Aichorn, Redl, Beutelheim, etc.), à la psychologie de l'égo (Erikson, Rappoport, etc.) et aux études cliniques de Mailloux (1971) sur les caractéristiques psychologiques communes des adolescents antisociaux et récidivistes. Nous ne saurions compléter cette section sur la réadaptation à Boscoville sans mentionner le travail d'Adam (1979) sur le traitement des jeunes meurtriers.

Les moyens de l'action éducative que les éducateurs spécialisés 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. Les activités techniques étaient de deux ordres, les activités pédagogiques et thérapeutiques. Deux innovations majeures, parmi **les activités techniques**, sont issues des travaux de R&D. Premièrement, le « boulot » **l'activité de scolarisation individualisée** de l'avant-midi qui avait beaucoup de succès ((Julien, 1972; Belzile, 1973; Goudreau, 1973) avait permis à Boscoville de se démarquer du modèle socioprofessionnel à l'époque dominant. La scolarisation, probablement à l'époque mieux adapté à l'évolution future de la société, a été remplacé 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. Deuxièmement, soulignons **l'activité poterie** qui mettait en contact l'adolescent et la matière et l'expérience du produit fini; celle-ci est disparu des programmes des internats et elle est, maintenant à l'occasion, remplacée par le travail du bois dans des internats (soulignons d'autres travaux sur l'éducation artistique, voir Le Blanc, 1985a, 1994a). Troisièmement, d'autres activités ont été étudiées: les sports, les temps libres et la place des activités pendant l'étape de l'acclimatation (voir Le Blanc, 1985a, 1994a). 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 éducateurs formés à cette intervention, c'est-à-dire les rencontres sur le champ selon les besoins de chaque adolescent et les bilans hebdomadaires. Il y avait aussi eu un intérêt pour le psychodrame (Fréchette, 1976). En outre, il existait des rencontres éducateurs et adolescents 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 de réadaptation le classe comme un milieu thérapeutique

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

(Gendreau et Paulhus (1967) parmi les modèles psychodynamique de réadaptation en droite lignée de l'internat d'Aichorn (1935).

La progression du jeune délinquant à travers la réadaptation ne saurait se réaliser sans le régime de vie et le programme des activités, qui en sont le moteur, et le système de responsabilités, le carburant. Par système de responsabilités, on entend ici les droits, les obligations, les tâches dans l'unité, les rôles et les conséquences aux comportements antisociaux et contraire à la réadaptation. Les tâches sont attribuées démocratiquement dans chaque unité et selon l'étape atteinte par chaque adolescent. L'internat, fonctionnant selon le modèle psychoéducatif, possède un système responsabilités animé sur la cotation des comportements qui a fait l'objet de divers travaux (voir les travaux cités par Le Blanc, 1985a, 1994a). Il s'inscrit dans la continuité des systèmes de points dans les institutions correctionnels depuis le XIX^e siècles et de l'approche comportementale en psychologie et en éducation. À la base, le système de cotation suppose qu'après chaque activité l'éducateur responsable attribue une note (cote) à chacun des participants, évaluant par le fait même la qualité de sa performance et de sa conduite générale pendant l'activité. Une originalité du système à Boscoville était, en principe, 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 éducateurs n'appliquaient pas tous ce système de la même manière (Le Blanc et Beaulme, 1974; 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 attachée à un système de sanction, ce qui donnait au pensionnaire une motivation supplémentaire, non seulement pour bien agir, mais aussi pour s'améliorer constamment.

Un moyen d'action psychoéducatif dont nous traiteront, et non le moindre, est **le processus de réadaptation**. Il a fait l'objet de nombreux travaux de R&D (Le Blanc et Beaulme, 1974; Déom, 1972); Ducharme, Bilodeau, Dionne et Ross, 1975). Gendreau, un des premiers éducateurs laïques à Boscoville, inspiré par son animation dans le mouvement de l'Action catholique et le scoutisme, a été le premier, en 1960, à définir des étapes de la réadaptation. C'était une technique employée par les éducateurs spécialisés depuis la première moitié du XX^e siècle selon Cusson (1974), par exemple Makarenko, Aichorn, Redl, Bettelheim, etc. Les quatre étapes de la réadaptation psychoéducatif étaient les suivantes (Gendreau, 1978; Guindon, 1970; Le Blanc et Tessier, 1978; Ménard et Le Blanc, 1980; Le Blanc, 1983a). (1) L'étape acclimatation consiste à 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 consistait à faire acquérir à l'adolescent la maîtrise de ses actes et à l'intégrer à son groupe. (3) L'étape production représentait, comme le nom l'indique, à faire produire l'adolescent dans les activités scolaires, sportives et culturelles. (4) L'étape personnalité permettait à l'adolescent de réaliser une transformation de ses attitudes profondes et de l'inciter à s'engager pour de bon dans un style de vie non délinquant. Cusson (1974) reconnaît 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 soutient que cette contribution au développement d'une conception globale de la réadaptation en internat était fondée sur l'expérience personnelle des éducateurs, l'analyse des théories psychologiques et leurs implications pratiques, sur des observations réalisées dans le cadre de recherches empiriques, le plus souvent d'une nature clinique.

Sur le plan formel, Guindon (1970) a réalisé un travail considérable pour fonder la théorie des

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

étapes de la réadaptation sur les psychologies de Piaget et d'Erickson. Du premier, elle a retenu que chaque étape est un stade qui découle logiquement de la précédente, mais qui constitue, tout de même, un nouvel équilibre psychologique. Du second, la notion d'identité et ses composantes lui a permis de soutenir que l'organisation du moi est 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. L'auteur souligne de plus que les aspects cognitifs et affectifs de la personnalité ne peuvent pas être séparés. Sur le plan pratique, cette théorie commande un modèle d'action éducative centré sur des objectifs généraux et spécifiques qui sont atteignables à travers 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 pédagogiques, les relations avec les pairs et les éducateurs) et qui sont autant de comportements observables et d'acquisitions que les pensionnaires de Boscoville devraient faire en séquence durant leur séjour. Le Blanc et Ménard (1980) ont montré, à l'aide d'une analyse statistique, que les acquisitions sont effectivement séquentielles et cumulatives, tel que le postule la théorie, mais qu'elles ne sont pas embrioniques, c'est-à-dire que la progression à travers les étapes ne commence pas toujours à la première étape pour se terminer à la quatrième étape. Cependant, cette vérification ne peut être confirmée que dans le domaine des activités; dans les domaines des relations avec les pairs et les éducateurs, les résultats ne sont pas probants. La théorie serait donc valide en ce qui concerne 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 est difficilement soutenable. Cusson (1974) et Le Blanc (1983a) confirment cette conclusion tout en démontrant empiriquement que les pensionnaires améliorent les comportements pendant leur séjour à Boscoville.

Enfin, l'application de tous les moyens d'action ci-dessus repose dans les mains des psychoéducateurs qui les animent 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, l'importance d'un fonctionnement efficace de l'équipe (Le Blanc, 1983a, 2011; Plutino, 2010), ceci sans oublier, les mesures des attitudes éducatives (Le Blanc, 1983a; Le Blanc et Brill, 1980; Le Blanc, 2011; Poitras, 2010) et le caractère prosocial du groupe d'adolescents (dont une comparaison internationale à l'avantage de Boscoville, Le Blanc et Ménard, 1978). Les mesures de ces prescriptions montrent une haute qualité et peu de diversité d'une unité à l'autre selon les données de Le Blanc (1983a). En plus de la contribution magistrale de Gendreau, il convient de rappeler, entre autres, les travaux sur l'observation, qui constitue le pivot du travail de l'éducateur (voir la liste dans Le Blanc, 1985a, 1994a).

Au-delà des tâches des éducateurs, la contribution 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) ou actualisée dans les années 2000 Gendreau et Lamoureux, 2007; Gendreau et Prince, 2006; Gendreau, Prince et Bernier, 2006, et Gendreau, Prince et Lévesque, 2006; Prince, Bernier et Lamoureux, 2008, 2009). Cette version 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 et circulaire que les éducateurs devraient employer dans toutes les activités du 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 Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

et communication. En complément des opérations professionnelles, Gendreau définit et opérationnalise les 14 composantes de la structure d'ensemble d'un milieu et d'une activité psychoéducative de réadaptation: les acteurs: sujet, éducateur, équipe, groupe de pairs, parents, autres personnes, autres; les objectifs: les composantes structurelles: temps, espace, programmation, moyens de mise en interaction, système des responsabilités et code et les procédures. Voir leur mise en application dans des unités de réadaptation (Le Blanc, 2011; 2014).

En guise de conclusion, c'est par la R&D que la contribution des psychoéducateurs, comme, professionnels chercheurs, est tout à fait remarquable; il s'agit d'une approche qui a du allier la science et l'expérience pratique et qui, en raison de son ampleur, constitue une approche globale de la réadaptation en internat et le fondement d'une nouvelle profession. Elle est tout à fait originale et elle prend ses racines dans une réflexion critique qui s'échelonne sur plus d'un quart de siècle. Elle reformule les modèles socioprofessionnel, psychodynamique, de pédagogie active et de la ville en les enrichissant et les amalgamant en un nouveau modèle, la réadaptation psychoéducative. Pendant les années 1980, la R&D était plus restreinte, par exemple l'exploration de la notion de personnalité criminelle et la méthode thérapeutique de Yochelson et Samenow (1976) à Boscoville ou l'intégration de la typologie de la maturité interpersonnelle et ses traitements (Grant, Grant et Sullivan, 1957; Jesness et Wedge, 1969a, b) dédiés à chacun des types d'adaptation au Mont Saint-Antoine. La première de ces explorations n'a pas été définitivement implantée et la seconde a tourné court en raison des résistances des éducateurs qui étaient formés et appliquaient depuis longtemps le modèle socioprofessionnel classique (communication personnelle).

La phase différentielle

Autour du milieu des années 1970, le modèle de l'internat psychoéducatif de réadaptation avait atteint une maturité certaine et la R&D s'y essouffait. Pendant cette période, la forme de la prise en charge des enfants par l'état était remise en cause au Québec à la suite du rapport Batshaw (1975), ceci comme dans l'ensemble du monde occidental. Les politiques de prise en charge étaient guidées par les quatre « dé », c'est-à-dire décriminalisation, diversion, déjudiciarisation et désinstitutionalisation (Le Blanc, 1979). C'était la période de la diversification des mesures de réadaptation et de la régionalisation de la prise en charge qui avait commencé comme nous l'avons décrit précédemment. Nous reviendrons sur les rapports entre ces quatre politiques et les résultats des recherches appliquées.

La phase différentielle de la R&D commence au début des années 1990, une dizaine d'années à la suite d'une question que les psychoéducateurs m'avaient posée au début des années 1980. Lorsque j'ai présenté les résultats de l'évaluation de Boscoville à son personnel, à savoir que le modèle psychoéducatif obtenait de meilleurs résultats, en termes de comportements, d'adaptation sociale et de développement de leur personnalité, avec les adolescents dont la structure de personnalité était à tendance névrotique et de moins bon résultats avec ceux dont la structure de personnalité était à tendance psychopathique. Alors, ils m'ont demandé quel serait le modèle de réadaptation à employer avec ces derniers qui étaient donc moins perméables au modèle psychoéducatif? Je n'avais pas une réponse précise et pas davantage une littérature scientifique sur laquelle m'appuyer si ce n'est l'application d'un modèle comportemental que recommandait l'approche différentielle de la maturité interpersonnelle pour les adolescents nommés antisociaux (Grant, Grant et Sullivan, 1957; Jesness et Wedge, 1969a, b; 1983a, b).

Le modèle différentiel californien de la maturité interpersonnelle, version clinique (Sullivan, Grant and Grant 1957; Palmer, 1968, 1974, 1977, 1994, 2002) ou version psychométrique

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

(Jesness et Wedge, 1969a, b) étaient extrêmement complexe. Il comprenait trois niveaux de maturité au moment de l'adolescence (l'antisocial avec deux sous-types, le conformiste avec trois sous-types et le névrotique 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 ou des modalités de traitement et un adolescent qui affichait les caractéristiques comportementales, sociales et psychologiques correspondantes. Ce modèle, particulièrement attrayant sur le plan de la diversité clinique, était en conséquence extrêmement difficile à mettre en œuvre, 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. Ceci d'autant plus que la gestion de l'internat peut difficilement garantir l'appariement pour différentes raisons administratives et organisationnelles. Il s'en suit qu'il était difficile d'implanter ce modèle dans des internats en Californie (Palmer, 1974, 1977, 1994, 2002), mais aussi au Québec, soit au Mont Saint-Antoine (communication personnelle) et à Boys' Farm (Le Blanc et Brill, 1978a, b; Le Blanc, Reitsma et Brill, 1978). De façon à donner suite à la question des éducateurs de Boscoville qui demandaient « quoi faire » avec les adolescents moins développés psychologiquement et, aussi, de faciliter la conception et l'implantation d'un modèle différentiel pour les internats québécois des années 1990 et des CJ qui apparaissaient, nous avons proposé au MSSSS de réaliser une R&D avec trois objectifs: (1) concevoir un modèle de réadaptation composé de deux programmes complémentaires sur la base du modèle psychoéducatif de réadaptation de Boscoville; (2) concevoir et développer, l'ajout, à ce modèle de base, des activités cognitivo-comportementales adaptées des travaux de Goldstein (1988, 1999) et cognitivo-développementales adaptées de Kohlberg, Kauffman, Scharf & Hickey (1974) et Gibbs, Potter et Goldstein (1995); (3) élaborer et tester une démarche d'implantation de ces programmes.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons rassemblé trois équipes: (1) une équipe scientifique composée de quatre chercheurs universitaires (Marc Le Blanc, Jean Proulx pour le cognitivo-comportemental, Jacques Dionne pour le cognitivo-développemental, et Jacques Grégoire pour le modèle psychoéducatif); (2) une équipe clinique constituée de professionnels formés et aguerris et qui maîtrisaient l'un ou l'autre ou les deux programmes (dirigé 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 professionnelle, le personnel 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 un livre sur le modèle psychoéducatif et différentiel de réadaptation a été publié: 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. Il élaborait le contenu des activités éducatives des deux programmes, comportemental et développemental ainsi que l'application du milieu et de la méthode psychoéducative.

Ainsi à la fin des années 1990, la prochaine étape de R&D étaient anticipable, c'est-à-dire une implantation de l'intégration du modèle psychoéducatif de réadaptation, comme ses fondations, avec deux programmes qui ciblent deux clientèles particulières: un programme cognitivo-émotivo-comportemental pour les adolescents antisociaux moins évolués et un programme cognitivo-développemental pour les adolescents antisociaux plus évolués psychologiquement. Dans la foulée de ces travaux exploratoires, il était donc logique qu'une deuxième phase de

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

R&D, avec davantage d'envergure, soit entreprise en 2000, deux ans après la fermeture de Boscoville et une année après la publication du rapport Gendreau *et al.* (1999) qui avait interrogé plus de 1,000 intervenants du réseau des CJ.

La phase Boscoville₂₀₀₀

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. Ses objets étaient 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 modèle psychoéducatif en l'implantant dans les CJ participants et de soutenir au moins deux unités selon le modèle différentiel, une unité comportementale et une unité développementale dans chacun, donc de créer un modèle psychoéducatif différentiel. Rappelons que la notion de différentiel exige le respect inaliénable de deux conditions. Premièrement, sélectionner la clientèle référée à chaque unité en fonction de son appariement au programme cognitivo-émotivo-comportemental ou cognitivo-développemental, et, deuxièmement, constituer des équipes d'éducateurs qui disposent des caractéristiques professionnelles qui sont appariées à chacun des programmes et, ainsi, à une clientèle appropriée. Sur le plan scientifique, des mesures psychométriques permettent de réaliser l'appariement tripartite entre les éducateurs, les adolescents et les programmes.

Au terme d'une période de recrutement d'unités de R&D, de rencontres avec la direction, des chefs et des membres du personnel de leur unité 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 R&D. Diverses conditions expliquent notre conclusion. Pensons aux positions théoriques (par exemple: une programmation homogène dans un CJ est plus facile à gérer, on conçoit le différentiel davantage comme une intervention personnalisée plutôt que pour un groupe particulier, etc.), aux impacts administratifs et organisationnels (par exemple: appairer la clientèle peut aller à l'encontre du flux continue des références judiciaires, l'appariement signifie peut-être aller à contre courant des règles syndicales, les coûts de la participation, le projet a des ressources limitées, etc.).

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) 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 différentes dont trois unités pour des filles, et les autres pour des garçons, principalement de 14 à 18 ans. En somme, 163 éducateurs et 809 adolescents ont participé au projet entre 2005 et 2010. Un bilan quinquennal du projet rapporte toutes les données sur la méthodologie de R&D et les résultats de l'implantation et de l'efficacité du programme de l'ACÉC (Le Blanc, 2011). Résumons les aspects les plus innovants de ce projet complexe, c'est-à-dire le défi de concevoir et mettre en place un processus d'implantation et le défi de concevoir et faire fonctionner un dispositif pour soutenir l'implantation.

Cette troisième phase de R&D à Boscoville₂₀₀₀ mettait à la disposition de ses partenaires, les centres jeunesse et les unités de réadaptation, deux types de ressources, d'une part, un personnel scientifique et professionnel et du financement et, d'autre part, une méthodologie d'implantation (Le Blanc, 2011; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014). 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 de l'unité pour qu'ils se consacrent à des activités qui ne faisaient pas normalement partie de leurs

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

tâches. Le personnel était composé de trois experts et de deux agents de développement localisés à Boscoville₂₀₀₀. Ils avaient une formation de formateurs pour la méthode psychoéducative (MPSE) et pour l'approche cognitivo-émotivo-comportementales (ACÉC). Ils dispensaient des formations de base et des formations avancées à des 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 tumorale, la programmation des activités ou le climat de l'équipe. Ils participaient aux rencontres régulières de coordination et de développement de la méthode et du modèle psychoéducatif (MPSE) et de l'ACÉC. 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 en groupe, le climat d'équipe, et d'autres objets. Les agents de développement dans les CJ consacraient quatre jours par semaine à l'accompagnement des deux unités du centre jeunesse partenaire. 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 la MPSE et l'ACÉC et une formation avancée sur ces deux composantes du projet. Leur mandat comprenait les principales tâches suivantes : la formation continue et ponctuelle sur les contenus de la MPSE et de l'ACÉC; 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 présences sur le terrain; la participation à des rencontres sur la coordination et de développement de la MPSE et de l'ACÉC; 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 méthode rigoureuse d'implantation** (voir Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014, pour plus de détails). L'implantation consistait à mettre en œuvre de façon progressive les divers éléments du nouveau programme à l'aide d'une procédure, d'étapes et de mécanismes dans le cadre d'un soutien continu.

La procédure avait pour point de départ l'évaluation de l'état de l'implantation à l'aide d'instruments et la préparation d'un plan d'implantation (objectifs, moyens, échéancier, rôles et responsabilités) en collaboration avec le chef et l'équipe d'éducateurs; elle impliquait une réévaluation après une période prévue et, ainsi de suite, d'une manière récurrente jusqu'à ce que la qualité du programme soit optimale. Par la suite, on procédait à l'évaluation des résultats de l'implantation. Cette démarche d'évaluation et réévaluation 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 à l'aide de la structure d'ensemble de la méthode psychoéducative et des opérations professionnelles (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 d'une séance d'activités était réalisée avec les instruments de la méthode psychoéducative. Les manuels d'activités étaient utilisés pour comparer ce qui était attendu des éducateurs et ce qu'ils accomplissaient réellement. Des

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

observations au hasard dans les activités du programme devaient être effectuées régulièrement. Chaque semaine, plusieurs activités dans chacune des unités devaient être enregistrées sur vidéo et analysées par le personnel d'encadrement pour évaluer la qualité de la mise en œuvre des techniques éducatives. De plus, des moments d'observation de la vie du programme et des activités devaient être choisis au hasard et des chercheurs devaient être sur place pour observer la mise en œuvre. 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 qu'à mesure que l'implantation progressait, ces résultats s'amélioraient.

La deuxième composante de la méthode était **les étapes de l'implantation**. Elles sont décrites au tableau 2 au niveau de la formation, de l'accompagnement des éducateurs par les agents de développement et du monitoring; le lecteur pourra approfondir ce processus dans les documents suivants (Lancôt et Chouinard, 2006; Le Blanc, 2011; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014). La première étape d'implantation était celle de l'information des partenaires potentiels. Il s'agissait de rencontres avec la direction du CJ et des équipes pour expliquer: la démarche d'implantation et la programmation prévue. Lorsque fructueuse, cette étape était complétée par une formation de base de quatre jours sur la MPSE et l'ACÉC. Lancôt et Chouinard (2006) décrivent les réticences alors exprimées. La seconde étape était l'exploration progressive des différents contenus de la MPS et du PCÉC; les éducateurs en appliquaient progressivement les composantes. Cette exploration, d'environ une année, impliquaient un accompagnement systématique et continu de l'éducateur par l'agent de développement, surtout, le « faire avec » ou le « faire devant ». À son terme, tous éducateurs avaient pratiqués les éléments planifiés. Les phases de l'information et de l'exploration étaient suivies d'une période pendant laquelle l'accompagnement mettait l'accent sur l'application systématique et continue des outils de la MPSE et de l'ACÉC, l'accompagnement de l'agent de développement consistait à « faire faire » d'une manière indépendante et de valider les opérations réalisées. Le monitoring quantitatif était opérationnalisé dans des grilles pour les activités de la méthode psychoéducative et de l'ACÉC étaient installés systématiquement dans les unités. La phase de l'application systématique était suivie de la phase de la maîtrise des nouvelles pratiques. Il était alors demandé aux éducateurs de comprendre et de s'approprier l'ensemble des outils de la MPSE et de l'ACÉC. Pendant cette période, le monitorat quantitatif continu et le monitorat qualitatif étaient en opération. De plus, l'accompagnement de l'agent de développement consistait en des rétroactions intermittentes et

Tableau 2

La formation, l'accompagnement et le monitoring pour la MPSE et l'ACÉC

Étapes d'implantation	Formation	Accompagnement à l'implantation	Monitoring quantitatif	Monitoring qualitatif
S'informer sur notions, approche programme activité	Formation de base			
Explorer Prendre connaissance: processus contenus		Accompagnement: faire avec. faire faire devant au moins une fois		
Appliquer	Mises à jour	Accompagnement:	Grilles de suivi:	Bilans:

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

systematiquement les processus et les contenus	ponctuelles thématiques Ex.: auto-observation	faire faire avec rétroaction en plusieurs occasions (validation)	évaluation, activités individuelles, en groupe, familiales	Informels; éval. post: séance, activité; journal : unité et agent
Maitriser les processus et les contenus	Mises à jour ponctuelles thématiques avec les autres unités	Rétroaction de manière intermittente	Même chose selon les exigences de performance Ex.: éval. CÉC 1 mois	Même chose et observation directe indirecte: vidéo, entrevue participants, ...
Optimaliser les contenus dans la forme et la nature		Vérification de l'intégrité de l'application des guides	Même chose	Même chose

Extrait de Le Blanc (2011).

en une validation des contenus à la suite d'observations in vivo. L'implantation du PCÉC était complétée lorsque toutes les activités avaient été optimisées (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 de la MPSE et du PCÉC, sinon dans le cas de situations spéciales.

Ce processus d'implantation était opérationnel grâce plusieurs mécanismes: les guides, les rencontres et les formations continues et intermittentes. Premièrement, des guides d'activités étaient mis à la disposition des éducateurs. La MPSE 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, et Gendreau, Prince et Lévesque, 2006). En plus du livre de Le Blanc *et al.* (1998), il existait six guides sur les activités d'apprentissage en groupe de l'ACÉC (habiletés pour la communication (Trudeau Le Blanc et Le Blanc, 2010), la gestion du stress (Trudeau Le Blanc, Le Blanc et Bernier, 2007b), 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 *et al.* 2006) et sur la connaissance de soi (Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2006). Deuxièmement, il existait plusieurs courroies de transmission des expériences des éducateurs et de l'évolution des réflexions des concepteurs de la MPSE et de l'APCÉC. Il y avait, d'abord, 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. Il s'y ajoutait des rencontres individuelles 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. Pour leur part, les chefs des unités se rencontraient plusieurs fois par années avec du personnel de Boscoville²⁰⁰⁰ et ils disposaient du soutien individuel de la direction du projet, selon leurs besoins. Ensuite, quatre journées annuelles de développement professionnel ont été offertes aux éducateurs sur divers aspects de la MPSE et de l'APCÉC. Toutes ces transmissions bidirectionnelles des connaissances et des expériences ont permis de modifier le contenu de la MPSE et de l'APCÉC pour le rendre optimal.

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

Une dernière contribution méthodologique mérite d'être signalée: une grille pour apprécier le degré et la qualité de l'implantation de la MPSE et de l'ACÉC a été développée (Le Blanc, 2011; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014). Les spécialistes de l'évaluation de programmes, depuis King, Morris et Fitz-Gibbon (1988), affirment que l'efficacité d'un programme ne peut pas être interpréter 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 de Ayotte (2006, et Lanctôt, 2007) et de Boisclair (2009) sur le sujet recensent et classent de nombreux indicateurs pertinents. Le tableau 3 présente la grille qui a été conceptualisé pour l'appréciation du degré et de la qualité de l'implantation (Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014).

Les indicateurs quantitatifs du degré d'implantation de la MPSE et de l'ACÉC sont regroupés sous la notion d'intensité. Ses critères sont la fréquence et la durée de l'action éducative recommandée. Du point de vue du service de la réadaptation, l'application des technologies est conçue comme un médicament que l'adolescent doit prendre trois fois par jour, la fréquence, pendant sept jours, la durée, quinze semaines. Du point de vue de l'adolescent, l'intensité de l'implantation du de la MPSE et de l'ACÉC s'apprécie par le nombre de technologies auxquelles il a participé et par la durée de sa participation à chacune d'entre elles. Il s'agit de son exposition au programme. Le degré d'implantation est aussi être apprécié à l'aide de critères qualitatifs. Ils sont 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 en observant ponctuellement les règles prescrites. Ces dernières sont précisées dans un livre (Le Blanc *et al.* 1998) et détaillées dans les guides d'action éducative. L'exactitude de l'implantation est jaugé 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 PCÉC consiste à jauger la vivacité de l'animation. Il s'agit des attitudes relationnelles, le savoir être et le savoir faire des éducateurs qui rendent une activité vivante et attrayante.

Tableau 3

L'appréciation du degré d'implantation d'un milieu, d'un programme ou d'une activité

	Quantitatif Monitoring continue	Qualitatif Monitoring intermittent
Service	Fréquence Intensité Durée	Intégrité Exactitude Conformité Vivacité
Adolescent	Fréquence Exposition Durée	Pertinence Utilité

Du point de vue de l'adolescent, l'appréciation de la qualité de l'implantation de la MPSE et de l'ACÉC provient d'une appréciation de la pertinence et de l'utilité d'une action éducative. Les opinions des adolescents et des éducateurs peuvent provenir d'un sondage auprès des adolescents et des éducateurs ou d'observations avec des grilles. 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 de peut être appréciée par des questions comme qu'est-ce qui aide le plus à l'apprentissage? Les

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

éducateurs peuvent aussi répondre à ces questions pour véhiculer leurs opinions sur ce que les adolescents en retirent. Les critères du degré d'implantation du PCÉC ne sont pas nécessairement tout à fait concordants entre eux.

Ces contributions à la méthodologie de R&D ont été complétées par la proposition d'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 le soutien externe, le CJ doit constituer une équipe pour accomplir cette mission. Elle fera sûrement 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 et deux services par accompagnateurs lorsque le mandat est de réaliser une implantation qui commence à l'information (Tableau 2). 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 MPSE et l'ACÉC 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 (MPSE et ACÉC) et ils mettront à jour le personnel des services. En dehors de ces professionnels spécialisés, l'équipe 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 et leur milieu. Les difficultés principales sont celles du roulement de ce personnel professionnel et sa prévision.

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 R&D systématique 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 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 à Boscoville, au Mont Saint-Antoine et à Boys' Farm a commandé une évaluation de l'implantation selon des procédures et des instruments scientifiques validés; c'était la période de la diversification et de régionalisation des internats au Québec. Donc, à partir du milieu des années 1970, la R&D cohabite avec la recherche évaluative et, cette dernière, a adopté une forme de plus en plus sophistiquée comme nous le verrons, surtout au cours des années 2000.

En outre, pendant la période de la diversification des mesure de réadaptation après la publication du rapport Batshaw (1975), les R&D introspectives ont été nombreuses dans des milieux particuliers 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), plus particulièrement depuis les années 1980 et 1990. Toutefois, Le Blanc (1985a, 1994a, 2004a) n'a pas recensé de R&D aussi systématique que pendant la période précédente du développement des internats. Voyons maintenant comment la recherche évaluative s'est déployée sous les formes de la recherche évaluative sur l'implantation, « RÉI », et la recherche évaluative sur les résultats, « RÉR ».

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

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

La recherche évaluative « RÉ » consiste à appliquer des méthodes scientifiques, quantitatives et qualitatives, pour rassembler des données scientifiquement fiables et valides selon les normes les plus élevées, ceci de manière à découvrir comment et à quel degré un milieu, un programme ou des activités de réadaptation produisent les résultats attendus. Cette catégorie principale de recherche, la « *RÉ* », s'affiche sous deux formes, d'une part, l'évaluation du degré et de la conformité de l'implantation d'un milieu, d'un programme ou d'activités de réadaptation ou la « *RÉI* ». D'autre part, la recherche évaluative peut s'attarder, à court, moyen ou long terme, à l'appréciation des résultats obtenus ou le niveau de réadaptation atteint par les adolescents dans les domaines comportementaux, psychologiques et sociaux, la « *RÉR* ». Elle répond à la question: les adolescents antisociaux ont-ils rattraper leur retard développemental?

La différence entre la R&D et la RÉ est une question de rigueur. Dans le premier cas, l'impression de l'utilité d'une innovation pédagogique en réadaptation réside dans l'opinion subjective d'un ou plusieurs éducateurs. À Boscoville, à l'époque du développement du modèle psychoéducatif, la subjectivité était diminuée dans les activités de R&D parce la mise en place définitive d'une innovation psychoéducative nécessitait un large consensus parmi l'équipe des éducateurs de l'internat; ainsi les journées d'études fréquentes permettaient d'atteindre ce consensus. La RÉ se distingue aussi de la R&D 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 les techniques de réadaptation ou leur conformité avec la théorie, la RÉI, et d'autre part la fin de ces dernières, ses résultats, à savoir la diminution des comportements antisociaux et l'augmentation du développement psychologique et de l'adaptation sociale de l'adolescent.

Concevoir un modèle de réadaptation par la R&D n'est pas suffisant, il faut appliquer ses principes et mettre en œuvre les diverses prescriptions d'action éducative et de programmation. Ensuite, une RÉI est nécessaire pour confirmer la véritable mise en application du modèle théorique. Des RÉI d'envergure ont été conduites à deux périodes au Québec (voir Tableau 1). Premièrement, au cours de la deuxième moitié des années 1970 à Boscoville, le modèle psychoéducatif (MPSE), et au Mont Saint-Antoine et à Boys' Farm, le modèle de la maturité interpersonnelle (MMI) (voir Le Blanc, 1983a, b et les nombreux rapports de recherche pour chacun de ces internats). Deuxièmement, une RÉI a été systématiquement mise en place, entre 2000 et 2010, à Boscoville₂₀₀₀ et par l'équipe de Lanctôt dans des internats pour adolescentes (voit un résumé dans Le Blanc, 2011; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014).

Des instruments ont été construits ou empruntés à d'autres chercheurs pour réaliser l'évaluation de la mise en application des modèles psychoéducatif, de la maturité interpersonnelle, cognitif comportemental et intégré qui ont été décrit dans la section R&D. Certains de ces instruments ont été employés dans plusieurs internats et à plusieurs époques. Mentionnons les objets suivants: les caractéristiques comportementales, psychologiques et sociales des adolescents et des éducateurs, le fonctionnement des groupes d'adolescents et des équipes d'éducateurs, la nature de l'intervention éducative des éducateurs, la progression des adolescents pendant leur séjour, l'impact de la réadaptation sur les comportements, dont la récidive, et le développement psychologique et social des adolescents hébergés selon, entre autres, la durée du séjour et les caractéristiques initiales des adolescents.

Boscoville et Boys' Farm

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

Le Blanc (1983b, 1985a, 1994a) résume longuement les études sur l'implantation du modèle de réadaptation, particulièrement dans ces deux internats. Et il compare même certains aspects avec des internats ailleurs dans le monde. Il est raisonnable de conclure que les mécanismes organisationnels prévus étaient en place, qu'il s'agisse du cadre physique, du régime de vie, des systèmes de responsabilité, de formation et d'encadrement des éducateurs, de scolarisation, ainsi que le système clinique d'évaluation et plan de traitement. En outre, il est apparu que la théorie des étapes ou de la maturité interpersonnelle imprégnait l'ensemble. Les principes théoriques devenaient des actions aux niveaux de fonctionnement des équipes et de la prosocialité des attitudes dans les groupes d'adolescents. Sur toutes les mesures relatives à ces objets, Boscoville obtenait néanmoins des résultats supérieurs clairs à ceux de Boys' Farm. Les différences se manifestaient à deux niveaux. 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, 1989) et il y avait des différences du niveau d'implantation entre les unités (Reichertz, 1987). En outre, le modèle de la maturité interpersonnelle de réadaptation appelle à l'appariement entre les caractéristiques de adolescents antisociaux et le contenu du programme de leur unité de résidence (Le Blanc, Brill et collaborateurs: 1976, 1977, 1978, 1979, 1980; Le Blanc, Reitsma et al. 1978). Il a été observé que l'appariement existait pour seulement 22 des 90 éducateurs. En somme, un pan important du modèle de la maturité interpersonnelle (MMI) n'était pas implanté. En somme, 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 grande qualité. À Boys' Farm, le manque de formation, d'expérience et la mobilité des éducateurs pouvaient expliquer qu'un volet central du MMI n'était pas mis en œuvre.

L'approche cognitive comportementale et le modèle intégré de réadaptation

Le bilan précédent du parcours de la R&D au Québec a rapporté les travaux sur le modèle différentiel de réadaptation selon les approches cognitives, tant comportementale que développementale. C'était des travaux de conception d'activités éducatives et une étude de faisabilité de leur implantation dans plusieurs internats et avec des clientèles variées. Toutefois, ces travaux ne comportaient pas un dispositif pour évaluer le degré et la qualité de l'implantation comme décrit précédemment au Tableau 3. Une démarche systématique RÉI a toutefois été conduite dans les années 2000, d'une part, sur l'application du programme cognitif comportemental à des adolescentes antisociales d'une unité résidentielle du Centre jeunesse de Montréal (CJM) et, d'autre part, dans le cadre du projet Boscoville₂₀₀₀ sur l'implantation du modèle intégré que nous avons présenté ci-dessus.

L'implantation de l'approche cognitive comportementale (ACC) avec des adolescentes antisociales en internat

L'implantation de l'ACC au CJM a commencé en 1998 et, durant la première moitié des années 2000, une période d'optimisation du programme a débuté avec la collaboration de 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 du module sur l'apprentissage des habiletés sociales (communication, colère, stress et résolution d'un problème) et du module 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 des auto-observations (voir Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014, pour les détails sur ces modules).

Par ailleurs, Lanctôt, avant d'analyser les effets du programme, concluait la phase RÉI ainsi.

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

« 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. (Lanctôt, 2010).

Le modèle intégré psychoéducatif et cognitivo-émotivo-comportemental

Dans le cadre de Boscoville₂₀₀₀, le défi de implantation du modèle intégré était complexe, comme nous l'avons illustré précédemment en traitant de la R&D dans plusieurs internats, parce qu'il fallait fusionner deux modèles, le MPSE et l'ACÉC, avec toutefois l'avantage que le MPSE classique s'était diffusé, d'une manière plus ou moins satisfaisante, dans les internats par les organismes de la formation collégiale ou universitaire. À ce stade le lecteur connaît le projet de Boscoville₂₀₀₀, c'est-à-dire répondre aux préoccupations du rapport Gendreau *et al.* (1999) en redonnant « son sens, sa place et ses moyens » à la réadaptation des années 2000. En résumé, voici quelques résultats qui justifient une évaluation systématique et rigoureuse de l'implantation et qui sont élaborés et discutés dans Le Blanc (2011) et Le Blanc et Trudeau-Le Blanc (2014).

Il a été démontré que les éducateurs consacrent un effort considérable, tant en énergie mentale qu'en temps et interactions avec leurs collègues, à l'implantation malgré des conditions qui ne sont pas toujours facilitantes comme l'importante mobilité du personnel et des conditions organisationnelles quant au rapport entre la lourdeur des tâches courantes et nouvelles et le temps alloué. Ils ont été en mesure d'améliorer le fonctionnement de leurs équipes et de revoir le programme hebdomadaire de l'ensemble des activités pour l'adapter aux réalités sociales courantes et d'y insérer les activités individuelles et de groupe de l'ACÉC. En outre, ils ont intégré la méthodologie psychoéducatrice aux activités et à leurs actions professionnelles, les composantes de la structure d'ensemble et les opérations professionnelles. La démarche de monitoring a permis, en cours de route et à terme, d'identifier des apprentissages difficiles, tant pour le MPSE que l'ACÉC. En conclusion, les données disponibles (Le Blanc, 2011) montrent que les participants ont reconnu 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 reconnaissent aussi la pertinence et l'utilité de l'ACÉC pour leur développement.

En résumé, à partir du milieu des années 1970 jusqu'à maintenant, 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, et sûrement aussi pour les autres clientèle, se passe trop souvent de la R&D au détriment de la qualité et l'efficacité de la réadaptation des adolescents antisociaux et de la satisfaction professionnelle des éducateurs qui la dispense.

1.2.5. 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 des résultats obtenus par un programme de réadaptation (RÉR). Le Tableau 1 rapporte qu'elle a débuté au cours des années 1970 et qu'elle s'est manifestée sous trois modalités par la suite: l'évaluation des changements comportementaux, psychologiques et de l'adaptation sociale à Boscoville et Boys' Farm, la comparaison de la récidive dans plusieurs internats montréalais et l'efficacité d'un programme cognitif-comportemental avec des adolescentes antisociales.

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

Les changements comportementaux, psychologiques et sociaux chez les adolescents antisociaux réadaptés à Boscoville

Pendant que la criminologie s'intéressait, de plus en plus souvent, à l'efficacité des internats pour adolescents et de la prison et qu'elle définissait un critère universel et intemporel, la **récidive** constatée par les agences du système de la justice pénale, la police ou le tribunal, au Québec la première étude sur la récidive, Landreville (1967), situait à 47% le taux de récidive criminelle des anciens de Boscoville.

La direction de Boscoville, il va s'en dire, était très satisfaite de ce résultats et, en 1972 lors d'une Commission parlementaire sous la présidence de Claude Castonguay, Boscoville a rappelé qu'il avait conçu un programme de réadaptation innovateur et d'excellence qualité, un programme dont le taux de récidive était particulièrement faible. À la suite d'un échange, le Ministre suggérait, avec insistance, que Boscoville devrait réaliser une évaluation scientifique de son efficacité. Pour répondre à sa suggestion, la direction de Boscoville a demandé à un groupe de professeurs des Départements de criminologie et psychologie de l'Université de Montréal de préparer un projet d'évaluation. J'obtiens, en 1974 avec Maurice Cusson et Pierre A. Achille, des subventions de fondations 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 évaluative a été extensionné à un internat anglophone, Boys' Farm, qui appliquait le MMI dont nous avons parlé ci-dessus.

Des innovations inédites caractérisaient ce projet d'évaluation (Le Blanc, 1983a, b; et nos recensions (1985a, 1994a, 2003, 2010). En effet, l'esquisse de recherche était nouvelle par la présence (1) d'une population d'adolescents déclarés adolescents antisociaux par la Cour juvénile qui était comparée aux pensionnaires de Boscoville (470 versus 136 garçons: voir Fréchette et Le Blanc, 1987); (2) d'un suivi longitudinal, c'est-à-dire des mesures étaient recueillies à l'arrivée, pendant, à la fin et après le séjour; (3) de mesures scientifiques compréhensives et validées de la réussite de la réadaptation: la récidive, les comportements anti et prosociaux, la personnalité et l'adaptation sociale; (4) des mesures répétées de la qualité de l'opérationnalisation de la théorie psychoéducative et de l'implantation du modèle psychoéducatif de réadaptation; et (5) d'une comparaison des résultats obtenus par les adolescents antisociaux pendant leur séjour en internat et après celui-ci.

Les chercheurs en évaluation de programme en psychologie s'entendaient alors pour reconnaître que l'interprétation des résultats d'un modèle de réadaptation devait tenir compte de quatre catégories de facteurs: (1) la sélection possible des cas, (2) le niveau de qualité des moyens mis en œuvre (sujet traité dans la section sur la RÉI), (3) la durée du séjour et (4) la nature du milieu de réinsertion sociale et de ses moyens d'accompagnement. Selon l'inventaire de Le Blanc (1985a, 1994a), l'impact du facteur de sélection a été inventoriée dans plusieurs études à Boscoville, Boys' Farm, Habitat le et pour neuf internats anglophones (Reichertz, 1978). Les résultats obtenus, 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), ont montré qu'au moment de l'admission, il n'y avait pas de sélection, c'est-à-dire un choix délibéré des clients les plus faciles ou intelligents selon les critiques de Boscoville. Par exemple, Boscoville recevait des adolescents antisociaux qui présentaient un volume de délinquance élevé et des problèmes psychologiques et scolaires complexes. La sélection avait plutôt lieu à partir du moment où ils commençaient leur séjour. Ainsi, c'étaient les adolescents les plus criminalisés et les plus déficitaires sur le plan scolaire qui quittaient plus rapidement l'internat. Cette sélection a été qualifiée de naturelle parce qu'elle

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

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 de ceux qui quittaient l'internat psychoéducatif. La conséquence de ce processus d'autosélection s'expliquait par le fait que les adolescents antisociaux qui poursuivaient à Boscoville étaient des cas moins difficiles que ceux qui fuyaient rapidement l'internat, mais quand même beaucoup plus difficiles que les adolescents du même âge qui n'étaient pas en internat.

Par contre, la durée du séjour avait un impact clair sur la réussite de la réadaptation selon les travaux de Le Blanc (1983a) et Reichertz (1978). Le premier démontre, qu'en deçà d'une année de séjour, les effets de la réadaptation étaient très limités et qu'un séjour prolongé, deux années et plus, n'accroissait pas son impact. Il semblait donc exister une durée optimale, environ une année, qui variait selon les individus, soit entre douze et vingt-quatre mois. Quant à la qualité des moyens mis en œuvre, les travaux québécois répertoriés, par Le Blanc (1985a, 1994a), sur la prosocialité des groupes, le fonctionnement harmonieux des équipes et la grande qualité des actions éducatives des éducateurs montrent que plus leur niveau était élevé plus la progression et la réussite des adolescents antisociaux était grande, ceci s'appliquait aux comparaisons entre internats ou entre les unités d'un internat. Un dernier facteur concerne l'impact du milieu de réinsertion sociale et des moyens d'accompagnement. Les travaux à Boscoville et Boys' Farm suggèrent deux conclusions. Premièrement, que le style de vie, en terme d'inactivité (travail ou scolarité vs inactivité), des amis adolescents antisociaux et de la consommation de drogues ou d'alcool, avaient un impact significatif sur le maintien ou non des acquis pendant le séjour en internat après le départ de l'internat. Un tel style de vie diminuait les comportements prosociaux et les résultats sur les échelles de personnalité et du fonctionnement social. Deuxièmement, voyons plus en détails les changements comportementaux, psychologiques et relationnels.

L'évolution des comportements en internat et après. Cusson (1973, 1975; Beauchamp, 1975) ont créé une grille pour l'observation du comportement. Les échelles construites portaient sur quatre dimensions: les relations avec les pairs, les relations avec les éducateurs, les traits adolescents antisociaux et le fonctionnement dans les activités. L'application d'une telle grille permettait donc de suivre l'évolution du comportement des adolescents pendant leur séjour en internat. Dans le cadre de l'évaluation de Boscoville, cette grille a été réajustée et améliorée pour les circonstances (Cusson, 1975; Dussault et Le Blanc 1979; Ménard et Le Blanc, 1980, Le Blanc, 1983b), L'analyse des données longitudinales a montré qu'il y avait une grande disparité dans l'évolution individuelle. Toutefois, la durée du séjour était apparu comme un facteur qui amplifiait l'évolution positive des comportements: plus les adolescents demeuraient longtemps en internat plus ils évoluaient. De plus, les adolescents affichant les comportements les plus positifs, et ce, dès le départ, montraient plus d'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 de Jesness, montraient des changements positifs entre l'arrivée et le départ des unités résidentielles, mais une stagnation ou une régression après le départ de ces unités. En somme, ces travaux montraient qu'un programme de réadaptation pertinent et correctement implanté modifiait la conduite des adolescents antisociaux durant leur séjour en internat.

Terminons cette section avec des observations sur la récidive qui sont résumés par Le Blanc (Bossé et Le Blanc, 1980b; Le Blanc, 1983a, 1985b, 1986). Le modèle psychoéducatif réduisait

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

la délinquance autorapportée des adolescents traités de 100% avant le séjour à 44% dans les deux années après celui-ci. Par ailleurs, la récidive officielle était plutôt rapide, environ la moitié des expansionnaires avait passé à l'acte dans les deux années suivant leur départ, et cette proportion s'accroissait continuellement par la suite; elle était souvent plus grave, c'est-à-dire caractérisée par les délits plus sérieux. Ces observations reflètent le cheminement de la carrière criminelle dans son ensemble (Le Blanc et Fréchette, 1989). En outre, il y a des différences importantes suivant que le traitement était complet ou non, à l'avantage de ceux qui se rendaient jusqu'au bout; ces derniers réduisent leur délinquance officielle de 32% (Le Blanc, 1985b, 1986. Petitclerc, 1974) et vingt-cinq ans plus tard ils maintenaient encore un avantage (Le Blanc, inédit). Finalement, et c'était sûrement un résultat important, la récidive ne dépendait pas principalement du niveau d'amélioration du fonctionnement psychologique pendant le séjour, elle était beaucoup plus déterminée par les circonstances de la vie, le style de vie adopté après le séjour en internat.

La maturation psychologique pendant et après le séjour en internat. L'internat psychoéducatif, par les moyens mis en œuvre et en raison des objectifs thérapeutiques des éducateurs, avait pour mission de changer, plus humblement améliorer, la personnalité des adolescents antisociaux. Certains internats l'affirmaient ouvertement, tandis que d'autres s'y employaient sans en faire un objectif tout à fait explicite. Quelques travaux québécois en psychologie ont investigué cette question entre 1961 et 1980 (Bossé et Le Blanc, 1979a, b; Le Blanc, 1983a, b; Le Blanc, 1985a, 1994a; Le Blanc et Meilleur, 1979). Limitons nous aux travaux à Boscoville qui ont fait l'objet des analyses statistiques les plus sophistiquées.

Elles ont permis de conclure que la réadaptation appliquée par cet internat avait un impact brut substantiel (statistiquement significatif) sur l'évolution de la personnalité de leurs pensionnaires (ceci en utilisant des mesures nombreuses et diversifiées entre le début, le milieu et la fin du séjour en internat et après). Les analyses auraient pu s'arrêter à ce résultat probant et conclure que l'internat psychoéducatif évalué avait un impact positif sur la personnalité des pensionnaires. C'est aussi ce que rapportent les métaanalyses qui ont suivis en criminologie, par exemple celle de Lipsey (1995). Toutefois, depuis les travaux de Campbell et Stanley (1969), les chercheurs savent qu'ils doivent tenir compte de neuf sources d'invalidité interne et de six sources d'invalidité externe avant d'accepter une conclusion semblable.

En conséquence, il convenait de décomposer cet effet brut de la réadaptation des adolescents antisociaux selon le modèle psychoéducatif. Voyons rapidement les principales conclusions qui se dégagent de ces analyses et qui ont été réalisées pour Boscoville, mais qui étaient, dans plusieurs cas, corroborés par les travaux sur Boys' Farm (Le Blanc, 1983b) et sur d'autres internats anglophones (Reichertz, 1978). Ainsi, l'effet net a pu être apprécié après que l'effet brut ait été décanté à l'aide de l'analyse de l'impact des facteurs suivants:

- ✓ La sélection: les adolescents les plus difficiles (degré de délinquance plus élevé, quotient intellectuel plus faible, expérience scolaire plus négative, identification à un pair délinquant plus forte), mais qui demeuraient à l'internat, changeaient autant que ceux qui apparaissaient d'emblée plus faciles (Bossé et Le Blanc, 1979a; Le Blanc et Meilleur, 1979; Le Blanc, 1983a).
- ✓ La maturation: les pensionnaires qui demeuraient en traitement et ceux qui le fuyaient rapidement amélioreraient leur fonctionnement psychologique à travers le temps tout comme le faisaient aussi les pupilles du tribunal dans la vie courante; (Le Blanc et Meilleur, 1979; Le Blanc, 1983a) (comparaison de cette population et un échantillon représentatif d'adolescents montréalais de Fréchette et Le Blanc, 1987)

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

- ✓ L'accroissement de la durée du séjour n'est pas un facteur qui garantissait une amélioration plus substantielle du fonctionnement psychologique; la période optimum se situait, selon les adolescents entre 12 et 24 mois, mais en deçà d'une année, les changements étaient minces (Bossé et Le Blanc, 1979a, b; Le Blanc, 1983a, b; Le Blanc et Brill, 1980; Reichertz, 1978).
- ✓ La nature de l'internat: les structures et politiques de l'internat étaient des facteurs qui influençaient l'ampleur des changements obtenus chez les adolescents antisociaux, le MPSE était plus avantageux que le MMI.
- ✓ 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 (Le Blanc, 1983a, b; Le Blanc et Brill, 1980).
- ✓ Le calibre des clients: le calibre psychologique initial des adolescents était assurément le facteur le plus important, ceux dont le calibre était le plus faible évoluaient le plus pendant leur séjour, mais ils régressaient davantage par la suite (Bossé et Le Blanc, 1979b; Le Blanc, 1983a).
- ✓ Le vrai test de l'efficacité du MPSE de l'internat ne peut être que l'évolution psychologique après le séjour. À cet égard, il a été observé une stagnation, sinon une régression dans l'amélioration du fonctionnement psychologique, et elle se produisait chez ceux qui avaient démontré la maturation psychologique 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 étant loin derrière les adolescents représentatifs de la population (Bossé et Le Blanc, 1979a, b; Le Blanc, 1983a).

En somme, les recherches évaluatives à Boscoville et Boys' Farm, démontraient, contrairement ce qu'aspiraient les éducateurs, que la personnalité des adolescents antisociaux placés en internat, même dans les internats qui réunissaient les meilleures conditions, ne les transformaient pas; la maturité psychologique était tout au plus améliorée, son développement semblait accéléré. Compte tenu des résultats sur l'évolution des comportements et psychologique pendant le séjour à Boscoville, Le Blanc (1983a) a conclu que les résultats du MPSE de réadaptation étaient « mitigés ». Nous reviendrons sur cette interprétation dans la section 2 de ce chapitre. Soulignons que les mêmes types de changements ont été observés dans un centre de traitement pour des adolescents qui abusaient des drogues (Le Blanc, 1994, 1997a)

La comparaison de la réussite dans les internats montréalais.

Le Blanc a recensé un peu plus de 150 travaux empiriques sur les internats québécois et seulement deux présentaient des données sur leur efficacité, soit en termes de réussite sociale ou de récidive criminelle (Le Blanc, 1985a, 1994a). Il a par la suite comparé des garçons représentatifs de la population (GR: 1,684) avec des garçons condamnés à la probation ou à un placement par un tribunal (GC: 883); ils étaient tous nés autour de 1960 et ils avaient en moyenne 14 ans en 1974 et 24 ans en 1983 (Le Blanc, 1985b, 1986). Sur le plan scolaire, parmi les GR 38% avaient obtenu un diplôme du secondaire en temps normal, avant 24 ans 60%, et un diplôme du CÉGEP 25%; chez les GC les résultats des groupes étaient, respectivement, de 1%, 2% et 0,3%. Sur le plan du travail, 42% des GR et 34% des GC (n'oublions pas que ces derniers étaient moins nombreux à occuper un emploi) avaient vécu une période d'incapacité au travail ou d'aide sociale, respectivement, 14% et 56%. Sur le plan de la délinquance criminelle, seulement 4% des GR affichaient une condamnation durant l'adolescence contre 11% entre 18 et 24 ans; chez les GR ces proportions étaient de 82% durant l'adolescence et de 72% durant la

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

jeunesse. En somme, la réussite sociale des adolescents judiciairisés est clairement moindre et leur criminalité adulte officielle beaucoup plus élevée que celles de adolescents de la population.

Le Blanc a ensuite comparé les mesures et les internats (probation, Boscoville, Boys' Farm, Mont Saint-Antoine, Berthelet, placements multiples et la prison) sur les mêmes critères. Sur le plan scolaire, les pensionnaires de Boscoville et du Mont Saint-Antoine et les probationnaires obtiennent plus souvent un diplôme du secondaire lorsqu'ils sont devenus des adultes (4%), ceux des autres internats ne sont jamais diplômés. Ensuite, l'aide sociale et la criminalité adulte sont plus fréquentes dans les milieux fermés (respectivement, Berthelet (68% et 81%), prisons (77% et 100%) et placements multiples (77 et 88%) que dans les milieux ouverts (Boscoville, Mont Saint-Antoine et Boys' Farm (entre 70 et 74%). Pour une étude d'un suivi d'adolescentes placées en CJ voir Lanctôt (2005).

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

L'efficacité d'un programme cognitif comportemental avec des adolescentes antisociales.

(Lanctôt, 2005, 2010, 2011, 2012, 2015, et Lemieux, 2012; Mathys, Lanctôt et Touchette, 2013; Hauth-Charlier et Lemieux, 2015; et Lemieux et Mathys, 2016; Van Vugt, Lanctôt et Lemieux, 2016; Ayotte, Lanctôt et Tourigny, 2016). a appliqué une esquisse de recherche quasi expérimental (voir un résumé plus détaillé dans Le Blanc et Trudeau-3eban, 2014). Elle compare les adolescentes d'unités du CJM, le groupe expérimental (GE), 104, qui recevait le programme de l'ACÉC, à des adolescentes (678) qui étaient hébergées dans des unités de réadaptation d'un autre CJ, le groupe de comparaison (GC) qui ne recevait pas le programme de l'ACÉC. De janvier 2008 à octobre 2009, toutes les adolescentes des deux groupes étaient rencontrées individuellement quelques semaines après leur arrivée dans le service. Le même instrument était administré trois, six, douze et dix-huit mois plus tard. Les conclusions de l'évaluation de l'implantation du programme de l'ACÉC se trouvent à la section sur la RÉI.

L'équipe de Lanctôt mesure les **comportements antisociaux** à l'aide de sept échelles à toutes les cueillettes de données et elle décrit ainsi les résultats des comparaisons statistiques. En résumé, le programme distancie les adolescentes du GE des filles du GC dès le début du placement, mais cet avantage s'estompe, en partie, avec le temps. Il semble que l'effet de la maturation normative serait 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 programme de l'ACÉC a un impact clair sur des comportements antisociaux au cours des trois premiers mois de participation au programme. Il reste à établir si cet effet perdurera sur une plus longue période.

La maîtrise de soi est la capacité de réguler ses comportements et ses émotions dans le respect des autres et de prioriser des cognitions prosociales. Lanctôt (2012) rapporte que sur treize mesures de la maîtrise de soi seulement 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 montre que les impacts sont les suivants: (1) l'anxiété, la dégressivité et la rumination de la tristesse diminuent significativement au cours des trois premiers mois dans le GE et cela davantage si l'exposition au programme est élevée; (2) sur le plan cognitif, l'auteure souligne que les adolescentes dont l'exposition au programme est la plus élevée rapportent, 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 soit modeste, elle demeure constante pendant la période de dix-huit mois pour les deux formes de blâmes. Ainsi, l'écart qui s'est creusé avec les adolescentes du GC se maintient pendant dix-huit mois.

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

En outre, les analyses sur l'impact du programme sur la maîtrise de la colère ont été beaucoup plus poussées (Lanctôt, 2011; Lanctôt et Lemieux, 2012). Cette émotion est 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 disent ressentir peu de colère, mais elles affirment être colériques; par contre, lorsqu'elles sont en colère elles l'exprime avec des gestes agressifs; (2) elles ont alors peu tendance à supprimer cette émotion et leur capacité de la maîtriser est faible; cette dernière serait 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 a pas de changements significatifs sur les mesures de la colère; l'amélioration survient à partir de six mois; (4) par la suite, la colère ressentie et la suppression de la colère sont alors deux aspect qui diminuent après six mois chez les adolescentes des deux groupes, si l'âge et le nombre de placements sont tenus constant; (5) toutefois, l'humeur colérique, l'expression agressive de la colère et la maîtrise de la colère s'améliorent chez les adolescentes du GE, ce qui n'est pas le cas pour les adolescentes du GC.

L'intégration 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, ensuite elle diminue d'une manière persistante; ceci 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'améliorent 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 présentent de meilleures habiletés, d'une part, pour aller chercher du soutien lorsqu'elles sont exposées à un problème ou une situation difficile, ceci 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 varient 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 sont, à court terme, une baisse significative de la violence verbale et de la violence relationnelle est observée et, à long terme, une diminution de l'implication dans la danse nue est répertoriée. Les effets rapportés ci-dessus pour la colère et la maîtrise de soi sont encore plus marqués pour les adolescentes agressées sexuellement. Finalement, les stratégies d'adaptation prosociales s'améliorent davantage chez ces adolescentes. En somme, les effets du programme, lorsqu'il est appliqué à des adolescentes reconnues comme agressées sexuellement selon les critères de la LPJ, sont un peu plus marqués que pour l'ensemble des adolescentes antisociales qui ont participé au même programme.

En résumé, l'ensemble de ces observations sur les effets du programme de l'ACÉC sur des adolescentes antisociales permet au Professeure 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.

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

1.2.6. La complémentarité des formes de la recherche appliquée

Les sciences humaines appliquées, pensons à la psychologie, la criminologie la psychiatrie, le service social et la psychoéducation, ont toutes commencé leur développement par des études descriptives d'un phénomène. C'était le cas en ce qui concerne l'internat. à savoir les RDP des internats et les portraits cliniques recensés dans ce texte. Ils sont devenus obsolètes à partir du milieu des années 1970, c'est-à-dire lorsque le Rapport Bashaw (1975) a publié les présentations de tous les internats québécois et les recherches cliniques se sont essouffées à partir de la fin des années 1970. Habituellement, la deuxième phase d'évolution de la recherche scientifique cible les mécanismes d'interaction entre des aspects d'un phénomène, quant il s'agit d'un organisme comme un internat, elles analysent son fonctionnement. Ce type de recherche, les RDF, a été très important mais rare au Québec comme nous l'avons vu. Ces deux types de recherches descriptives ont atteint leur âge d'or à la fin de la période du bénévolat religieux et caritatif et pendant la période de laïcisation et professionnalisation du déploiement des internats.

Ensuite, les chercheurs des sciences humaines appliquées adoptent une ou plusieurs des formes de recherche suivante: R&D, recherche et développement, RÉI, recherche évaluative sur l'implantation, ou RÉR, recherche évaluative sur les résultats. La R&D a été un instrument puissant pour expliciter et détailler le modèle psychoéducatif de réadaptation, même avec une méthodologie rigoureuse mais subjective. Elle a permis de synthétiser les modèles existant de la réadaptation socioprofessionnelle, psychodynamique, de l'éducation active et de la ville et de proposer un milieu physique et social, une programmation et des activités à l'avant garde des connaissances qui sont devenus le fondement d'une nouvelle discipline, la psychoéducation. La méthodologie était rigoureuse mais subjective parce qu'elle reposait sur un mécanisme systématique de conception, de validation et d'implantation d'une innovation, mais qui s'appuyait sur le jugement des professionnels de Boscoville et l'influence de leaders plutôt que sur une instrumentation scientifique. Ce type de R&D n'a pas été répété à partir des années 1980. Dans les années 1990 et 2000, les rares R&D systématiques pendant les périodes suivantes du déploiement des internats, soit la diversification et régionalisation et le désintéressement et repli sur soi des CJ, avaient moins d'envergure, soit enrichir le modèle psychoéducatif avec l'approche différentielle ou une synthèse du modèle psychoéducatif et de la programmation cognitivo-émotivo-comportementale.

Lorsque que la R&D psychoéducative ralentissait après une vingtaine d'années, vers le milieu des années 1970, la recherche évaluation a pris le relais. La RÉR est devenu indissociable de la RÉI et, contrairement aux périodes antérieures du déploiement des internats, elle était réalisée par de chercheurs indépendants de la psychoéducation. Les RÉR publiées, dans les sciences humaines appliquées sur les résultats de la réadaptation ont le défaut de se limiter essentiellement à des résultats comportementaux, par exemple la récidive, ceci tout particulièrement dans les métaanalyses en criminologie qui ont débuté en 1989 par l'étude magistrale de Lipsey (1989), plus de 400 études. Elles se centrent sur les effets bruts sans tenir compte des caractéristiques comportementales, psychologiques et sociales des adolescents antisociaux et sans décanter l'effet net de la réadaptation en tenant compte de facteurs comme le calibre initial, la durée de séjour, la qualité du programme, la formation du personnel, etc. Les études québécoises, pour leur part, celles de Le Blanc et Lanctôt, ont présenté des analyses pour décanter l'effet net, tant comportemental que psychologique et social. Ceci sans oublier l'appréciation scientifique, avec des instruments construit et validé scientifiquement, de la pertinence et la qualité de l'implantation du milieu de vie, du programme et des activités.

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

En terminant, un commentaire nous apparaît de mise au terme de notre inventaire de l'évolution de la recherche appliquée québécoise sur la réadaptation en internat. La recension des travaux ci-dessus et nos incursions 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, validation et 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 R&D, RÉI ou RÉR. C'est tout le contraire du précepte à la mode, innover avec des pratiques validées scientifiquement.

2. Vers une histoire commune du déploiement de l'internat et de la diversification de la recherche appliquée, les effets pervers et la perversion des résultats

Les transferts des connaissances entre les chercheurs en recherche appliquée et les gestionnaires et éducateurs se sont réalisés de plusieurs manières. D'abord, elles se sont accomplies à travers des livres, de nombreux rapports de recherche, des thèses et mémoires et des articles scientifiques. Ensuite, plusieurs conclusions ont été véhiculées par le bouche à bouche, lors de formations académiques et professionnelles, des conférences, etc. et par les médias, cela sans compter les rencontres informelles. Il ne faut pas oublier les faces à faces impromptues avec des gestionnaires et des éducateurs et les conversations qui ont eu lieu après le « on m'a dit que tu avais dit que ... » ou plus rare le « j'ai lu que ... » ou le « ce que tu dis n'a pas de bon sens ... ». Toutefois, tous ces types d'interactions laissent une large place à l'interprétation personnelle des résultats de recherche sans une connaissance suffisante des démarches scientifiques et des résultats précis et détaillés. Voilà les plus grandes limites du transfert des connaissances. Les interprétations peuvent donc dépasser la portée des résultats; elles peuvent même être de partiellement à totalement erronées selon les impératifs idéologiques, politiques et administratifs du moment.

Cette section sur les effets pervers et les perversions des résultats de la recherche appliquée, tant la R&D que la RÉI et la RÉR, traite de certaines de leurs conséquences dans cinq domaines. Premièrement, il s'agira d'abord du domaine de la décision du placement, comme nous le verrons l'intention n'a pas toujours été suivie par l'action dans ce domaine. Deuxièmement, le domaine des mesures alternatives à l'internat sera abordé où l'action s'est finalement transformée en contradiction. (3) Troisièmement, pour ce qui est des moyens d'action des éducateurs, nous nous limiterons à la programmation des activités et à la qualité de l'action éducative ou leur degré de structuration qui a glissé dans le laisser-faire. (4) Quatrièmement, en ce qui concerne le domaine de l'efficacité de la réadaptation et des autres mesures, il faut noter que les déceptions occasionnées par des résultats paradoxaux n'ont pas été garantes de l'amélioration de la réadaptation. Cinquièmement, pour ce qui est de la réinsertion sociale à la suite d'un séjour en internat, il faut constater que cette étape n'est pas encore sortie de l'oubli aujourd'hui.

2.1. La décision de placement et l'évaluation clinique, de l'intention à l'inaction.

Les travaux sur la prise de décision, nombreux en criminologie, de recommander un placement en internat versus une mesure en externat ont montré que les professionnels québécois, devant une même histoire de cas, arrivaient à une décision partagée (Le Blanc et Brousseau, 1974). Cette décision était envisagée avec le support d'une demi-douzaine de critères. Toutefois, le contenu et la séquence du choix des critères variaient énormément entre les

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

décideurs, surtout selon leur discipline de formation (service social vs criminologie) et le choix était confirmé qu'après la consultation finale de la plupart des informations contenues dans l'histoire de cas.

Une quinzaine d'années plus tard, des travaux sur l'efficacité comparative de la déjudiciarisation et de la judiciarisation confirmaient le caractère erratique de la prise de décision. En effet, Le Blanc et Beaumont (1989, 1990) montrent que l'efficacité relativement équivalente de ces mesures s'explique par le fait que les décideurs utilisent la déjudiciarisation à la fois pour des cas bénins et des cas graves, des adolescents plus jeunes et plus âgés, des récidivistes et des non récidivistes. Par la suite, Le Blanc, Girard, Lanctôt, Ouimet et Langelier (1994) ont établi que le processus de placement prend habituellement la forme d'une cascade c'est-à-dire que la mesure est de plus en plus restrictive de liberté selon que l'adolescent résiste progressivement aux mesures; par exemple, la séquence commence par la probation et, ensuite, on change pour un internat ouvert et, enfin, pour un internat sécuritaire. Cette cascade résulte en une inadéquation entre la gravité des difficultés des adolescents antisociaux et le niveau d'encadrement que représente la mesure. Ainsi, la distribution de ces adolescents dans les diverses mesures n'apparaît donc pas, compte tenu de l'âge des adolescents, comme le résultat d'une décision appropriée au bon moment et le plus rapidement possible dans la vie de l'adolescent antisocial.

Ces exemples d'inaction progressive illustrent pourquoi des travaux de RÉR n'ont pas eu d'effets notables sur les pratiques décisionnelles. En effet, ils auraient pu suggérer aux gestionnaires de mettre en place des procédures de prise de décision et d'évaluation clinique des besoins réels des adolescents antisociaux qui soient plus systématiques et plus rigoureuses. Par contre, depuis longtemps, tous les groupes de travail sur les enfants antisociaux, de Batshaw (1975) à Jasmin (1995) et Gendreau *et al.* (1999), recommandaient une amélioration de la prise de décision et de l'évaluation clinique. Il existe pourtant en criminologie, et, cela depuis plusieurs années, des grilles de décision pour les adolescents antisociaux qui sont référés aux services sociaux, à la police et aux tribunaux pour mineurs (voir la recension de Le Blanc, 1997b). Nous disposons au Québec d'expertises et de banque de données pour tester de telles grilles de décisions. De plus, le MSSSS et les CJ possèdent la capacité organisationnelle pour généraliser de telles pratiques.

En outre, des instruments d'évaluation clinique construits au Québec avec de grands échantillons et selon des critères scientifiques ultra rigoureux existent, par exemple le MASPAQ, Le Blanc (1996, 2013) et l'IHSAQ (Le Blanc et Morizot, 2007, 2014). En ce qui concerne le MASPAQ, des évaluateurs (une vingtaine) et des formateurs (une douzaine) ont été formés, mais seuls quatre CJ ont implanté l'instrument et pas toujours dans sa totalité. Pourquoi l'inaction à exiger de les utiliser ou les remplacer par de meilleurs, sinon par négligence, manque de volonté bureaucratique, manque de professionnalisme ou une position idéologique qui refuse de tels instruments, quand tous les groupes de travail, dont le dernier Gendreau *et al.* (1999), gestionnaires et intervenants, reconnaissent qu'il faut accélérer et rationaliser la prise de décision et systématiser l'évaluation clinique pour régulariser le flux dans le système d'aide et pour mieux répondre aux besoins des adolescents antisociaux. Peut-être de tels instruments, qui nécessitent une familiarité avec le numérique, trop nouveaux dans les années 1990, seraient maintenant acceptables par la nouvelle génération de professionnels.

Dix-huit ans plus tard, la proposition du Rapport Gendreau *et al.* (1999), en continuité avec plus d'une demi-douzaine de rapports depuis Batshaw (1975), affirme « Il faut parvenir à une évaluation exhaustive, rigoureuse, partagée et graduée du

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

développement du jeune. » p. 40. Il est aujourd'hui encore évident, malgré l'existence d'instruments compréhensifs et scientifiques à cet effet, que les CJ n'ont pas encore suivi cette voie.

2.2. Les alternatives à l'internat, de l'action à la contradiction.

Il y a plus de quarante ans, nous concluons, dans le cadre d'un recensement commandé par le Comité Batshaw, qu'environ 50% des enfants et adolescents placés en internat ne manifestaient pas des difficultés suffisantes pour justifier un hébergement de cette nature, qu'il s'agisse de leurs comportements antisociaux ou de leur situation familiale ou scolaire (Le Blanc, 1975). Plus d'une décennie plus tard, pendant la phase de la diversification des mesures et la régionalisation (Tableau 1 et texte ci-dessus), Le Blanc et Beaumont (1987) recensaient plus d'une centaine de programmes de réadaptation dans la communauté. Ces programmes représentaient le développement de mesures anciennes, renouvelées ou nouvelles comme le foyer de groupe, la famille d'accueil spécialisée, le centre de jour, l'appartement supervisé, l'atelier de travail et l'assistance éducative dans la communauté, c'est-à-dire autant d'innovations qui ont vu le jour et une expansion fulgurante sans activités de R&D, RÉI ou RÉR.

Au cours des années 1990, (Le Blanc *et al.* 1995) démontraient que les difficultés comportementales, psychologiques et d'intégration sociale des adolescents, tant protégés que contrevenants, s'aggravaient et que le fonctionnement de leurs familles se détériorait par rapport aux années 1970. Par ailleurs, les analyses de Le Blanc (1995) ont montrées que très peu d'adolescents placés en internats pouvaient être transférés vers des mesures dans la communauté, ceci parce que leur degré de difficultés comportementales, psychologiques et sociales était trop significatif, par exemple près de la moitié d'entre eux étaient des échecs de placements antérieurs en internat. Toutefois, un bon nombre d'adolescents assignés à des mesures dans la communauté manifestaient déjà une inadaptation tellement sérieuse qu'ils auraient, tôt ou tard, besoin d'un placement en internat et, dans un bon nombre de cas, même en milieu sécuritaire. Pendant cette période, deux études doivent être mentionnées, premièrement Papillon, Rousseau, Potvin, & Tremblay (1995) sur l'assistance éducative en milieu naturel et Poitras, Piché & Piché (1998) sur la probation intensive.

Plus tard, pendant la phase du repli sur soi et du désintéressement du MSSS (Tableau 1 et texte ci-dessus) Le Blanc (1997b) estimait, selon que l'on adopte un calcul conservateur ou optimiste, qu'entre 1,500 et 2,000 enfants et adolescents sur plus de 6,000 sous la responsabilité du Centres jeunesse de Montréal (CJM) ne présentaient pas des difficultés d'adaptation suffisamment importantes pour justifier un hébergement. Des actions éducatives de support dans les écoles ou les familles, par des éducateurs en milieu scolaire, les CLSC ou par les organismes communautaires, seraient suffisantes. Les centres d'accueil et, ensuite, les CJ ont ainsi voulu pallier à l'absence des CLSC dans le domaine de la jeunesse, à la faiblesse des services spécialisés dans les écoles, au sous financement des organismes communautaires pour la prise en charge des enfants, des adolescents et des familles dans leur communauté et à l'insouciance des villes face aux besoins en développement socioculturel des enfants et des adolescents. Les CJ peuvent-ils se permettre cette générosité? Ils devraient peut-être se concentrer sur les clients les plus démunis parce qu'ils requièrent les services les plus spécialisés et pendant une grande partie de leur vie.

Notre conclusion de 1975 à l'effet que l'emploi abusif de l'internat justifiait la création de mesures alternatives. Compte tenu du discrédit dont souffrait l'internat à ce moment là, pensons à la recension des travaux américains qui affirmaient que « rien ne marche » dans le domaine correctionnel (Martinson, 1974) (affirmation amplement contredite depuis). Sans oublier

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

l'expérience du Massachusetts qui fermait ses internats de plusieurs centaines d'adolescents pour les remplacer par de petits internats et des mesures alternatives (Coates, Miller et Ohlin, 1978) (d'une manière erronée des gestionnaires véhiculaient très souvent au Québec que tous les internats avaient été fermés et remplacés par d'autres mesures). L'effet attendu de notre conclusion de 1975 et de ce contexte a été la mise en place d'alternatives à l'internat, d'abord par les centres d'accueil et ensuite par les CJ, très fortement encouragés en cela par le MSSSS. Cette stratégie s'est avérée fructueuse puisqu'il y a eu une diminution substantielle du nombre d'adolescents placés en hébergement (Le Blanc et Beaumont, 1987).

L'effet pervers de cette évolution était que beaucoup plus d'adolescents étaient pris en charge par les CJ que dix ans auparavant, alors que la population générale des adolescents était en diminution au Québec. Le filet que représente le réseau des mesures de réadaptation s'était donc élargi. Cette évolution s'explique par le fait qu'ils étaient devenus des centres de services qui offraient, toute ou une partie seulement, de la gamme des nouvelles mesures dans la communauté. La perversion des connaissances par les gestionnaires est venue dix ans plus tard. Elle a été préparée par le rapport Lebon du Comité consultatif sur le développement de solutions de rechange en matière de placement d'enfants (1994). Celui-ci affirme que le placement « est une mesure surutilisée au Québec ». Par contre, sa démonstration n'était pas convaincante. Le Comité affirmait que 55% des enfants pris en charge étaient placés (40% en famille d'accueil et 15% en internat). Cette dernière proportion n'apparaît pas excessive. Par contre, le Comité ne présentait pas des données des CJ du Québec, ainsi que concernant la situation dans d'autres provinces ou d'autres pays. De telles données auraient permis de relativiser son appréciation de la situation québécoise. En ce qui concerne les contrevenants, les données de Statistique Canada contredisent le Comité consultatif du MSSSS. En effet, Carrington et Moyer (1994) montraient que le Québec affichait le taux de mise sous garde des contrevenants le plus bas de toutes les provinces canadiennes, et cela de loin. Ce taux demeurait parmi les plus faibles même si l'on tenait constant le taux de demandes d'intenter des procédures de la part des policiers et le taux de comparution devant la Chambre de la jeunesse. Ce taux le plus bas de mise sous garde s'observait pour la garde fermée et il demeurait parmi les plus faibles pour la garde ouverte. À la décharge du Comité consultatif, le recensement de la clientèle des CJ du Québec de Messier *et al.* (1992) montrait que la région de Montréal admettait en CJ davantage d'adolescents que les autres régions du Québec, mais c'était également la région dont la proportion des inscrits à des services externes était la plus élevée. Par contre, il ne fallait pas oublier le contexte particulier de la Communauté urbaine de Montréal: une métropole nord-américaine où les poches de pauvreté étaient endémiques, dont l'échelle était sans commune mesure avec celle des autres villes du Québec; où l'immigration était très importante; qui était marquée par la détérioration de l'emploi; dont les taux de problèmes sociaux étaient les plus élevés au Québec (criminalité, grossesses adolescentes, etc.), etc.

Cette doctrine de la désinstitutionnalisation a été encouragée par la politique de la santé et du bien-être (MSSSS, 1992) et les compressions budgétaires. Elle s'est manifestée sous la forme de la politique du virage milieu adoptée par le CJM. Pour les adolescents, elle prenait plusieurs formes, dont la fermeture de Boscoville et le déplacement de certaines unités de cet internat à la Cité des Prairies (milieu sécuritaire) et de d'autres unités au Mont Saint-Antoine (milieu ouvert), la fermeture de certains foyer de groupe, entre autres pour les mères adolescentes, etc. Cette politique pourrait être présentée comme une étape nouvelle de la désinstitutionnalisation qui avait été lancé par le rapport Batshaw vingt ans plus tôt. Par contre, Le Blanc (1997c) a soutenu que cette stratégie était en totale contradiction avec une valeur fondamentale de la prise en charge des

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

enfants et des adolescents par l'état au Québec, qu'elle allait à l'encontre des connaissances scientifiques et qu'elle ne reposait pas sur une démarche quantitative de planification des services.

Le Québec, à partir du Rapport Batshaw, a toujours soutenu qu'il valait mieux traiter que punir et qu'il était préférable de le faire en milieu ouvert qu'en milieu fermé (voir une expression de cette valeur dans le Rapport Jasmin, 1995 et le Rapport Gendreau *et al.* 1999). Boscoville avait été fondé il y avait une quarantaine d'années pour sortir les adolescents des prisons et des pénitenciers et pour démontrer que les clôtures n'étaient pas nécessaires pour la très grande majorité des adolescents antisociaux (Rumilly, 1978). Cette attitude fondamentale s'était encore manifestée quand l'Assemblée Nationale du Québec avait voté unanimement une résolution pour demander au gouvernement fédéral de ne pas amender la Loi sur les jeunes contrevenants de manière à ce qu'elle devienne davantage punitive. Le transfert d'adolescents placés en milieu ouvert dans un environnement sécuritaire, comme il est arrivé lors de la fermeture de Boscoville, constituait donc une violation inacceptable de cette valeur. À notre connaissance, il n'y avait aucune démonstration à l'effet que ces adolescents avaient besoin de davantage de sécurité physique. Si le virage milieu du CJM violait une valeur fondamentale, il constituait également une stratégie organisationnelle contreproductive. En effet, les connaissances professionnelles (entre autre l'expérience du Massachusetts, Coates *et al.* 1978) et scientifiques montrent que les meilleurs résultats sont obtenus dans des internats de petite dimension, où il s'y crée une communauté thérapeutique véritable (Stein, 1995). La stratégie organisationnelle de la direction du CJM était totalement en contradiction avec ces connaissances; elle agrandissait un internat sécuritaire et un internat ouvert; elle rendait donc plus difficile la mise en place d'un milieu thérapeutique. Sur le plan administratif et budgétaire, cette stratégie était probablement la solution la meilleure, mais l'organisation ne devait-elle pas, d'abord, être au service de la réadaptation dans le domaine de l'adolescence en difficulté?

Enfin, le virage milieu aurait pu être justifiable s'il avait été démontré que les besoins des adolescents antisociaux s'atténuent, que les familles ou l'école pouvait adéquatement s'occuper de ces adolescents et qu'il y avait un nombre significatif de ces adolescents qui étaient placés en internat malgré des problèmes qui ne justifiaient pas ce type de mesure. En somme, si une analyse rigoureuse des besoins avait justifiée le virage milieu, celui-ci serait devenu le résultat d'une planification rationnelle des services. Cette analyse des besoins n'existait pas à notre connaissance. Par ailleurs, les résultats des analyses de Le Blanc et collaborateurs (1994, 1995) montrent clairement que les besoins des adolescents antisociaux, tout au moins ceux judiciairisés au début des années 1990, s'aggravent, que les familles sont plus débordées, que l'école offre moins de services et qu'il y avait une correspondance adéquate entre les besoins de la clientèle et les services en internats offerts. En somme, l'analyse des besoins des adolescents judiciairisés à Montréal ne pouvait absolument pas justifier le virage milieu pour cette clientèle. La désinstitutionalisation qui était si nécessaire dix ans plus tôt, dans les années 1980, devenait une stratégie en totale contradiction avec les connaissances et les besoins des adolescents antisociaux. Malheureusement, elle a été copiée par les autres CJ. Qu'elles ont été ses conséquences pendant les années 2000, la période du repli sur soi des CJ et du désintéressement du MSSSS (Tableau 1 et texte ci-dessus)?

Le projet de R&D de Boscoville²⁰⁰⁰ dans cinq CJ a permis de constater la conséquence fâcheuse de la stratégie du virage milieu; ils devenaient une porte tournante. En effet, 809 adolescentes et adolescents ont été référés aux unités de R&D pour 396 places disponibles. En fait, 80% des adolescents séjournaient sept mois dans leur unité (28 semaines). Cette durée était

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

insuffisante pour deux raisons: d'une part, le programme de l'ACÉC exige un séjour de 36 semaines, ce qui n'était pas le cas pour une bonne part des adolescents; d'autre part, il avait été établi que la durée appropriée pour une réadaptation optimale était d'environ une année (voir texte ci-dessus). En somme, le programme de l'ACÉC n'était pas complété pour la plus grande partie des adolescents qui y participaient. Voilà un effet pervers des politiques de déinstitutionnalisation, ainsi la prise en charge des adolescents antisociaux au Québec est passée d'un excès de la durée des placements des internats de réadaptation à un excès dans la trop faible durée des placements.

Dix-huit ans plus tard, nous convenons toujours avec le rapport Gendreau *et al.* (1999) qu'il n'y a pas d'opposition entre l'internat et les autres mesures de réadaptation en externat et nous ajoutons qu'il est malheureux que les R&D et RÉ (RÉI et RÉE) n'aient pas été employées pour développer avec rigueur le modèle d'action éducative dans les autres contextes de réadaptation que l'internat. Pensons aux six conditions à la rigueur et la réussite du Rapport Gendreau *et al.* (1999).

2.3. La programmation des activités éducatives, de la structuration au laissez faire

Distinguons d'abord deux notions dont le sens est souvent confus et confondu dans les milieux de la réadaptation. Acceptons qu'un programme (définition 3 du Robert) se compose d'un ensemble d'action que l'on se propose d'accomplir pour arriver, dans ce texte, à la réadaptation, tandis qu'une programmation est constituée d'un ensemble d'activité éducative à prévoir et à organiser (définition 3 du Robert), dans ce texte, dans un horaire hebdomadaire, saisonnier et annuel d'un internat de réadaptation.

Rappelons que le MPSE classique de réadaptation (voir section 1.2.3) mettait en place un **modèle intégré** d'activités de scolarisation avec celles de la vie courante et sociale et des activités diversifiées pour le développement personnel (sport, culture, expression artistique et manuelle, etc. dont le but était de combler le retard développementales bien documenté des adolescents antisociaux. L'intégration se manifestait par le fait que les éducateurs d'une unité dispensaient toutes les activités qui y étaient offertes. Les activités de la scolarisation de base (mathématiques, français, sciences, anglais), dénommées « boulot », occupaient le plus de temps et elle prenaient place tout l'avant-midi. Ces matières étaient enseignées à l'aide d'un système de fiches qui permettait un cheminement individualisé. Un éducateur dans chaque l'unité se spécialisait dans la mise en œuvre de cette activité et il était soutenu par des conseillers pédagogiques. Ces derniers développaient les fiches, formaient les éducateurs-enseignants (la plupart avaient obtenu un permis d'enseignement du MÉQ au début des années 1980) et ils les appuyaient selon leurs besoins particuliers et ceux des adolescents.

L'après-midi et la soirée étaient consacrées à des activités sportives, culturelles (certaines concernaient l'histoire, la géographie, la politique, etc.), manuelles (principalement la poterie), thérapeutiques (thérapie de groupe) et communautaires (l'unité était un « quartier » qui faisait partie d'une « ville » et les adolescents participaient à la gestion de l'un et l'autre). La fin de semaine les mêmes types d'activités revenaient en plus d'activités extérieures et de visites dans la famille. Le MPSE classique proposait donc un régime de vie structuré et diversifié qui s'actualisait dans une programmation quotidienne, hebdomadaire, trimestrielle et annuelle. Chaque journée était composée de certaines activités de diverses catégories. Chaque trimestre avait son thème qui dictait le dosage de la nature et de l'importance des catégories d'activités et chacun des thèmes s'harmonisait dans une programmation annuelle.

Le Rapport Gendreau *et al.* (1999) signale l'insatisfaction des intervenants face au choix, à l'organisation et la planification des activités éducatives sans aller à fond dans la description de

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

l'état des programmations des activités dans les unités des CJ. Il formule, rapidement par la suite, une sous-condition parmi celles à la rigueur et la réussite de la réadaptation « une programmation rigoureuse et des programmes spécialisés » Gendreau et al. (1999), p. 57-61.

Lorsque le projet de R&D sur le modèle intégré de réadaptation a débuté dans les unités de CJ dans le cadre de Boscoville₂₀₀₀, la scolarisation était dissociée des activités de la vie courante à l'unité et de celles qui étaient spécifiques à la réadaptation (programmations spécialisées toutefois rares). La scolarisation était sous la responsabilité du MÉQ à travers le personnel enseignant d'une commission scolaire locale. L'enseignement se dispensait selon le même calendrier et selon une pédagogie semblable à celle pratiquée dans les écoles régulières sans tenir des conditions particulières de la réadaptation, à savoir compte tenu du flux de la clientèle dans les CJ (par exemple l'annualisation des entrées et sorties) et des caractéristiques particulières des adolescents antisociaux. Les autres activités, celles avant, entre et après les heures en classe, étaient sous la responsabilité entière des éducateurs des unités. Ces derniers ne participaient pas à l'enseignement, sinon pour servir d'agent de surveillance sur le comportement dans la classe ou pour attendre, dans l'unité, de recevoir ceux qui seraient expulsés de la classe.

Devant cette situation, la R&D de Boscoville₂₀₀₀ a proposé de rapprocher les éducateurs et les enseignants de trois manières: faire disparaître de l'éducateur-surveillant en classe, offrir l'animation de certaines activités par une équipe formée d'un enseignant et d'un éducateur (par exemples pour des habiletés sociales), le code de vie, la nature et l'application des sanctions, etc.) et de coordination pratique avec les enseignants. À la suite d'observations systématiques dans les classes des nouvelles pratiques, il a été conclu qu'il y avait des avantages indéniables pour les éducateurs, les enseignants et les adolescents antisociaux d'être rapproché et de partager des tâches éducatives (Lortie Le Blanc et Lortie, 2007a, b).

Puisque le Rapport Gendreau *et al.* (1999) suggérait aux CJ de mieux structurer la programmation des activités, l'équipe de Boscoville₂₀₀₀, à la suite d'une réflexion sur cette question (Le Blanc et Gendreau, 2002), a lancé, avec ses partenaires des unités (chefs et éducateurs), une opération de révision et d'optimisation de la programmation des activités des unités. Les démarches de cette opération, à réaliser par les chefs, les équipes et en commun avec des représentants de toutes les unités du projet, étaient les suivantes: (1) remettre l'horaire estival et de l'année courante, tant d'une semaine typique que d'une fin de semaine courante; (2) analyser et synthétiser ces horaires et les évaluées selon leur pertinence pour la réadaptation selon les critères proposées par Le Blanc et Gendreau (2002); (3) apprécier l'utilisation des temps libres et la place à accorder à la programmation spécialisée de l'ACÉC; (4) élaborer un horaire idéal pour la réadaptation; (5) préparer un plan d'implantation individualisé pour chaque unité de l'horaire type (Le Blanc, 2011).

Les conclusions les plus significatives étaient les suivantes selon ce rapport de recherche. Il a été démontré qu'une intégration des enseignants et des éducateurs dans des activités communes était possible et qu'elle harmonisait les rôles de chacun au profit de la coordination et de la concertation dans l'ensemble de l'intervention de réadaptation auprès d'une même clientèle. Des activités du PCÉC ont été introduites dans l'horaire et elles ont pris de plus en plus de place dans la programmation des activités, particulièrement en remplacement des routines trop nombreuses et longues et de la quantité d'heures de télévision. Tous les changements étaient reconnus par les adolescents et les éducateurs comme des plus aidants. Un gabarit d'un horaire de programmation des activités été validé avec sa diversité de catégories d'activités. Les éducateurs ont reconnu avoir pris conscience de l'importance de l'analyse de leur milieu et de leur programmation d'activité avec la structure d'ensemble et en tenant compte des opérations

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

professionnelles de la méthode psychoéducative et ils voulaient continuer l'expérience d'optimisation. Les programmations des activités durant les soirées et les fins de semaine ont été grandement enrichies et systématisées. La programmation de la saison estivale selon l'horaire scolaire, généralement moins planifiée, a été révisée et, ensuite, mieux organisée, mais sans atteindre encore l'annualisation nécessaire à la réadaptation, particulièrement pour les activités du PCÉC et de scolarisation.

En somme, les modifications aux programmations des jours de la semaine et des fins de semaines ont été rapprochées des idéaux des chefs. Des lacunes étaient à retravailler par les partenaires. Premièrement, la question de fond de l'intégration de la scolarisation et de la réadaptation n'a pas été abordée avec les commissions scolaires et le MÉQ. Deuxièmement, si la remise en question du temps alloué à chaque activité a été analysée et révisée, celle de la nature des activités à privilégier pour la clientèle des unités n'a pas changé fondamentalement. Le gabarit de la programmation des activités, les catégories d'activités et leur nature, est demeuré conservateur, semblable à la structure du MPSE classique. Certaines catégories d'activités n'ont pas été soumises à une réflexion approfondie, d'une part, toutes les activités qui concernent l'emploi d'un médium numérique qui n'avaient pas encore autant d'acuité qu'aujourd'hui et, d'autre part, celles qui concernent des activités relatives aux jeux de société, au pari, à la pornographie, au réseautage social, etc. qui en découlent.

Dix-huit ans plus tard, des questions fondamentales demeurent d'actualité et elles n'étaient pas approfondies par le Rapport Gendreau *et al.* (1999). Pensons, d'abord, au modèle de la scolarisation dissociée de la réadaptation et à sa programmation normalisée et, ensuite, aux activités qui découlent des avancements de l'instrumentation numérique.

Par ailleurs, si le Rapport Gendreau *et al.* avait suggéré une amélioration de la rigueur de la programmation et une ouverture à la programmation spécialisée. L'opération de révision et d'optimisation de la programmation des activités d'une unité de réadaptation, lancée par Boscoville²⁰⁰⁰ et ses partenaires, a clairement permis de la rendre plus « rigoureuse » et de trouver en son sein une place adéquate pour la programmation spécialisée de l'approche cognitivo-émotivo-comportementale.

2.4. L'efficacité de l'internat, de la déception à la détérioration.

La section 1 a présenté les formes de la recherche appliquée et les résultats de ces travaux qui nous semblent d'une valeur universelle pour guider la réadaptation d'aujourd'hui et de demain. Cette portion de notre analyse s'attardera, en particulier, aux résultats de la recherche évaluative, particulièrement aux impacts du modèle psychoéducatif de la réadaptation sur les adolescents antisociaux. Il en est ressorti que deux conditions sont absolument nécessaires à la réussite de la réadaptation, la qualification et l'encadrement du personnel et la durée de la période de réadaptation. Une fois ces apriorismes bien en place, les résultats des RÉ sur leur ampleur et leur nature peuvent être interprétés.

2.4.1. Les éducateurs, de l'encadrement à la dissociation

L'évaluation de Boscoville a montré que l'internat psychoéducatif disposait d'un avantage certain sur les autres. Il alliait une conception théorique, un milieu physique, un programme, un système clinique et un personnel avec une formation académique qui représentait un tout homogène, c'est-à-dire le modèle psychoéducatif de réadaptation (Le Blanc, 1983a). Il en résultait, selon les données comparatives analysées, une qualité de mise en œuvre de la réadaptation qui dépassait largement ce qui se faisait ailleurs au Québec et dans d'autres pays. À l'analyse, particulièrement à partir de la comparaison avec Boys' Farm (Le Blanc et Brill, 1978;

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

Le Blanc, 1983b), il est apparu que ce qui faisait la différence c'était la formation et l'encadrement du personnel. À Boscoville, il y avait des conditions favorables pour l'acquisition de savoirs, la maîtrise des savoirs faire et le développement des savoirs être. L'éducateur était reconnu comme l'instrument principal de la réadaptation des adolescents antisociaux.

Au niveau des savoirs, les connaissances étaient acquises pendant que le futur psychoéducateur était stagiaire d'une façon intensive; elles étaient transmises, entre autres, par des personnes qui avaient été ou qui étaient encore des éducateurs ou des gestionnaires; et elles s'appliquaient de manière relativement immédiate à l'action éducative quotidienne. Au niveau des savoirs faire, il y avait un processus d'apprentissage progressif des différentes tâches de l'éducateur, par exemple l'accompagnement dans le suivi d'un adolescent, et il y avait un esprit d'innovation en raison de la présence sur place d'une équipe de personnes dont la responsabilité était l'amélioration du programme. Au niveau des savoirs être, l'éducateur acquérait ce que Gendreau (1978) a appelé des schèmes relationnels, des façons d'être, cela à travers des supervisions et la participation à une activité thérapeutique obligatoire, de nature individuelle ou de groupe.

Aujourd'hui tous les intervenants des CJ reconnaissent encore que l'éducateur constitue l'instrument principal de la réadaptation selon Gendreau *et al.* (1999) (voir aussi Le Blanc, 1998a, sur l'évolution de la profession de psychoéducateurs). Par contre, le futur éducateur, comme l'ensemble du personnel éducatif, vit la dissociation. Les savoirs sont acquis à l'université ou au CÉGEP et, il faut le reconnaître, ils ne sont pas toujours, ni de manière immédiate ou lointaine, directement pertinent à l'action éducative. Les savoirs faire sont acquis lors de stages de plus en plus courts et tardifs au cours de la formation. Ces stages, en plus, sont localisés dans des milieux éloignés du lieu de formation, pas seulement physiquement mais également intellectuellement, et les supervisions sont accomplies la plupart du temps par d'autres praticiens sur le lieu même du stage, et souvent à partir de savoirs faire qui sont incomplets sinon dépassés. En plus, tous, enseignants et praticiens, s'attendent à ce que les futurs éducateurs accomplissent l'intégration des savoirs et des savoirs faire qu'ils ont peut-être de la difficulté à réaliser eux-mêmes. La dissociation s'accroît encore par le fait que les savoirs être, qui constituent le souffle de l'éducateur comme instrument principal de la réadaptation, ne sont pas pris en charge, ni par le milieu académique, ni par le milieu de pratique. Dans les CJ, il n'y a pas de sélection systématique et rigoureuse des futurs éducateurs sur les habiletés reliées aux savoirs être, les schèmes relationnels par exemple; en plus, les supervisions sur les savoirs ne sont plus une pratique courante et essentielle; le développement personnel des employés reçoit aucune attention, cela même s'ils bénéficient régulièrement de nouvelles formations, elles sont de fait des séances d'information plutôt que des entraînements systématiques et pratiques.

En somme, les résultats de la RÉ illustrent un modèle pertinent pour la formation des éducateurs, et même des intervenants le domaine psychosocial dans son ensemble, et maintenant les éducateurs, futurs comme nouveaux et anciens, sont littéralement laissés à eux-mêmes. Les CJ s'attendent à ce qu'ils soient, dès le départ, matures professionnellement, c'est leur responsabilité d'avoir acquis les savoirs, savoirs faire et savoirs être, pas celle des CJ. Il n'y a pas de mécanismes d'apprentissage supervisé de la tâche et de ses subtilités et il n'y a pas non plus de structure de compensation pour la lourdeur que représente le travail auprès des adolescents antisociaux.

Dix-huit ans plus tard, nous convenons toujours avec le Rapport Gendreau *et al.* (1999) que les moyens de formation et, surtout, d'encadrement en cours d'emploi, ne sont pas remarquables et « ... il faut fournir aux intervenants et gestionnaires les

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

moyens de mettre en œuvre, renforcer et développer leurs compétences, en particulier en ce qui a trait aux connaissances au soutien clinique et professionnel et à l'évaluation des approches et des résultats. » Gendreau *et al.*, (1999) p. 64.

2.4.2. La durée du séjour, du raisonnable à l'excessif

Au moment où a débuté l'évaluation de Boscoville, les mauvaises langues disaient que les bons résultats obtenus par cet internat s'expliquaient par la sélection. Boscoville n'accueillait que les meilleurs cas, c'est-à-dire les plus intelligents et les moins inadaptés. Par contre, nos résultats ont montré, malgré un nombre significatif d'adolescents refusés ou qui quittaient volontairement Boscoville, que cette accusation ne pouvait être confirmée empiriquement. La sélection n'était pas une explication significative des bons résultats obtenus. De plus, deux résultats importants ont été mis à jour. Premièrement, les adolescents qui séjournaient à Boscoville deux ans ou plus ne faisaient plus de gains après la première année en terme de développement psychologique. Deuxièmement, les gains essentiels étaient obtenus après un séjour d'une durée de séjour de douze à quinze mois selon les adolescents.

Ces résultats supportaient une autre façon de faire progresser la politique de la désinstitutionalisation énoncée par le rapport Batshaw. La longueur excessive des séjours en internat a été confirmée par une étude sur l'ensemble des centres d'accueil du Québec (Ménard, 1981) et, en conséquence, une politique a banni les séjours de plus de deux ans. Cette politique était donc raisonnable. Elle permettait quand même d'ajuster la durée du séjour aux besoins des adolescents parce qu'elle donnait une marge de manœuvre suffisante aux éducateurs, la période optimale étant celle de douze à quinze mois selon les résultats de l'évaluation de Boscoville. De plus, elle était intéressante parce qu'elle permettait une période pour la consolidation des acquis, une période de six à douze mois selon les besoins spécifiques des adolescents. Par contre, les psychoéducateurs étaient déçus des résultats de recherche et de la politique parce qu'ils poursuivaient l'objectif de la rééducation totale et qu'ils soutenaient que la période des gains est suivie par une période de consolidation des acquis qui peut être plus longue que la période optimale observée empiriquement.

Au début des années 1980, les impératifs cliniques et organisationnels étaient donc rencontrés. Les résultats de la recherche avaient donné lieu à une politique raisonnable. Par contre, tous les gestionnaires et praticiens qui travaillaient dans les mesures résidentielles reconnaissaient qu'un séjour de plus d'une année était maintenant rare. Les seules séries statistiques, alors disponibles, concernaient les jeunes contrevenants du Québec (Jasmin, 1995). En 1984-1985, les placements sous garde en milieu fermé de six mois et moins représentaient 55% des cas et en 1993-1994 ils comptaient pour 80% des cas. Il en va de même pour les placements sous garde en milieu ouvert, puisqu'en 1984-1985 ils représentaient 36% des décisions en comparaison de 82% des décisions en 1993-1994. En somme, le réseau d'internats pour les adolescents antisociaux a favorisé une diminution de la durée du séjour. C'était encore le cas dans les années 2000. Dans le cadre du projet de R&D de Boscoville₂₀₀₀, les données étaient que 80% des adolescents placés dans des unités de garde de cinq CJ y avaient séjourné moins de sept mois, la médiane étant de treize semaines, un peu plus de quatre mois, et la moyenne était de six mois et demi avec un grand écart type, sept mois (Le Blanc, 2011).

Cette diminution appréciable des durées de séjour rendait donc impossible la réadaptation des adolescents antisociaux puisque nos travaux montraient que l'on ne pouvait pas espérer des changements significatifs sur les plans comportemental, psychologique et d'intégration sociale avant une année. Dans le cadre du programme de l'ACÉC à Boscoville₂₀₀₀, la majeure partie des adolescents n'avait pas le temps de passer à travers une seule série d'apprentissage des habiletés

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

sociales de quinze semaines. En outre, les courtes durées de séjour rendaient irréalizable la réadaptation quant les difficultés des adolescents antisociaux sont multiformes et graves. Selon Le Blanc *et al.* (1995), c'était le cas de plus de 60% de la population des adolescents placés par ordre d'un tribunal.

La diminution drastique de la durée de séjour en réadaptation avec hébergement constitue une perversion grave d'une politique raisonnable des années 1980 de les raccourcir compte tenu du niveau élevé et grave d'inadaptation comportementale, sociale et psychologique des adolescents placés et des exigences minimum pour qu'un programme de réadaptation puisse espérer un impact réel sur cette clientèle.

Dix-huit ans plus tard, l'opinion unanime du millier d'intervenants interrogés par le Comité Gendreau en 1998 demeure encore valide selon les données dans le cadre de la RÉI de Boscoville²⁰⁰⁰ (Le Blanc, 2011) et des observations de l'équipe de Lancôt (voir la liste des références).

« La réduction de la durée du séjour en internat pose un problème majeur à des intervenants pour qui « le temps » représente à la fois un allier et un outil essentiel à un travail de qualité. » Gendreau *et al.* (1999) p.12. C'était encore l'appréciation à la fois des éducateurs et des jeunes en 2011.

2.4.3. L'efficacité de l'internat, de l'idéal à la réalité

À la section 1.2.4 sur l'évaluation de la qualité de l'implantation du MPSE de réadaptation à Boscoville (RÉI), il a été établi qu'il était bien conçu et également appliqué dans toutes les unités par un personnel académiquement compétent et encadré; le milieu de vie était thérapeutique et le programme était cohérent avec la théorie qui en commandait les activités et qu'il avait un très haut niveau de diversité en accord avec les besoins des adolescents antisociaux. La section 1.2.5 a présenté les résultats bruts de la RÉR et elle a illustré la décantation des résultats nets compte tenu de plusieurs facteurs d'atténuation possibles des premiers. Les psychoéducateurs de Boscoville avaient des buts idéaux de transformer la personnalité des adolescents antisociaux et de les intégrer pleinement à la société. Nous avons qualifié **l'efficacité du MPSE à la fois d'excellente et de mitigée**. Il en était de même pour l'évaluation des résultats de l'implantation de l'ACÉC à des adolescentes antisociales en CJ (voir les travaux de Lancôt, 2006, 2010, 2011, 2012, et le résumé dans Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014).

Les résultats obtenus par les adolescents, au terme de leur séjour à Boscoville, étaient excellents. Ils y faisaient des gains statistiquement significatifs, cela en termes d'adaptation sociale et psychologique. Ces acquis pouvaient être attribués au MPSE parce qu'ils excédaient ceux des adolescents non traités et ceux d'adolescents placés dans d'autres internats, ceci sans toutefois rejoindre le niveau de maturation des adolescents de la population. Ils dépassaient donc les gains qui pouvaient provenir du développement normatif au cours de l'adolescence. Par contre, l'interprétation des résultats démontrait que la personnalité des adolescents antisociaux n'était pas transformée. Contrairement aux aspirations des éducateurs, même dans un internat qui réunissait les meilleures conditions, la personnalité n'était qu'améliorée, son développement ne semblait qu'accélééré. Notons que le résultat à l'effet que la réadaptation procurait des gains psychologiques significatifs aux adolescents antisociaux était anecdotique au début des années 1980. Il a fallu attendre la métaanalyse de Lipsey (1995) pour confirmer une amélioration générale en moyenne de 30% pour diverses interventions avec des adolescents antisociaux. Les données sur le MPSE, à première vue, atteignaient ou dépassaient ce niveau.

Par contre, après le séjour à Boscoville, ces excellents résultats devenaient mitigés pour quatre raisons. Premièrement, l'amélioration de la personnalité s'arrêtait dans la plupart des cas

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

et des pertes se manifestaient, l'image utilisée pour décrire ce mouvement était trois pas en avant et un pas en arrière. Deuxièmement, cette tendance se manifestait de deux manières. D'une part, un groupe d'adolescents s'améliorait beaucoup pendant leur séjour et régressait significativement après. D'autre part, un groupe progressait moins pendant leur séjour mais consolidaient ou bonifiaient leurs acquis. Troisièmement. Il était établi que les comportements antisociaux après le séjour ne dépendaient pas d'abord du niveau d'amélioration du fonctionnement psychologique, ils étaient beaucoup plus déterminés par les circonstances de la vie après le séjour à Boscoville. Le style de vie, particulièrement s'il se caractérisait par l'inactivité, les amis antisociaux et l'usage abusif de drogues et d'alcool, déterminait la nature de l'adaptation sociale. Quatrièmement, les comportements antisociaux rapportés étaient beaucoup moins nombreux et graves après le séjour qu'avant. En outre, la récidive criminelle reconnue par les tribunaux apparaissait élevée compte tenu des attentes des psychoéducateurs. Par contre, vingt ans plus tard, les données des métaanalyses, en rétrospective, nous permettent de soutenir que les résultats obtenus apparaissent maintenant parmi les meilleurs parmi les centaines de programme répertoriés par Lipsey (1989). En effet, MPSE réduisait la récidive de 30% alors que les programmes les plus performants n'atteignaient que 33% ou pour la délinquance graves c'était 18% ce qui était dans le champ des meilleurs traitements qui affichaient autour de 20% de réduction de la récidive (Lipsey & Wilson, 1998). Il faut également indiquer que le MPSE, comme nous l'avons signalé précédemment, pourrait être caractérisé comme appartenant à la famille des programmes cognitivo-comportementaux par l'organisation du milieu basé sur un système de responsabilité, par le contenu des activités qui renforçait les habiletés sociales et par la fixation d'objectifs de comportement dont l'atteinte était évaluée régulièrement. C'est justement cette famille d'intervention qui obtient actuellement les meilleurs résultats selon les travaux de Lipsey et son équipe (1989, 1991, 1995, 1993, 1998, 2007, 2009).

Par contre, quelques résultats ont été **très décevants** pour les psychoéducateurs. D'abord, la théorie des étapes de Jeanine (1970) s'est avérée valide uniquement dans le domaine des activités et elle n'a pas été confirmée dans le domaine relationnel avec les pairs et les éducateurs. En plus, les adolescents ne traversaient pas les quatre étapes, ils arrivaient à un stade, pas nécessairement le premier, et ils gagnaient par la suite que le stade adjacent. Le résultat le plus déconcertant a certainement été ce que nous avons nommé l'effet différentiel. Boscoville affirmait que le MPSE s'appliquait à l'ensemble des adolescents antisociaux, par contre les résultats montraient que le MPSE avait définitivement davantage de succès avec les adolescents qui affichaient des caractéristiques névrotiques qu'avec ceux qui étaient les plus égocentriques. Depuis, il est mieux connu que l'application d'une méthode bien conçue et bien maîtrisée par un personnel compétent ne donne pas des résultats uniformes avec tous les adolescents (Le Blanc, *et al.* 1998). Certains types d'adolescents antisociaux répondent bien à une méthode comme le MPSE, tandis que d'autres ne répondent pas suffisamment à ce type de programme.

Ces conclusions ont été bien accueillies par les détracteurs de Boscoville, et surtout de l'internat en général. La perversion des résultats de la RÉ a été de discréditer le MPSE, cela chez les gestionnaires et parmi l'ensemble des éducateurs. Ce discrédit a été renforcé par d'autres facteurs, pensons au changement radical d'orientation de l'École de psychoéducation au milieu des années 1980, aux conflits entre les internats, à l'accélération de la désinstitutionalisation au début des années 1980 et beaucoup d'autres (Le Blanc, 1990). L'effet pervers de ces résultats de la RÉ a été de déstabiliser Boscoville et de décourager les éducateurs. Ils ont perdu confiance en la théorie des étapes pour guider leur action; ils ont tenté d'introduire des programmes totalement différents sans la conviction et le support adéquat; ils se sont lancés dans l'expérimentation de

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

mesures alternatives à l'internat (psychoéducateur à l'école, sur des bateaux, point se service au centre ville, initiation au travail, etc.), cela sans compter toutes les errances d'une direction.

Le résultat final de ce processus a été que le MPSE est devenu diffus, cela même à Boscoville. Des éléments du modèle étaient conservés, d'autres étaient oubliés dans les internats qui s'en étaient inspirés. Ils ne formaient plus un tout homogène pour plusieurs raisons, par exemple même à Boscoville des éducateurs étaient engagés sans une formation en psychoéducation et ceux qui en avaient une ne l'avaient pas reçu dans le cadre du modèle décrit précédemment. Cette désintégration du MPSE se manifestait par les données suivantes. L'analyse du climat d'équipe et du ; voir la validation de la mesure par Mathys, Lanctôt & Touchette, 2013) social dans les unités de plusieurs internats pour garçons en 1993, dont Boscoville, montrait qu'ils obtenaient sensiblement les mêmes moyennes (autour de 6 sur 10), alors que Boscoville obtenait de meilleurs résultats à la fin des années 1970 (autour de 8 sur 10) (Le Blanc, inédit). L'envers de cette désintégration du MPSE, c'est que les internats les plus faibles au cours des années 1970 obtenaient de bien meilleurs résultats dans les années 1990. Ainsi, la prise en charge en internat s'était amélioré tout en s'uniformisant. Voilà une autre perversion. Les résultats différentiels auraient du amener les gestionnaires à reconnaître la nécessité d'une certaine spécialisation des services pour mieux desservir l'ensemble des adolescents antisociaux. C'est plutôt le réflexe bureaucratique de l'uniformisation qui a prévalu.

En somme, Boscoville poursuivait un idéal, la rééducation totale de tous les adolescents antisociaux, et la réalité était tout autre, une amélioration significative de certains adolescents antisociaux. Cet écart entre l'idéal et la réalité a constitué un choc néfaste au MPSE. C'était l'effet pervers de la RÉ. Par ailleurs, les autres internats ont progressé vers des services de meilleure qualité en incorporant des composantes du MPSE. Il en a résulté une certaine uniformisation de la réadaptation au détriment des besoins particuliers de certaines catégories d'adolescents antisociaux. C'était la perversion des résultats de la RÉ.

Dix-huit ans plus tard, il faut noter le peu d'emphase du Rapport Gendreau (1999) sur l'importance de les recherches appliquées sur l'implantation et les résultats pour identifier les caractéristiques d'un milieu *probant*, d'un programme *probant* ou d'activités éducatives *probantes*.

2.4.4. La réinsertion sociale, de l'absence à l'oubli.

À Boscoville, il n'y avait pas de suivi de réinsertion sociale organisé sur une période donnée. Les éducateurs aidaient les adolescents à préparer leur départ sans plus (où habiter, travailler, étudier, etc.). L'étude du devenir de ces adolescents a identifié deux sources d'échec. Premièrement, les résultats au terme d'une année après le séjour à Boscoville indiquaient qu'ils dépendaient davantage des conditions de vie pendant cette période que des acquis pendant le séjour. Ils résultaient davantage des relations avec les parents, du travail obtenu, des nouveaux amis, etc. que des habiletés développées durant le séjour. Deuxièmement, si chez certains adolescents il y avait un maintien de leurs acquis du séjour en internat, par contre chez d'autres ces acquis étaient effacés en grande partie. Par ailleurs, l'évaluation de Boys' Farm indiquaient qu'un suivi individuel à la suite d'un séjour en internat facilitait la réinsertion sociale (Le Blanc et Brill, 1978). Il faut noter que la réinsertion sociale, qui était absente ou partielle à la suite du séjour à Boscoville et dans les autres internats, est actuellement totalement tombée dans l'oubli. Elle ne constitue pas une préoccupation pour les gestionnaires, même si les éducateurs en reconnaissent l'utilité et qu'ils la pratiquent d'une manière informelle. Par contre, elle était encore recommandée dans le rapport Jasmin (1995).

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

Dix-huit ans plus tard, nous ne pourrions que reprendre la suggestion du Rapport Gendreau et al. (1999) sur la nécessité de la mise en place de programmes expérimentaux de réinsertion sociale.

3. Quel est l'avenir de la réadaptation?

Lipsey (1989) a été le premier chercheur à constituer une banque de données composées de plus de 400 études. Ces études évaluaient des mesures judiciaires et non judiciaires et des programmes de réadaptation dans la communauté ou en milieux résidentiels avec différents niveaux de sécurité. Cette méthode a révolutionné l'opinion de la communauté scientifique et professionnelle sur l'efficacité de la réadaptation. Plus de 40 métaanalyses ont été publiées entre 1989 et 2004 (McGuire, 2004). Il y en a encore qui sont publiées. Ces métaanalyses permettent de répondre à quatre questions fondamentales pour l'avenir de la réadaptation des adolescents antisociaux: Quel est le niveau de réussite de la réadaptation? La réadaptation est-elle nécessaire pour les adolescents avec des comportements antisociaux? Quelles sont les conditions essentielles à la réussite de la réadaptation? Quelle est l'approche qui obtient les résultats les plus probants? Les réponses détaillées à ces questions sont développées dans Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, (2014).

3.1. Le niveau de la réussite de la réadaptation

Jusqu'au milieu des années 1970, il n'existait pas un inventaire systématique des études évaluatives de l'impact des mesures et des programmes de réadaptation des adolescents antisociaux. Lipton, Martinson et Wilks (1975) ont répertorié 286 études qui respectaient au moins deux critères méthodologiques, c'est-à-dire la présence d'un groupe de comparaison et une mesure de l'impact du programme qui a été obtenue soit à la fin du programme de traitement ou un certain temps après la fin du programme. Parmi ces études, environ la moitié mesuraient la récidive et un quart les changements sur divers tests de la personnalité. Ces chercheurs ne se sont pas prononcés sur l'effet général des mesures et des programmes de réadaptation. En 1974, dans un article indépendant, un des chercheurs, Martinson, concluait « **Rien ne marche** » (« Nothing works »). Cette conclusion a eu l'effet d'un tsunami sur la criminologie. Les philosophies de la décriminalisation, de la déjudiciarisation, de la désinstitutionalisation, de l'intervention minimale et de la juste punition ont submergé la politique criminelle qui favorisait jusque là la réadaptation des adolescents antisociaux. En 1979, avant de se suicider quelques années plus tard, il se rétractait et il adoptait la position suivante: « Des traitements sont inefficaces dans certaines conditions, bénéfiques dans d'autres et néfastes dans certaines ». Par contre, le mal était déjà fait.

Il a fallu quelques décennies et une innovation d'analyse statistique, la métaanalyse, pour que les scientifiques acceptent la conclusion générale que la réadaptation des adolescents antisociaux est efficace. Lipsey (1989) concluait que les programmes de réadaptation réduisent la récidive de manière statistiquement significative, à savoir un effet brut de 10 % en moyenne, et que cette estimation atteignait un effet net de 30 % s'il garde sous contrôle statistique le niveau de la qualité méthodologique des études, le niveau d'implantation et d'intensité du programme.

Aujourd'hui, les conclusions suivantes sont acceptées dans la communauté scientifique (voir pour plus de détails Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014). (1) La réadaptation donne de meilleurs résultats que la punition (Andrews et Bonta, 1994; Lipsey, 2009; Calswell, Vinacco et Van Rybroek, 2006). (2) La réadaptation est aussi efficace que les interventions en psychologie, en éducation et en santé (Lipsey et Wilson, 1993). (3) La réadaptation n'a pas davantage d'échecs que la prévention (Lösel, 2001). (4) La réadaptation réduit la conduite délinquante et d'autres formes du comportement antisocial. (5) La réadaptation des adolescents antisociaux fait progresser leur maturation psychologique de 30% (Lipsey, 1995). (6) La réadaptation des

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

adolescents antisociaux facilite l'intégration sociale (Le Blanc, 1983a, b; Lipsey (1995). (7) Le contexte juridique et organisationnel de la réadaptation importe peu (Palmer, 1994; Lipsey, 1989). (8) Les programmes de réadaptation n'ont pas le même effet avec tous les adolescents antisociaux (Le Blanc, 1983a, b). (9) Il est confirmé que l'application d'une méthode bien conçue et bien maîtrisée par un personnel approprié et compétent ne donne pas des résultats uniformes avec tous les adolescents qui manifestent des comportements antisociaux, ceci quelque soit la mesure des types d'adolescents antisociaux (Lipsey, 1989; Lipsey et Wilson, 1998 ; Andrew *et al.* 1990).

3.2. La nécessité de la réadaptation des adolescents antisociaux

Les résultats des métaanalyses montrent que les programmes de réadaptation réduisent la récidive, mais des questions importantes demeurent selon Ward et Maruna (2007): la réadaptation est-elle nécessaire ? Quels sont les programmes qui aident davantage les adolescents antisociaux à devenir des personnes prosociales ? La réadaptation **est et sera toujours nécessaire** en raison de l'aggravation de la problématique des adolescents avec des comportements antisociaux (Le Blanc, 1997). Celle-ci se manifeste de plusieurs façons (voir Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014). (1) Le décalage énorme entre les adolescents avec des comportements antisociaux et les autres adolescents a été démontré par de nombreux chercheurs depuis un siècle. (2) Le changement d'échelle de la violence est un fait statistique au Québec comme dans les autres sociétés occidentales (Le Blanc, 2010a). (3) L'alourdissement des problématiques des adolescents antisociaux est clair des années 1970 à 2000 (Le Blanc *et al.* 1995; Le Blanc, s.d.b). (4) La persistance des problématiques s'observe durant toute la vie des adolescents antisociaux. (5) La concentration des problématiques se manifeste par le fait qu'une minorité d'adolescents est responsable de la majorité des activités antisociales. (6) L'accumulation des problématiques comportementales, psychologiques et sociales est évidente sans oublier la santé mentale. (7) Les changements sociétaux au niveau de la famille et du travail ont des effets sur la socialisation des adolescents (Le Blanc, 2003). (8) La révolution dans les moyens de la communication de masse se manifeste par une diversification de ces derniers (Internet, téléphone cellulaire, langages codés, etc.), une plus grande accessibilité (les ordinateurs sont à l'école et à la maison) et une convivialité évidente (logiciels de recherche, jeux, clavardage, etc.). En conséquence, les adolescents accèdent à davantage de modèles déviants comme la violence, la pornographie, l'intimidation, le jeu, etc., et, en plus, ils ont davantage d'occasions d'exprimer des idées et des fantaisies antisociales par le clavardage avec des personnes qui sont souvent des inconnues.

3.3. Des conditions essentielles à la réussite de la réadaptation

Si le niveau de la réussite de la réadaptation et de l'internat est bien connu et si la nécessité de cette prise en charge sociétale ne peut plus être mise en doute pour les adolescents avec des comportements antisociaux diversifiées et graves, il n'en demeure pas moins que les métaanalyses ont démontré que la réussite de la réadaptation peut être accrue si certaines conditions sont mise en œuvre (voir Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014).

(1) Le programme de réadaptation doit refléter les connaissances théoriques et empiriques, particulièrement longitudinales, sur les causes des comportements antisociaux (Andrews *et al.* 1990; Gendreau et Goggin, 1997; Lipsey et Wilson, 1998; Bernfeld, Farrington et Leschiel, 2001; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014).

(2) L'intensité du programme de réadaptation doit être élevé. Pour leur part, les métaanalyses démontrent que la réussite d'un programme de la réadaptation augmente avec la quantité de l'action éducative, par exemple avec la durée du programme et la fréquence des contacts entre

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

les intervenants et les adolescents, etc., ceci à la fois pour les programmes dans la communauté et, encore davantage, pour les programmes en milieu résidentiel (Lipsey, 1989; Andrews et Bonta, 1994; Bernfeld *et al.* 2001).

(3) La qualité de l'implantation du programme doit être optimale. En outre, les programmes les plus efficaces sont ceux qui sont implantés par leur concepteur (Lipsey, 1989, 2009; Lipsey et Wilson, 1998; Andrews *et al.* 1990; Bernfeld *et al.* 2001). Ils confirment que l'intégrité de l'application du programme, c'est-à-dire son histoire, son contexte, le personnel éducatif, etc., fait augmenter sa réussite, plus particulièrement en milieu résidentiel. Pour que la qualité de l'implantation du programme devienne optimale, il est nécessaire que le personnel soit motivé et stable. Si la motivation n'est pas forte, la formation sur le programme aura peu d'empresse. (Gendreau, Goggin et Smith, 2001).

(4) Une phase de réinsertion sociale est nécessaire après une période de la réadaptation en milieu résidentiel. C'était la conclusion des analyses comparatives entre Boys' Farm et Boscoville (Le Blanc, 1983b; Underwood et Knight (2006).

(5) Il ne faut pas oublier, comme nous l'avons argumenté précédemment, que la qualité de la formation professionnelle et de l'encadrement en cours d'emploi sont autant de conditions essentielles à une implantation adéquate du modèle de réadaptation et à la qualité de la relation clinique entre l'éducateur et l'adolescent antisocial.

(6) Indépendamment de toutes les conditions précédentes, celle qui suit est indispensable et prioritaire pour soutenir la réussite d'un programme de réadaptation. L'approche de la réadaptation doit être celle qui est la plus probante (Amérique du Nord: Andrews *et al.* 1990; Lipsey, 1989, 2009; Lipsey et Cullen, 2007; Lipsey et Wilson, 1998; Palmer, 1994; Europe: Garrido Genoves, Morales et Sanchez-Meca, 2006; Losël, 2001; Redondo, Sanchez-Meca et Garrido, 1999). (6) Les programmes de la **famille comportementale** viennent en premier en comparaison des programmes d'autres familles, particulièrement ceux de la famille psychodynamique (Lipsey et Wilson, 1998; Born, 2011; Weisz, Weiss, Han, Granger et Morton, 1995; Losël, 2001; Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001; Turgeon & Parent, 2011, 2012; Le Blanc et Trudeau-Le Blanc, 2014).

Nous arrivons au terme de notre voyage à travers sur les huit dernières décennies qui a suivi l'évolution du contexte de la réadaptation, les lois et les institutions. Par la suite, le développement de la notion de réadaptation a été présenté à la lumière de l'avancement des connaissances théoriques et didactiques. Ainsi, les perspectives socioprofessionnelle, psychodynamique et d'éducation active ont été fusionnées dans la psychoéducation. Cette dernière approche a défini progressivement des conditions de base qui sont incontournables, encore aujourd'hui, pour permettre la réadaptation des adolescents antisociaux. Par ailleurs, il a été argumenté que la réussite de la réadaptation est impressionnante, qu'elle est d'une nécessité absolue pour les adolescents antisociaux et qu'elle doit tenir compte de conditions essentielles pour atteindre la réussite. À la fin de ce voyage, **une approche probante optimale de réadaptation** a été identifiée à partir des connaissances scientifiques et didactiques, **l'intégration du modèle psychoéducatif et d'une programmation cognitivo-émotivo-comportementale**.

Le Boscoville des années 1960 et 1970 a définitivement fait l'intégration de la science et de l'action par la R&D. En conséquence, il été à la fine pointe de l'innovation technologique dans le domaine de la réadaptation au Québec et dans le monde occidental. Plusieurs conditions étaient réunies: un esprit, des leaders sur les plans intellectuel et humain, des éducateurs mieux formés, des ressources matérielles et humaines supplémentaires, des adolescents antisociaux, de

Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.

l'autonomie avec les instances gouvernementales, etc. À mesure que ces conditions se sont estompées, la capacité d'innovation a diminué pour ensuite disparaître à Boscoville. Ce modèle de R&D a fait ses preuves et il continuera de le faire. Pensons à plusieurs grands noms de l'intervention d'hier, Makarenko, Aichorn, Redl et Bettelheim, et d'aujourd'hui, Patterson et Boscoville. Il ne faut absolument pas oublier la RÉ (RÉI et RÉR) qui permettent de systématiser la R&D et de corriger ses limites impressionnistes par la connaissance du fonctionnement des internats et des résultats qu'ils produisent. Ce sont seulement ces derniers types de RÉ qui permettent d'accorder le qualificatif de « **probant** » à un milieu, un programme ou une activité de réadaptation. Ces observations devraient donc guider le MSSSS ainsi que ses établissements parce qu'il est bien connu que sans R&D et RÉ (RÉI ET RÉR) les organisations pourrissent. Cet esprit de recherche doit aussi se manifester dans le domaine de l'intervention psychosociale, il faut donc totalement intégrer la R&D et la RÉ à un milieu d'intervention qui assume quotidiennement une clientèle; il faut donner à ce milieu un mandat précis à cet égard et des ressources supplémentaires; il faut constituer une équipe avec les cliniciens et les gestionnaires les mieux formés, les plus motivés et les plus créatifs; il faut les entourer des meilleures compétences professionnelles; il faut réunir les chercheurs les plus expérimentés; il faut donner à cet organisme le maximum d'autonomie administrative et clinique. Boscoville²⁰⁰⁰ a reçu cette mission, mais jusqu'ici son influence sur la réadaptation demeure limitée parce que ses avancées ne sont pas encore intégrées dans l'ensemble des CJ et l'ensemble des mesures pour la prise en charge des enfants et adolescents antisociaux. Le clivage entre la recherche et la pratique s'est aussi accentuée par le fait que chercheurs et professionnels ne sont pas conjointement responsables d'une clientèle. Contrairement aux médecins, ils ne sont pas contraints de soigner et développer simultanément la réadaptation. La responsabilité conjointe d'une clientèle, comme l'expérience de Boscoville²⁰⁰⁰, l'a démontré, favorise la responsabilisation et l'intégration des chercheurs, des gestionnaires et des éducateurs.

Bibliographie

Achille, P.A. et Descôteaux, S. (1978). *La dynamique de groupe en activité rééducative*. Montréal, Boscoville.

Achille, P.A. et Le Blanc, M. (1977). *La personnalité des garçons de Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.

Adam, J. (1979). *Les adolescents auteurs d'homicide en milieu de traitement*. Mémoire de maîtrise. Montréal, École de psychoéducation, Université de Montréal.

Aichorn, A. (1935). *Wayward youth*. New York, Viking Press.

Andrews, D.A. et Bonta, J. (1994). *The psychology of criminal conduct*. Cincinnati, Anderson.

Andrews, D.A., Zinger, I., Hoge, R.D., Bonta, J., Gendreau, P., et Cullen, F. (1990). Does correctional treatment work? A clinically relevant and psychologically informed meta-analysis. *Criminology*, 28: 369-404.

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, 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. 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*.

- Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Montréal. 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, École de criminologie, Université de Montréal.
- Belzile, A. (1973). *Le boulot à Boscoville: réflexions préliminaires*. Montréal, Boscoville.
- Bernfeld, G.A., Farrington, D.P. et Leschied, A.W. (2001). *Offender rehabilitation in practice. Implementing and evaluating effective programs*. New York, Wiley.
- Bienvenue, L. et Lanthier, S. (2016). *Une enquête d'histoire orale auprès des anciens de Boscoville: 1942-1997*. Montréal, Capsules 1 et 2 sur Youtube.com; www.boscoville.uqam.ca.
- Bilodeau, C. (1973a). *Programme d'activités*. Montréal, Boscoville.
- Bilodeau, C. (1973b). *Programme intégré*. Montréal, 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, École de criminologie, Université de Montréal.
- Born, M. (2011). *Pour qu'ils s'en sortent! Comment intervenir efficacement auprès des jeunes élinquants*. Bruxelles, de Boeck.
- Bossé, M. et Le Blanc, M. (1979a). *L'évolution psychologique des garçons de Boscoville*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, 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, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Bossé, M. et Le Blanc, M. (1980). *L'adaptation sociale des anciens de Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Bouchard, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Québec: Ministère de la santé et des services sociaux.
- Boyer, R. (1966). *Les crimes et les châtiments au Canada français du XV^{ème} au XX^{ème} siècle*. Montréal, Le cercle du livre de France.
- 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. (2010). Cosommation de psychotropes et questions criminelles. D. Szabo et M. Le Blanc. *Traité de criminologie empirique*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Brochu, S. (2006). *Drogues et criminalité: une relation complexe*. Montréal, 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 édition. Montréal, 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.

- Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.
- 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*. Québec, Les Presses de l'Université Laval
- Calswell, M. F., Vinacco, M. et Van Rybroek, G.J. (2006). Are violent delinquent worth treating? *Journal of research in crime and delinquency*, 43 : 148-168.
- Campbell, D.T. et Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston, Houghton Mifflin Company.
- Canada (1908). Loi sur les jeunes délinquants. Ottawa, Ministère de la justice du Canada.
- Canada (1984). *Loi sur les jeunes contrevenants*. Ottawa, Ministère de la justice du Canada.
- Canada (2002). *Loi sur le système de justice pénale pour adolescents*. Ottawa, Ministère de la justice du Canada.
- Capul, M. et Lemay, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Toulouse, Éres.
- Carrington, P.J., Moyer, S. (1994). Interprovincial variations in the use of custody for young offenders: A formal analysis. *Canadian Journal of Criminology*, 36: 271-290.
- 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.
- Charbonneau, J.P. (1982). *Rapport de la commission parlementaire spéciale sur la protection de la jeunesse*. Québec, Éditeur officiel du Québec.
- Coates, R.B., Miller, A.D., Ohlin, L.E. (1978). *Diversity in a Youth Correctional System: Handling Delinquents in Massachusetts*. Cambridge, Ballinger Publishing Company.
- Considine, J.W., Taurog, N. (1938). *Boys Town*. Hollywood, 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, École de criminologie, Université de Montréal.
- Cusson, M. (1971b). *Le Centre Berthelet, Boscoville, l'École Mont Saint-Antoine*. Montréal, École de criminologie, Université de Montréal.
- Cusson, M. (1974). *La resocialisation du jeune délinquant*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Cusson, M. (1975). *Observation du comportement des jeunes en institution*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Cusson, M. et Ducharme, J. (1974). *Boscoville, un centre de rééducation. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal
- D.P. Farrington, D.P., L. Kazemian et A.R. Piquero. *The Oxford Handbook on Developmental Criminology*. The Oxford University Press
- D'Amours, O. (1982). Survol historique de la protection de l'enfance au Québec de 1608 à 1977. In *Rapport de la Commission parlementaire spéciale sur le protection de la jeunesse* « Annexe 1: aspects historiques » p. 3-57. Québec, Assemblée Nationale.
- Déon, J.P. (19672). Le système de responsabilité dans l'ensemble thérapeutique. In Tessier, B., Bélanger, G., Déon, J.P. et Ducharme, J. L. (Dir.). *La dynamique d'un milieu thérapeutique total*. Montréal, Boscoville.
- Descôteaux, S., Lebon, A. et Poirier, M. (1979). *Étude sur le fonctionnement du comité des coordonnateurs*. Montréal, Boscoville.

- Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Drapeau, A. (1983). *La participation des citoyens auprès des jeunes en difficulté: évaluation d'une expérience*. Mémoire de maîtrise, École de criminologie, Université de Montréal.
- Ducharme, J. (1974). *Plan d'organisation des quartiers*. Montréal, 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, 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, Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire.
- Durocher, L., Desrosiers, P., Pelletier, S. et Trudeau Le Blanc, P. (2001). *Usage et abus de drogues: guide d'accompagnement et d'intervention*. Montréal, Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire.
- Durocher, L., Pelletier, S. et Trudeau Le Blanc, P. (2005). *Guide de réflexion sur les drogues*. Montréal, 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, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Dussault, A.H., et Le Blanc, M. (1979). *Évaluation des foyers de groupe*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Fecteau, J.-M., S. Ménard, J. Trépanier et V. Strimelle (1998). Une politique de l'enfance délinquante et en danger: la mise en place des écoles de réforme et d'industrie au Québec (1840-1873). *Crime, Histoire et Sociétés*, 2,1, 75-110.
- Finckenauer, J.O. (1984). *Juvenile Delinquency and Corrections: The Gap Between Theory and Practice*. Toronto, Academic Press.
- Foucault, P. (1984). *Aider ... malgré tout. Essai sur l'histoire des centres de réadaptation au Québec*. Montréal: Les Éditions de l'Association des Centres d'accueil du Québec.
- Fréchette, J. (1976). *L'utilisation du psychodrame chez le délinquant*. Mémoire de maîtrise. Montréal, Département de psychologie, Université de Montréal.
- Fréchette, M. et Le Blanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Chicoutimi, Gaétan Morin.
- Gagnon, D. (1978). *Histoire de la Loi sur les jeunes délinquants. Mémoire de maîtrise, École de criminologie, Université de Montréal*.
- Garneau, A. (1944) Premier rapport de la Commission d'assurance-maladie de Québec sur les problèmes des garderies et de la protection de l'enfance. Québec, Commission d'assurance maladie du Québec.
- Garrido Genoves, V., Anyela Morales, L. et Sanchez-Meca. J. (2006). What works with juvenile offenders? A systematic review. *Psicotherma*, 18 : 611-619.
- Gendreau, G. (1966). *Boscoville, une expérience en marche*. Vaucresson, France, Centre de formation et de recherches de l'éducation surveillée.
- Gendreau, G. (1966). *Boscoville, une expérience en marche*. Vaucresson, France, Centre de formation et de recherches de l'éducation surveillée.
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psycho-éducative: solution ou défi?* Paris, Fleurus.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, 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, Boscoville₂₀₀₀.

- Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Gendreau, G. et Prince, D. (2006). *Le modèle psychoéducatif: manuel d'accompagnement, série I, modules 9, 14, 15*. Montréal, Boscoville₂₀₀₀.
- Gendreau, G., Prince, D. et Bernier, M. (2006). *Le modèle psychoéducatif: manuel d'accompagnement, série I, modules 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13*. Montréal, 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, 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 : Association des centres jeunesse du Québec.
- Gendreau, J. et Paulhus, E. (1967). *Resocialisation par le milieu thérapeutique*. Montréal, AESJI.
- Gendreau, P. et Goggin, C. (1997). Correctional Treatment: Accomplishments and Realities. In P. VanVoorhis, M. Braswell and D. Lester (Eds.), *Correctional Counselling*. 3rd Edition, Cincinnati, OH, Anderson Publishing.
- Gendreau, P., Goggin, C. et Smith, P. (2001). Implementation guidelines for correctional programs. Bernfeld, G.A., Farrington, D.P. et Leschied, A.W. *Offender rehabilitation in practice. Implementing and evaluating effective programs*. New York, Wiley.
- Gibbs, J.C., Potter, G.B. et Goldstein, A.P. (1995). *The EQUIP program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*. Champaign, Research Press.
- Goldstein, A.P. (1988, 1999). *The prepare curriculum*. Champaign, Research Press.
- Gossage, Peter (1987). Les enfants abandonnés à Montréal au 19e siècle: la Crèche d'Youville des Soeurs Grises, 1820-1871. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 40, 4, 537-559.
- Goudreau, M. (1973). *Le boulot à Boscoville*. Montréal, Boscoville.
- Guindon, J. (1969). *Le processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du moi*. Paris, Fleurus.
- Guindon, J. (1970). *Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants et des autres*. Paris. Fleurus.
- Guyon, L., Brochu, S. et Landry, M. (2005). *Les jeunes et les drogues*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Harvey, J. (1988). *Rapport sur l'analyse des activités de réception et de traitement des signalements, d'évaluation et d'orientation en protection de la jeunesse*. Québec, Ministère de la santé et des services sociaux.
- Harvey, J. (1991). *La protection sur mesure, un projet collectif*. Québec, Ministère de la santé et des services sociaux.
- 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.
- Jasmin, M. (1992). *La protection de la jeunesse, plus qu'une loi*. Québec, Ministère de la santé et des services sociaux et Ministère de la justice.
- Jasmin, M. (1995). *Les jeunes contrevenants, au nom ... et au-delà de la loi*. Québec, Ministère de la santé et des services sociaux et Ministère de la justice.
- Jesness, C.F. et Wedge, R.F. (1969b). *Manual for Youth Counselors*. Sacramento, California Youth Authority.

- Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Jesness, C.F., Wedge, R.F. (1969a, 1983a). *Classifying Offenders: The Jesness Inventory Classification System, Technical Manual*. Sacramento, 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, Boscoville.
- King, J.A., Morris, L. L. et Fitz-Gibbon, C.T. (1988). *How to assess program implementation*. Newbury Park : Sage.
- Kohlberg, L., Kaufman, K., Scharf, P. et Hickey, L. (1974). *The just community approach to corrections: a manual*. Ambridge, Havard University.
- Lacasse, D. (1989). Du délinquant à l'ouvrier qualifié. Le Mont Saint-Antoine, 1945-1964. *Histoire Sociale, XXII*, 44: 287-316.
- Lachapelle, P.P. (1969). *Schéma d'évaluation sur les groupes*. Montréal, Boscoville.
- Lachapelle, P.P. (1974). *Structure de groupes de rééducation pour jeunes délinquants*. Thèse de doctorat. Montréal, 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, 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, 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, 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, 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 Séraphin, G. (Dir.). *Observatoire National de l'enfance en danger. Articuler recherches et pratiques en protection de l'enfance* (p. 48-56). Paris, 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, Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.

- Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, 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, 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. et Lamoureux, A. (2005a). *Graphiques de l'approche cognitive-comportementale : évaluation de la fréquence des activités de groupe et des activités individuelles*. Montréal, 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. et Raymond, E. (2006a). *Résumé des bilans faits par les équipes à l'automne 2005*. Montréal, 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*. Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal.
- 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., 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., Ayotte, M-H., Turcotte, M. et Besnard, T. (2012). Youth care workers' views on the challenges of working with girls: An analysis of the mediating influence of practitioner gender and prior experience with girls. *Children and Youths Care Review*, 34(11), 2240-2246.
- Landreville, P. (1966). *Étude follow-up d'un échantillon de garçons confiés à un centre de rééducation de la région de Montréal*. Montréal, Mémoire de maîtrise, Département de criminologie, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Gendreau, G. (2002). *Grille d'analyse pour la conception d'un programme d'activités de réadaptation pour adolescents*. Montréal, Boscoville₂₀₀₀.
- Le Blanc, M. (1975). La clientèle des centres d'accueil, de transition et de réadaptation du Québec. In *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. (1979). Décriminalisation, déjudiciarisation, désinstitutionnalisation: de la doctrine, de la science et de l'application. *Crime et Justice*, 7 : 48-50.
- Le Blanc, M. (1983a). *Boscoville : la rééducation évaluée*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Le Blanc, M. (1983b). *L'efficacité de l'internat pour la rééducation des jeunes délinquants, modèle homogène, Boscoville versus modèle hétérogène, Boys' Farm*. Ottawa, Solliciteur Général du Canada.
- Le Blanc, M. (1985a). Les mesures pour jeune délinquant. In D. Szabo et M. Le Blanc. (Dir.). *La criminologie empirique au Québec*. 2^e édition. Montréal: 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 inadaptation: épidémiologie prospective. *Revue Canadienne de Criminologie*, 28 : 363-377.

- Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1990). L'intervenant auprès des jeunes adolescents antisociaux, omnipraticien ou spécialiste. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 19(2), 85-100.
- Le Blanc, M. (1994a). Les mesures pour jeune délinquant. In D. Szabo M. Le Blanc. *Traité de criminologie empirique*. (2e édition). Montréal, 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, École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1995). Y a-t-il trop d'adolescents placés en internat aux Centres jeunesse de Montréal? *Revue canadienne de psychoéducation*, 24, 2: 93-120.
- Le Blanc, M. (1996). *MASPAQ: mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois: manuel et logiciel*. Montréal, École de psychoéducation, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (1997a). Évaluation des programmes du Centre Alternatives pour les adolescents qui abusent des psychotropes. *Psychotropes* 3, 2: 17-48.
- Le Blanc, M. (1997b). Screening serious and violent juvenile offenders: Identification, Classification, and prediction. In R. Loeber and D.P. Farrington. *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousands Oaks, Sage.
- Le Blanc, M. (1997c). *Face aux compressions budgétaires, laquelle des stratégies choisir? Les besoins impératifs de certains enfants et adolescents ou le virage milieu pour le plus grand nombre possible? Quelle stratégie améliorera davantage la qualité des services?* Audiences publiques du Conseil d'administration des Centres jeunesse de Montréal, Montréal, 14 mai 1997
- 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. In Gendreau, G. (Dir.). *Boscoville la tendresse, Boscoville un débat de société*. Montréal, Sciences et culture.
- Le Blanc, M. (1998). L'intervention de réadaptation en 2010, le prévisible ou le souhaitable. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27 : 307-343.
- Le Blanc, M. (2004). La conduite déviante des adolescents, son développement et ses causes. Dans M. Le Blanc, M. Ouimet et D. Szabo. (Dir.). *Traité de criminologie empirique* (3e éd.). Montréal: 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. In Brochu, S., Guyon, L., Landry, M. (Dir.). *Jeunesse et toxicomanie: bilan des recherches québécoises sur l'usage et l'abus de substances chez les jeunes et leurs familles*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Le Blanc, M. (2007). *Quelle stratégie de réadaptation faut-il privilégier pour les adolescents en difficulté? Une perspective de recherche et développement*. Communication présentée lors du 1er Colloque international sur l'évaluation des pratiques professionnelles dans le champ social,
- Le Blanc, M. (2010a). La conduite déviante des adolescents, son développement et ses causes. Dans M. Le Blanc, et M. Cusson. (Dir.). *Traité de criminologie empirique* (4e éd.). Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (2010b). L'évolution du phénomène de la délinquance officielle et autorapportée chez les adolescents québécois de 1930 à 2007. In M. Le Blanc, M. Cusson. *Traité de criminologie empirique*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (2011). *Bilan quinquennal 200 -2010: vers un modèle renouvelé pour la réadaptation en internat d'adolescents avec des difficultés graves d'adaptation*. Montréal, Boscoville2000.

- Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (2013). *MASPAQ: Mesures de l'adaptation sociale et psychologique pour les adolescents québécois: manuel et logiciel* (4e éd.). Montréal, École de psychoéducation, Université de Montréal.
- 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. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, 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, École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Beaulme, A. (1974). *L'organisation de Boscoville*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile.
- Le Blanc, M. et Beaulme, A. (1974a). *L'organisation de Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Beaulme, A. (1974b). *Le système de cotation à Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Beaumont, H. (1987). *La réadaptation dans la communauté au Québec: inventaire des programmes*. Québec, 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 in Quebec: A natural experiment in implementing formal diversion and a justice model. In R. Corrado, N. Bala, R. Linden, et M. Le Blanc. (Dir.). *Juvenile justice in Canada: A theoretical and Analytical Assessment*. Toronto: Butterworths.
- Le Blanc, M. et Bélanger, P. (1977). *L'intervention des éducateurs à Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Bouthillier, C. (2003). A developmental test of the general deviance syndrome with adjudicated girls and boys using hierarchical confirmatory factor analysis. *Criminal behavior and mental health*, 13: 81-105.
- Le Blanc, M. et Brill, R. (1979). *Development of milieus facilitating treatment. Évaluation de Boys' Farm*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Brill, R. (1980). *Factors related to client changes. Évaluation de Boys' Farm*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Brill, R. (1978). *Clients change. Évaluation de Boys' Farm*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Dussault, A.H. (1979). *L'évolution du comportement ses jeunes à Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Fréchette, M. (1989). *Male criminal activity, from childhood through youth: Multilevel and developmental perspectives*. New York: Springer-Verlag.
- Le Blanc, M. et Legendre, G. (1975a). *L'exécutif clinique: notes et observations. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Legendre, G. (1975b). *Méthodologie d'analyse de la structure des groupes à Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.

- Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Legendre, G. (1977). *La vie sociale des pensionnaires de Boscoville. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, 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, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Ménard, R. (1976). *Le comité des coordonnateurs de quartier. Évaluation de Boscoville*. Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Ménard, R. (1978). Le climat social dans les institutions pour les jeunes délinquants. *Criminologie*, 9: 7-23.
- 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, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, 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, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Morizot, J. (2007). *IHSAQ: Inventaire des habiletés sociales pour les adolescents québécois*. Montréal, École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Morizot, J. (2013). IHSAQ: Inventaire des habiletés sociales pour les adolescents québécois. *Revue de psychoéducation*, 43: 110-131.
- Le Blanc, M. et Tessier, B. (1978). Les étapes de la rééducation: formalisation et vérification. *Criminologie*, 9(1). 24-45.
- Le Blanc, M. et Tessier, B. (1978). Les étapes de la rééducation: formalisation et vérification. *Criminologie*, 9: 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. et 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: 1-20.
- Le Blanc, M. et Trudeau Le Blanc, P. (2006). *L'activité d'auto-observation et la restructuration cognitive*. Montréal, Boscoville₂₀₀₀.
- Le Blanc, M. et Trudeau Le Blanc, P. (2007). *L'activité des contrats comportementaux et l'apprentissage des comportements prosociaux*. Montréal, 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, 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, Boscoville₂₀₀₀.
- Le Blanc, M. et Trudeau-Le Blanc, P. (2014). *La réadaptation de l'adolescent antisocial, un programme cognitivo-émotivo-comportemental*. Volume I. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

- Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Le Blanc, M, et Trudeau-Le Blanc, P. (2014). *La réadaptation de l'adolescent antisocial, un programme cognitivo-émotivo-comportemental: les documents d'accompagnement*. Volume II. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et 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, École de psychoéducation, Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, Université de Montréal.
- Le Blanc, M. et Trudeau Le Blanc, P. et Prince, D. (2006). *L'activité d'évaluation de l'adolescent et de son environnement: l'identification des capacités, des excès et des déficits*. Montréal, Boscoville₂₀₀₀.
- Lebon, A. (1994). *Vers un continuum de services intégrés à la jeunesse, les solutions de rechange au placement des jeunes*. Rapport du Comité consultatif sur le développement de solutions de rechange en matière de placement d'enfants Gouvernement du Québec, Ministère de la santé et des services sociaux.
- Lippé, M. (1973). *Le système québécois de la protection de l'enfance*. Mémoire de maîtrise, École de criminologie, Université de Montréal.
- Lipsey, M., et Wilson, D.B. (1998). Effective intervention of serious juvenile offenders: A synthesis of research. In R. Loeber and D.P. Farrington. *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousands Oaks: Sage.
- Lipsey, M.W. (1989). *Juvenile delinquency treatment: A meta-analysis inquiry into the variability effects*. New York, Russell Sage Foundation.
- 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. In F. Losël. D. Bender et T. Bliesener. (Dir.). *Psychology and the law*. New York, de Gruyer. pp. 131-143.
- Lipsey, M.W. (1995). What do we learn from 400 research studies on the effectiveness of treatment with juvenile delinquents? In J. McGuire (Ed.). *What works: Reducing reoffending*. New York: 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 Derzon, J.H. (1998). Predictors of violent and serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In R. Loeber and D. Farrington. *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousands Oaks: Sage.
- 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.W. et Cullen, F.T. (2007). The effectiveness of correctional rehabilitation: A review of systematic reviews. *Annual Review of Law and Social Sciences*, 3: 279-320.
- Lipton, D., Martinson, R. et Wilks, J. (1974). *The effectiveness of correctional treatment. A survey of treatment evaluation studies*. New York, Praeger Publishers.
- Lortie, V. (2004). *L'implantation du programme intégré scolarisation/réadaptation sur le site de Boscoville₂₀₀₀*. Mémoire de maîtrise, École de criminologie, Université de Montréal.
- Lösel, F. (2001). Risk/need assessment and prevention of antisocial development in young people: Basic issues from a perspective of cautionary optimism. In R. Corrado, R. Roesch, Hart,

- Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.
- S.D. et Gierowski, J.K. *Multi-problem violent youth: A foundation for comparative research on needs, interventions, and outcomes*. Amsterdam, IOS Press.
- Mailloux, N. (1971). *Jeunes sans dialogue*. Paris, Fleurus.
- Makarenko, A. (1967). *Oeuvres en trois volumes*. Moscou, Éditions du Progrès.
- Marsan, L.-M. (1985). *La détention des adolescents délinquants de la région de Montréal de 1873 à 1984*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Martinson, R. (1974). What works? *The Public Interest*, 3: 22-54.
- Martinson, R. (1979). New Findings, New Views: A Note of Caution Regarding Sentencing Reform, *Hofstra Law Review*, 7:243-258.
- 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.
- McGuire, J. (2004). Promising answers and the next generation of questions. *Psychology, crime and law*, 11 : 553-54.
- Ménard, R. (1981). *La durée de séjour des bénéficiaires en centre d'accueil*. Québec, Ministère des Affaires sociales.
- Ménard, R. et Le Blanc, M. (1980). Le climat social dans les institutions pour jeunes délinquants. *Criminologie*, 11, 1 : 7-23.
- Ménard, S. (1998). *L'Institut Saint-Antoine et la problématique de réforme des garçons délinquants au Québec (1873-1909)*. Thèse en histoire, Université du Québec à Montréal.
- 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, 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. (1989b). *Les troubles de comportement à l'adolescence*. Québec, 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, Commission de 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, Commission de la protection des droits de la jeunesse.
- Messier, C., Toupin, J. (1994). *La clientèle multiethnique des centres de réadaptation pour les jeunes en difficulté*. Québec, 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.
- Morizot, J. et Kazemian, L. (2015). *The Development of Criminal and Antisocial Behavior: Theoretical Foundations and Practical Applications* New York, New York: Springer.
- Morizot, J. et Le Blanc, M. (2003a). Continuity and change in personality from mid-adolescence to mid-life: A 25-year longitudinal study comparing conventional and adjudicated men. *Journal of personality*, 7: 705-755.
- Morizot, J. et Le Blanc, M. (2003b). Searching for a developmental typology of personality in an adjudicated men's sample and its relations to antisocial behaviors from adolescence to midlife: A 25-Year Longitudinal Study, *Criminal Behavior and Mental Health*, 13, 241-277.

- Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Morizot, J. et Le Blanc, M. (2005). Searching for developmental types of personality and their relation to antisocial behaviors: A 25-year longitudinal study comparing conventional and adjudicated men from adolescence to midlife. *Journal of Personality*: 73, 139-182.
- Nearing, F.C. (1945). *A study of the Boys' Farm and training school at Shawbridge*. Mémoire de maîtrise. Montréal, École de service social, Université de Montréal.
- Palmer, T. (1968). *An overview of matching in the community treatment project*. Sacramento: California Youth Authority.
- Palmer, T. (1974). *The Community Treatment Project. In a review of Accumulated Research in the California Youth Authority*. Sacramento, California Youth Authority.
- Palmer, T. (1977). *Matching Workers and Clients: Some Observations on Dynamics*. Renslerville, International Differential Treatment Association.
- Palmer, T. (1994). *A Profile of Correctional Effectiveness and New Directions for Research*. Albany, State University of New York Press.
- Palmer, T. (2002). *Individualized intervention with young multiple offenders*. London, Routledge.
- Papillon, S. Rousseau, R., Potvin, P., Tremblay, Y. (1995). Programme d'assistance éducative en milieu naturel auprès de jeunes en difficulté: analyse de la problématique « succès-échec ». *Revue canadienne de psychoéducation*, 24: 17-29.
- 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, 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, École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Poitras, L., Piché, L., Piché, J-P. (1998). *Expérience de la probation intensive au Centre jeunesse de l'Estrie ; description et comparaison*. Sherbrooke, Centre jeunesse de l'Estrie.
- 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, École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Potvin, P. (1973). *Éducation et rééducation par les activités physiques et sportives*. Montréal, Boscoville.
- Prévost. Y. (1968, 1970). *La société face au crime*. 4 volumes. Québec, Éditeur officiel du Québec.
- Prince, D., Bernier, M. et Lamoureux, Y. (2008). *Guide pour la planification d'une activité*. Montréal: Boscoville₂₀₀₀.
- Prince, D., Lamoureux, Y. et Bernier, M. (2009). *Guide pour l'évaluation post*. Montréal: Boscoville₂₀₀₀.
- Québec (1869). Loi sur les écoles industrielles.
- Québec (1969). Loi sur les écoles de réformes. SQ, chap 17.SQ, chap 17
- Québec (1979, 2111). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Québec (2011). *Loi sur les services de santé et les services sociaux*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

- Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Québec. Ministère de la santé et des services sociaux (1979). *Opération 30,000*. Québec, Ministère de la santé et des services sociaux.
- Québec. Ministère de la santé et des services sociaux (1992). *La politique de la santé et du bien-être*. Québec, Ministère de la santé et des services sociaux.
- Québec. Ministère des services de santé et des services sociaux (2013). *Cadre de référence pour une pratique rigoureuse de l'intervention de réadaptation auprès des jeunes et leurs parents et en CJ*.
- Rains, P. (1984). Juvenile justice and the Boys' Farm: surviving a court created population crisis 1909-1948. *Social Problems*, 30: 500-513.
- Rains, P. (1985). La justice des mineurs et the boys' Farm: 1909-1968. *Criminologie*, 18:103-127.
- Rains, P. et Teran, E. (1992). *Normal bad boys: Public policies, institutions and the politics of client recruitment*. Montréal-Kingston: McGill-Queens University Press.
- Redl, F., et Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif*. Paris, France, Fleurus.
- Redondo, S., Sanchez-Meca, J., et Garrido, V. (1999). The influence of treatment programs on the recidivism of juvenile and adult offenders: An European meta-analytic review. *Journal of Psychology, Crime and Law*, 5, 251-278.
- Reikertz, D. (1978). *Les soins en milieu résidentiel: l'impact de la politique et des personnels des institutions sur les enfants en résidence*. Montréal, École de service social, Université McGill.
- 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.
- Rochon, R. (1997). *Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux*. Québec, Les publications du Québec.
- Rumilly, R. (1978). *Boscoville*. Montréal, Fides.
- Stein, J.A. (1995). *Residential treatment of adolescents and children: Issues, principles and techniques*. Chicago, Nelson - Hall.
- Sullivan, D. E., Grant, M.W. et Grant, J. D. (1957). The development of interpersonal maturity: Application to delinquency. *Psychiatry*, 20(4).
- 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, Boscoville.
- Tessier, B. (1971). *L'évaluation de la relation rééducative dans le processus de rééducation*. Montréal, 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.
- Trépanier, J. (2003). Les démarches législatives menant à la création des tribunaux pour mineurs en Belgique, en France, aux Pays-Bas et au Canada au début du XXe siècle. *Le temps de l'histoire*, 5:109-132.
- 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, Boscoville₂₀₀₀.
- Trudeau Le Blanc, P. et Le Blanc, M. (2010). *L'activité d'apprentissage d'habiletés pour la communication*. Montréal, Boscoville₂₀₀₀.

- Le Blanc, M. (2017). *La contribution de la recherche appliquée au déploiement de l'internat de réadaptation au Québec*. Montréal, École de criminologie et École de psychoéducation, Université de Montréal.
- 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, 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* (2^e éd.). Montréal: 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 : Boscoville₂₀₀₀.
- Trudeau Le Blanc, P., Le Blanc, M., et Bernier, M. (2010). *L'activité d'apprentissage d'habiletés pour la communication*. Montréal: Boscoville₂₀₀₀.
- Trudeau Le Blanc, P., Le Blanc, M., et Bernier, M. (2005, 2007). *L'activité d'apprentissage des moyens et des habiletés pour la régulation de la colère*. Montréal: Boscoville₂₀₀₀.
- Turgeon, L. et Parent, S. (2011). *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. Tome 1 Troubles intériorisés*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Turgeon, L. et Parent, S. (2012). *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. Tome 2 Troubles du comportement*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Underwood, L. A. et Knight, P. (2006). Treatment and postrelease programs for juvenile offenders. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 15: 539-556.
- 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.
- 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., 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.
- Ward, T., Maruna, S. (2007). *Rehabilitation*. New York, Routledge.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C. et Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: a meta analysis. *Journal of quantitative criminology*, 17: 247-272.
- Yochelson, S. et Samenow, S.P. (1976). *The criminal personality*. New York, Aronson.