

André Dufour, Claude Marcotte et Suzanne Tardif

Membres de l'équipe des services professionnels et de réadaptation  
du Centre des services de réadaptation *Le Phare*.

(1992)

# Un chemin vers l'indépendance

**Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation**

Un document produit en version numérique par M. Élie-Marie Gaudreault, bénévole,  
Courriel: [Elie-Marie\\_Gaudreault@uqac.ca](mailto:Elie-Marie_Gaudreault@uqac.ca)

Dans le cadre de: "Les classiques des sciences sociales"  
Une bibliothèque numérique fondée et dirigée par Jean-Marie Tremblay,  
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi  
Site web: <http://classiques.uqac.ca/>

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque  
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi  
Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

## Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

**L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.**

Jean-Marie Tremblay, sociologue  
Fondateur et Président-directeur général,  
**LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.**

Cette édition électronique a été réalisée par Monsieur Élie-Marie Gaudreault, bénévole, Université du Québec à Chicoutimi, à partir du livre de :  
Courriel : [Elie-Marie\\_Gaudreault@uqac.ca](mailto:Elie-Marie_Gaudreault@uqac.ca)

André Dufour, Claude Marcotte et Suzanne Tardif

**Un chemin vers l'indépendance. Guide d'intervention auprès des adolescents en difficulté d'adaptation.**

Québec : André Dufour, Claude Marcotte et Suzanne Tardif et le Centre de réadaptation *Le Phare*, 1992, 187 pp.

[Autorisation conjointe accordée par les trois auteurs le 28 janvier 2013 de diffuser ce livre dans Les Classiques des sciences sociales.]



Courriels : André Dufour : [aduf@yahoo.ca](mailto:aduf@yahoo.ca)  
Claude Marcotte : [csjm@videotron.ca](mailto:csjm@videotron.ca)  
Suzanne Tardif : [tardifsuzanne@videotron.ca](mailto:tardifsuzanne@videotron.ca)

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5'' x 11''.

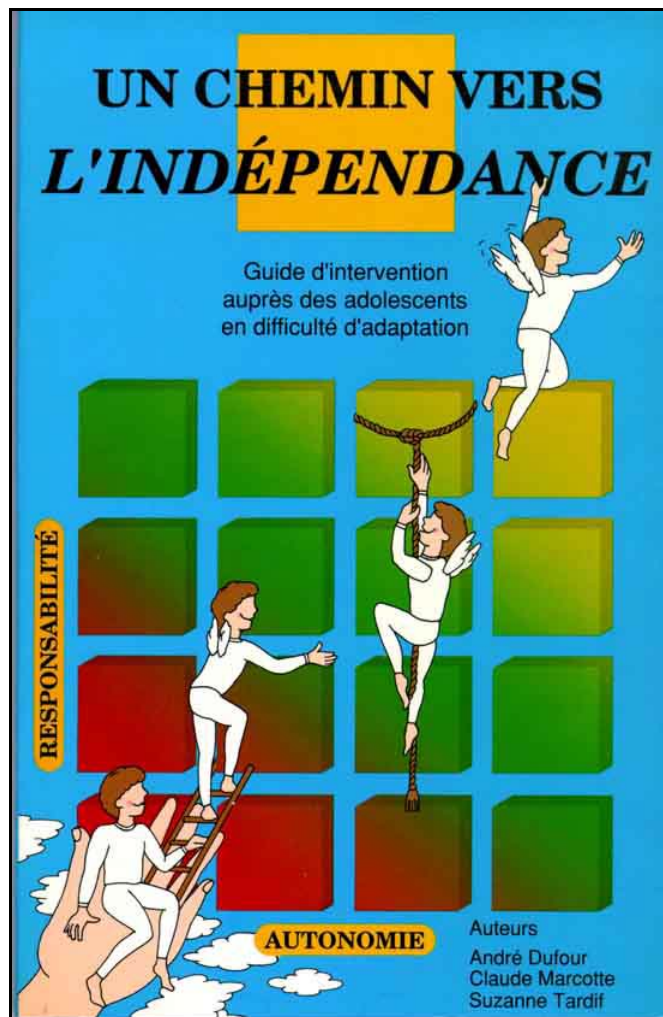
Édition numérique réalisée le 11 mars 2013 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec.



## André Dufour, Claude Marcotte et Suzanne Tardif

Membres de l'équipe des services professionnels et de réadaptation  
du Centre des services de réadaptation *Le Phare*.

### Un chemin vers l'indépendance. Guide d'intervention auprès des adolescents en difficulté d'adaptation.



Québec : André Dufour, Claude Marcotte et Suzanne Tardif et le Centre de réadaptation *Le Phare*, 1992, 187 pp.

[15]

## Table des matières

[Note au lecteur](#) [3]  
[Présentation des auteurs](#) [5]  
[Remerciements](#) [7]  
[Introduction](#) [9]  
[Dédicace](#) [13]

### **Chapitre 1.** **REGARD SUR LE PASSÉ DU QUÉBEC EN MATIÈRE DE RÉADAPTATION DES JEUNES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION** [21]

1. [Les lois du Québec en matière de protection de la jeunesse](#) [22]

Avant les années 1800 [22]  
De 1800 à 1921 [22]  
De 1921 à 1950 [23]  
De 1950 à 1972 [23]  
De 1972 à aujourd'hui [24]

2. [Les milieux institutionnels pour l'enfance et la jeunesse](#) [24]

Avant les années 1950 [25]  
De 1950 à 1971 [26]  
De 1971 à nos jours [27]

3. [Le rôle des intervenants des milieux institutionnels](#) [28]

Le surveillant [29]  
Le moniteur [29]  
L'éducateur de cadre et l'éducateur de groupe [30]  
L'éducateur spécialisé et le psycho-éducateur [31]  
L'éducateur d'aujourd'hui et de demain [33]

## Chapitre 2.

### **LA PHILOSOPHIE DE LA RÉADAPTATION [37]**

1. [L'intensité](#) [40]
  - L'interaction [40]
  - L'entrevue [41]
  - L'expérientiel [41]
  - Le modèle [41]
2. [La continuité](#) [42]
3. [La durée](#) [42]
4. [La non-coercition](#) [44]
  - La punition [44]
  - La récompense [45]
  - La non-coercition [46]

## Chapitre 3.

### **UNE APPROCHE EN RÉADAPTATION : LA THÉRAPIE DE LA RÉALITÉ ET LA THÉORIE DU CONTRÔLE [49]**

1. [La Thérapie de la réalité](#) [49]
2. [La Théorie du contrôle](#) [54]
  - L'appartenance [54]
  - Le pouvoir [55]
  - Le plaisir [55]
  - La liberté [55]
  - Les images [57]
  - Le comportement [61]

## Chapitre 4.

### **LE PROCESSUS DE RÉADAPTATION : UN CHEMIN VERS L'INDEPENDANCE [65]**

- [Généralités](#) [65]
- [Caractéristiques](#) [66]
- [Buts](#) [67]
- [Concepts](#) [68]
- [L'axe de la responsabilité](#) [69]
- [L'axe de l'autonomie](#) [71]
- [L'axe de l'indépendance](#) [73]

### Chapitre 5.

## **LE DÉVELOPPEMENT DE LA RESPONSABILITÉ [75]**

- Première étape : L'engagement [75]
- Deuxième étape : L'autodiscipline [79]
- Troisième étape : La gestion des besoins [86]
- Quatrième étape : La consolidation des acquis [90]
- Un pas de plus : L'entraide [92]

### Chapitre 6.

## **LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE [95]**

- Première étape : L'adaptation [95]
- Deuxième étape : L'apprentissage [97]
- Troisième étape : L'intégration [100]
- Quatrième étape : L'actualisation [102]
- Un pas de plus : La créativité [104]

### Chapitre 7.

## **AUTO-ÉVALUATION DE CERTAINS ASPECTS DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL DE L'ÉDUCATEUR [109]**

- Les huit (8) volets sont de deux ordres [110]
- 1. Les volets de la programmation [111]
  - Les buts [111]
  - Les rôles [113]
  - La gestion [116]
  - La supervision [118]
- 2. Les volets de l'ambiance à la relation d'aide [122]
  - La relation [123]
  - Les croyances [124]
  - La proximité [125]
  - Le tutorat [129]

## **Chapitre 8.**

### **LES ACTIVITÉS DE RÉADAPTATION [133]**

1. [Les types d'activités de réadaptation \[133\]](#)
  - Atelier sur la sexualité [134]
  - Atelier sur l'estime de soi [137]
  - Atelier de peinture [144]
  - Atelier d'improvisation [147]
  - Atelier sportif [148]
  - Atelier d'apprentissages de la Thérapie de la réalité et de la Théorie du contrôle (Groupe d'adolescents) [150]
  - Atelier d'apprentissages de la Thérapie de la réalité et de la Théorie du contrôle (Groupe de parents) [156]
2. [La relation entre les activités de réadaptation et le plan d'intervention personnalisé \[164\]](#)

## **Chapitre 9.**

### **LES OUTILS CLINIQUES [167]**

1. [Les outils cliniques d'évaluation \[167\]](#)
  - Le rapport d'évaluation et d'orientation [168]
  - Le rapport pré décisionnel [169]
  - Les ordonnances de la Chambre de la jeunesse [170]
  - Le rapport de présentation de la situation au comité d'admission [172]
  - L'entente sur des mesures volontaires [173]
  - L'inventaire de personnalité (Jesness) [173]
  - L'évaluation de la capacité parentale [174]
2. [Les outils de gestion clinique \[175\]](#)
  - Le plan de service individualisé [175]
  - Le plan d'intervention individualisé [176]
  - L'agenda de l'adolescent [177]
  - Le dossier du bénéficiaire [177]
3. [Les outils d'enseignement et d'apprentissage \[178\]](#)
  - Le diagramme de la Théorie du contrôle [178]
  - Le graphique du processus de réadaptation [179]
  - Le cahier d'exercices [180]



[Conclusion](#) [181]

[Reconnaissance](#) [183]

[Bibliographie](#) [185]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## QUATRIÈME DE COUVERTURE

[Retour à la table des matières](#)

“*Un chemin vers l'indépendance*” s'adresse à tous les professionnels de l'enfance et de la jeunesse en difficulté. Ils y puiseront une philosophie de l'intervention qui cible la responsabilité de chacun des acteurs. Ce volume est une référence pour quiconque espère conduire sa clientèle vers l'indépendance.”

- *Sylvie Boucher, psychologue à la Direction de la protection de la jeunesse de Québec*

“L'équipe du Centre de réadaptation Le Phare, avec fierté et modestie, nous présente “*Un chemin vers l'indépendance*”, le sien : une organisation et une dispensation de services spécialisés qui s'enracinent dans le cadre conceptuel de la Thérapie de la réalité et de la Théorie du contrôle. Cette approche, décrite clairement, simplement et sans doute un peu sommairement, est utilisée au Phare depuis une décade. Elle est non seulement transmise aux intervenants mais aussi aux adolescents et aux parents ; c'est là une originalité de transparence et de cohérence : permettre aux jeunes de connaître et de s'approprier les mêmes « outils » que les intervenants utilisent...”

*Ubaldo Marcoux,  
Directeur des services professionnels  
et de réadaptation,  
Centre Rose-Virginie-Pellelier*

À parcourir le volume “Un chemin vers l'indépendance”, j'ai pensé au témoignage suivant :

“Depuis 1986, Le Phare et la Commission des écoles catholiques de Québec sont partenaires dans le programme Transit. Y passent des jeunes de 12 à 16 ans en déficit de responsabilité et d'autonomie. Leur estime de soi et leur réussite scolaire sont compromises. Ces « ados » peuvent témoigner que le processus de réadaptation leur permet de découvrir leur identité et de faire l'apprentissage de l'enthousiasme. C'est une étape essentielle sur la route de leur indépendance. En leur nom, merci !”

*Marc-André Lacasse,  
Coordonnateur des services éducatifs du se-  
condaire, C.E.C.Q.*

[3]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## NOTE AU LECTEUR

### *Concernant les parents*

[Retour à la table des matières](#)

"Notre société confie aux parents la responsabilité de supporter et de guider le jeune dans le processus de son développement." (M.S.S.S., 1990)

Afin de faciliter la lecture et la compréhension du présent volume sur notre processus de réadaptation, nous avons volontairement mis l'emphase sur l'adolescent qui nous est confié. Cependant, tout au long du cheminement, les parents sont sollicités à participer activement au processus.

Nous situons nos actions dans le prolongement des choix que les parents décident d'offrir à leur adolescent comme moyen de développement.

Les parents sont notamment avisés, informés, consultés et collaborent avec les différents intervenants gravitant autour de l'adolescent.

Ainsi, nous suscitons l'engagement des parents à diverses activités :

- l'admission ;
- l'inscription ;
- l'élaboration et la révision du plan de service ;

[4]

- l'élaboration et la révision des plans d'intervention ;
- l'élaboration et la révision de nouvelles mesures ;
- les groupes de parents ;
- les études de cas ;
- le suivi de leur adolescent à l'école, dans ses loisirs, dans son milieu de travail, dans les foyers de groupe.

Les parents sont impliqués dans l'intervention auprès de leur adolescent. L'intervention se situe dans la perspective d'un support à l'action des parents qui demeurent toujours les premiers responsables de la réponse aux besoins de l'adolescent.

### *Concernant certaines terminologies :*

Considérant le but premier de notre livre à savoir : présenter un guide d'intervention à notre personnel, nous avons choisi d'utiliser un langage de "terrain" et par conséquent familier et usuel pour nos intervenants. Notre souci a été de demeurer en correspondance étroite avec notre réalité clinique et notre cadre de référence habituel afin d'orienter une compréhension commune du sujet présenté.

[5]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## PRÉSENTATION DES AUTEURS

[Retour à la table des matières](#)

Les auteurs sont membres de l'équipe des services professionnels et de réadaptation du Centre de services de réadaptation *Le Phare*. Ensemble, ils totalisent plus de soixante années d'expérience auprès des jeunes en difficulté.

Leur expérience et leur travail actuel les ont stimulés à faire connaître l'approche clinique approfondie depuis quinze ans par les professionnels de leur établissement.

**Monsieur André Dufour** est directeur des services professionnels et de réadaptation depuis la fondation du Centre de réadaptation *Le Phare* en 1976. Il a œuvré dans le domaine de la psychiatrie infantile ainsi que dans le domaine de la déficience intellectuelle. Il détient un diplôme d'études collégiales en éducation spécialisée, complété par plusieurs certificats de niveau universitaire. Il est certifié en Thérapie de la réalité par l'Institut de Thérapie de la réalité de la Californie et est membre de l'Association québécoise de la Thérapie de la réalité. Par sa formation et sa pratique multidisciplinaire, il a expérimenté tout le processus d'intervention en réadaptation.

**Monsieur Claude Marcotte** est coordonnateur aux activités cliniques au Centre de réadaptation *Le Phare*. Il a été un des pionniers de la création des foyers de groupe au Québec. Il a œuvré comme enseignant et comme éducateur pendant de longues années auprès des jeunes en difficulté. Il détient un diplôme d'études collégiales en éducation spécialisée et possède un certificat en animation. Il est certifié, superviseur et formateur de la Thérapie de la réalité, reconnu par l'Institut de Thérapie de la réalité de la Californie. Il est membre directeur du conseil d'administration de l'Association québécoise de la Thérapie de la réalité. Il complète sa formation de praticien certifié en programmation neuro-linguistique.

**Madame Suzanne Tardif** est coordonnatrice au Centre de réadaptation *Le Phare*. Elle possède quinze années d'expérience dans le domaine de la réadaptation dont trois ans auprès des délinquants adultes. Elle détient un baccalauréat en service social, elle est certifiée en Thérapie de la réalité et est reconnue comme superviseure de base par l'Institut de la Thérapie de la réalité de la Californie. Elle termine une maîtrise en service social, spécialisée en gestion de la santé et des services sociaux, à l'Université Laval. Elle est membre de la Corporation professionnelle des travailleurs sociaux ainsi que de l'Association québécoise de la Thérapie de la réalité.

[7]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## REMERCIEMENTS

[Retour à la table des matières](#)

Nous tenons à souligner et remercier de façon particulière les différents directeurs généraux du Centre de réadaptation Le Phare qui, par leurs croyances, leur engagement et leurs décisions, ont favorisé le perfectionnement et le développement des compétences des ressources humaines de notre établissement.

M. Pierre Matte Directeur général fondateur	Août 1973 à septembre 1977
M. Roger Bilodeau Directeur général intérimaire	Octobre 1977 à août 1980
M. Gérard Bureau Directeur général	Août 1980 à juillet 1992

Chacun, individuellement et à sa façon, a permis de maintenir la cohérence et la continuité de l'approche de la Thérapie de la réalité soutenue depuis seize (16) ans par l'équipe de direction des services professionnels et de réadaptation du Phare.



[9]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## INTRODUCTION

[Retour à la table des matières](#)

*Le Phare* est un centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation qui dessert spécifiquement une clientèle d'adolescents âgés de 14 à 18 ans. Ces adolescents sont particulièrement :

"en difficulté d'adaptation personnelle et sociale ; ils présentent des comportements qui sont problématiques en raison de leur nombre, de leur impact et de l'impuissance relative de l'adolescent lui-même ou de son milieu d'y remédier, compromettant de ce fait la poursuite de son développement." (M.S.S.S., 1990)

*Le Phare* est né de la fermeture de l'Institut Saint-Jean-Baptiste du Lac Sergent, au printemps 1976. Au début, Le Phare gérait uniquement des foyers de groupe ; maintenant, il offre des services spécialisés de réadaptation selon trois modes particuliers :

- les ressources résidentielles de réadaptation ;
- les foyers de groupe ;
- les services externes.

Les deux premiers offrent l'hébergement et la réadaptation des jeunes de concert avec le milieu de provenance du jeune alors que les services externes sont dispensés directement à partir du milieu de vie du jeune.

[10]

Nous vous présentons, dans ce livre, un processus de réadaptation inspiré de nos connaissances, de nos observations ainsi que de notre expérience avec les intervenants et les jeunes du Phare. Notre perception professionnelle nous a amené à construire ce processus en fonction de notre réalité d'intervention.

Nous écrivons ce livre tout d'abord dans l'intention de proposer à notre personnel un guide d'intervention qui lui servira de référence pour supporter ses choix d'intervention tout au long de la prise en charge de l'adolescent dans nos services.

En second lieu, ce volume permettra de présenter, aux adolescents et aux parents, un processus de réadaptation dont l'objectif est de les diriger vers l'indépendance de nos services par l'apprentissage de la responsabilité et de l'autonomie.

Enfin, ce livre permettra d'intégrer à notre pratique quotidienne, la Thérapie de la réalité et la Théorie du contrôle, développées par le Dr William Glasser.

Dans cet ouvrage, nous verrons d'abord un court historique de la réadaptation qui nous montre l'évolution des lois, des institutions et du rôle des intervenants. Par la suite, la philosophie de la réadaptation que nous verrons fait ressortir nos principales croyances concernant l'intervention et les pré-requis qui en créent le contexte.

Nous présentons ensuite la Thérapie de la réalité et la Théorie du contrôle dans leurs concepts de base et leur applicabilité auprès de notre clientèle.

[11]

Le cœur du processus est décrit en partant des notions qui ont servi à son élaboration pour ensuite préciser chacune des étapes inhérentes à la responsabilité et à l'autonomie. Le processus est conçu en fonction de l'adolescent. Nous spécifions, par après, le rôle de l'éducateur à l'intérieur des étapes.

Nous terminons le livre en présentant certains outils cliniques que nous utilisons dans le processus de réadaptation.

[13]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## DÉDICACE

[Retour à la table des matières](#)

Au nom de tous les adolescents que nous avons accueillis dans nos services et au nom de tout le personnel du Centre de réadaptation Le Phare, nous dédions ce volume à Mesdames Perry Good et Diane Gossen, toutes deux formatrices senior de la Thérapie de la réalité.

Par leur savoir, leur savoir-faire et leur savoir être, elles ont contribué au développement de nos propres compétences. À chacune d'elles, nous voulons exprimer toute notre reconnaissance.

Les auteurs

[21]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

---

## Chapitre 1

---

# Regard sur le passé du Québec en matière de réadaptation des jeunes en difficulté d'adaptation

[Retour à la table des matières](#)

Ce chapitre nous permet de faire un bref rappel historique sur certains éléments légaux, institutionnels et professionnels de notre passé québécois qui ont influencé et marqué le cheminement des centres de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation. Il permettra, particulièrement aux intervenants du Phare, de connaître les origines de leur organisation, de leur profession et ainsi de voir le chemin parcouru dans le domaine de la réadaptation au Québec.

Nous n'avons aucunement l'intention d'aborder notre contexte historique avec la rigueur d'un historien. Malgré cela, nous trouvons pertinent de présenter au lecteur notre vision du passé appuyée sur quelques auteurs québécois qui ont traité de certains aspects historiques de nos lois sur la protection de la jeunesse et sur les centres de réadaptation au Québec.

Nous utiliserons aussi les images de nos expériences ainsi que nos souvenirs professionnels qui ont marqué notre mémoire. Cependant, en considérant que les images et les souvenirs sont individuels, sub-

jectifs et teintés de nos perceptions, il est fort probable que cette incursion dans le passé de notre part soit évaluée par certains lecteurs comme incomplète, sans point de repère et sans date plus précise.

[22]

## 1. Les lois du Québec en matière de protection de la jeunesse

[Retour à la table des matières](#)

L'évolution sociale du Québec en matière de lois sur la protection de la jeunesse, bien qu'adaptée à son milieu, fut largement influencée par la mère patrie et par l'Église. D'Amours, dans un document historique, présente les grandes époques concernant la protection de l'enfance. (D'Amours, 1971)

### *Avant les années 1800*

À cette époque, la protection de l'enfant est assumée par la famille sans qu'aucune autorité civile n'ait à intervenir. L'Église, afin de répondre aux besoins non satisfaits par la cellule familiale, va mettre sur pied des bureaux des pauvres et des institutions.

### *De 1800 à 1921*

L'industrialisation et l'urbanisation nécessitent l'intervention de l'autorité civile. Tout comme à l'époque précédente, la famille et les institutions privées dirigées par l'Église assistent orphelins et enfants dans le besoin. L'État supporte davantage ces initiatives. A partir de cette époque, la protection de l'enfance va se dissocier d'une façon plus précise de l'assistance avec l'adoption de législations comme la Loi des écoles industrielles et la Loi de l'assistance publique.

[23]

### *De 1921 à 1950*

L'Église, sous l'égide des évêques catholiques, renforce son implication par la création d'institutions diverses et par la mise en place d'organismes sociaux en milieu familial par différents groupes ethniques. L'État subventionne de plus en plus et démontre son intention de coordonner et d'assumer son aide à l'enfance en proclamant, le 10 novembre 1947, la Loi instituant la clinique d'aide à l'enfance attachée à la cour des jeunes délinquants à Montréal.

### *De 1950 à 1972*

La première Loi sur la protection de l'enfance est votée en 1944 mais n'entre pas en vigueur suite à un changement de gouvernement et à de fortes oppositions à l'intrusion de l'État civil dans le domaine de la protection de l'enfance. Le 5 avril 1950, l'Assemblée législative du Québec remplace la Loi concernant les écoles de réforme par la Loi relative aux écoles de protection.

Dans la même période, la cour du Bien-être social établit ses assises pour s'occuper des enfants en besoin de protection ou en processus d'adoption. Les années 1960 marquent, au Québec, la période dite de révolution tranquille. L'État prend de plus en plus de place, les ressources financières deviennent de plus en plus abondantes, les laïcs remplacent les membres du clergé dans l'administration des établissements ce qui modifie profondément les valeurs traditionnelles, les modes d'organisation et de coordination des services.

[24]

### *De 1972 à aujourd'hui*

En 1977, la fameuse Loi 24, appelée Loi sur la protection de la jeunesse, est adoptée. Cette Loi introduit des concepts nouveaux comme la sécurité de l'enfant, la notion de compromission, le signalement, les mesures volontaires, l'autorisation et d'autres éléments aussi importants.

Le concept de protection de l'enfance, les objectifs ainsi que les principes promulgués dans la Loi sur la protection de la jeunesse actuelle guident les décisions, les actions et les interventions de toute personne appelée à s'impliquer auprès d'un jeune sous le couvert de cette Loi. Le jeune, par cette Loi, est reconnu sujet de droit. Il est considéré comme le premier concerné et responsable de son développement compte tenu de son âge, de son degré de maturité et de ses besoins particuliers.

## 2. Les milieux institutionnels pour l'enfance et la jeunesse

[Retour à la table des matières](#)

Les institutions québécoises d'accueil pour jeunes orphelins, abandonnés ou en difficulté ont, au fil des décennies, suivi un cheminement similaire à l'évolution sociale du Québec en matière de protection de la jeunesse. En effet, l'Église par sa doctrine et sa pensée catholique a servi de modèle de base et de référence pour l'édification de nos structures sociales et institutionnelles, particulièrement pour nos écoles, nos hôpitaux et nos institutions d'accueil à l'enfance et à la jeunesse.

L'évolution de nos institutions d'accueil peut se voir par leur appellation et par leur rôle auprès de leur clientèle.



[25]

### *Avant les années 1950*

A cette époque, le réseau institutionnel en vigueur est composé de crèches, d'orphelinats, d'écoles industrielles, d'écoles de réforme, de familles d'accueil et de maisons de correction.

L'avènement de l'industrialisation et de l'urbanisation provoque un choc social et économique dans le système familial. Un très grand nombre de familles, dû à la complexité de la vie moderne, ne peuvent pas arriver à fournir à l'enfant tout ce que son développement requiert. L'État intervient pour réglementer certaines conditions sociales, en particulier pour promouvoir l'hygiène, l'enseignement et les services sociaux.

Les enfants abandonnés, les enfants de parents indignes, les enfants de la pauvreté, les enfants de mère nécessiteuse, qui souffrent de l'absence d'une famille, se retrouvent dans les crèches, dans les orphelinats ou dans les écoles industrielles. Par contre, les enfants insoumis ou délinquants sont assumés par des écoles de réforme ou des maisons de correction.

Quels que soient les motifs ou les lieux de placement de ces enfants, les modes d'intervention ont pour but de les discipliner, de les réformer ou de les garder en détention. Le clergé et les communautés religieuses sont responsables de l'administration de ces établissements. Toute action éducative ou sociale passe alors par la religion, la force de caractère, la discipline et l'obéissance.

[26]

### *De 1950 à 1971*

La Loi constituant une clinique d'aide à l'enfance, la Loi relative à la délinquance juvénile, la Loi relative aux écoles de protection de la jeunesse marquent un tournant important sur les lois de la jeunesse et sur les institutions qui les accueillent. C'est à cette époque que

s'amorce vraiment la distinction entre les jeunes en besoin de protection et les jeunes délinquants. Les écoles de protection, considérées comme des écoles industrielles au sens de la Loi sur les jeunes délinquants, reçoivent des enfants âgés entre 6 et 18 ans particulièrement exposés à des dangers moraux ou physiques. De par la Loi, le ministre est autorisé à passer des contrats avec toute école reconnue pour l'accueil, la garde et l'entretien des enfants dans le besoin. Ces écoles sont alors tenues, afin d'atteindre les buts de la Loi, de loger, vêtir, nourrir, éduquer et instruire les enfants qui leur sont confiés.

C'est à cette époque que l'on voit poindre les centres spécialisés pour jeunes délinquants tels que Boscoville. C'est aussi à cette époque que les orphelinats changent graduellement ; ils deviennent des instituts de formation et de protection. Quelques-uns les identifient même à des écoles privées.

C'est aussi le début de l'apparition des laïcs à l'intérieur de ces établissements. Le monde universitaire porte intérêt et s'empresse de développer des méthodes éducatives concernant l'inadaptation des jeunes et la délinquance juvénile.

[27]

### *De 1971 à nos jours*

C'est avec l'adoption de la Loi sur les services de santé et les services sociaux (chapitre S-5) en 1971 que le mouvement de transformation des centres d'accueil s'est officialisé. En effet, la lignée des écoles industrielles, des écoles de réforme, des maisons de correction, des centres de détention pour jeunes délinquants se transforme en centres d'accueil sécuritaires alors que la lignée des crèches et des orphelinats devient des centres d'accueil pour mésadaptés socio-affectifs.

La Loi 120 adoptée en 1991 qui réforme la Loi sur les services de santé et les services sociaux de 1971 modifie l'appellation "centre d'accueil" pour "centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation". Les centres de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation peuvent accueillir deux types de jeunes : les jeunes sous la Loi sur la protection de la jeunesse et les jeunes sous la Loi des jeunes contrevenants. Cependant, il est interdit de regrouper les jeunes

en protection avec les jeunes contrevenants de garde fermée ainsi que les jeunes contrevenants de garde ouverte avec ceux de garde fermée. Par contre, il est possible de faire cohabiter des jeunes contrevenants de garde ouverte avec des jeunes en situation de protection, en autant que le nombre de jeunes en protection soit grandement supérieur au nombre de jeunes contrevenants de garde ouverte. Pour accueillir des jeunes contrevenants, les centres de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation doivent avoir reçu du ministre de la Santé et des Services sociaux une désignation pour assumer soit la garde ouverte ou la garde fermée.

### 3. Le rôle des intervenants des milieux institutionnels

[Retour à la table des matières](#)

Les intervenants appelés à agir auprès de la jeunesse en difficulté ont dû apporter des modifications majeures dans leur façon de penser, dans leur façon de percevoir les jeunes ainsi que dans leur façon d'intervenir auprès d'eux. Cependant, nous devons nous rappeler que l'Église a toujours été omniprésente dans l'évolution des intervenants en cette matière. Foucault (1984), à cet effet, cite :

"C'est l'identification de toutes nos structures sociales au modèle organisationnel de l'Église qui aura eu le plus d'impact, monarchie absolue, l'Église impose sa façon de voir et conditionne la société qu'elle domine".

Il cite aussi :

"Il suffira de conclure en rappelant ce mot cruel et un peu injuste : si on avait mis, à défendre la justice sociale, la même insistance qu'on a déployée à faire respecter la morale sexuelle, le communisme n'aurait jamais vu le jour et le syndicalisme serait demeuré sans objet. L'éducation demeure donc, jusqu'à la création du ministère de l'Éducation du Québec, un fief âprement défendu où une société fermée sur elle-même en raison de circonstances extérieures a pu survivre, mais sans renouveler vraiment sa pensée, ni ses orientations fondamentales".

C'est dans ce contexte que nous vous présentons succinctement les différents rôles des personnes œuvrant dans les institutions.

[29]

### *Le surveillant*

A une certaine époque, le rôle des adultes qui encadraient les jeunes en institution se limitait à la discipline, à l'obéissance et à la correction ; c'était l'époque d'avant 1960, soit l'époque du "crois ou meurs". La fonction de surveillant était assumée par de jeunes adultes et parfois par les plus vieux du groupe de jeunes qui étaient identifiés comme les plus obéissants, les plus responsables et les plus capables de se faire respecter. Cette dernière qualité était essentielle puisqu'à cette période, le surveillant responsable se retrouvait généralement seul avec près de cent jeunes à la fois. Le surveillant, pour maintenir son autorité, pouvait aller jusqu'à la correction physique.

### *Le moniteur*

En plus du rôle de surveillant et de préfet de discipline, le moniteur avait la fonction supplémentaire d'occuper le groupe en dehors des périodes d'hygiène, de routine et d'instruction. Il y avait même, dans certaines institutions, un partage de tâches entre l'adulte et les plus vieux du groupe de jeunes qu'on appelait les "seniors". Ces derniers occupaient les fonctions de surveillance et de discipline auprès des autres jeunes ; ils possédaient toute la latitude et toute l'autorité d'agir, allant même jusqu'à la punition. L'organisation des activités occupationnelles et la correction étaient l'apanage de l'adulte, soit le moniteur. La proximité et l'interaction des tâches de surveillants et des tâches du moniteur nécessitaient des rencontres entre les "seniors" surveillants sous la responsabilité du moniteur. En retour de leurs responsabilités, les "seniors" bénéficiaient de privilèges tels se coucher plus tard, [30] avoir accès à une nourriture plus convenable ou participer à des activités réservées aux adultes ; s'ils faisaient des encoches

aux règlements ou aux procédures, ils pouvaient perdre leur fonction de "senior" surveillant aux dépens d'autres jeunes.

### *L'éducateur de cadre et l'éducateur de groupe*

C'est vers la fin des années 1950 que les écoles d'éducateurs spécialisés commencent à s'organiser. Au début, la formation d'éducateur de cadre et d'éducateur de groupe prend naissance sous l'initiative de certains dirigeants d'institutions qui désirent former leur personnel. Ces programmes de formation-maison ne sont reconnus et accrédités que par leur seul concepteur. C'est vers la fin de l'année 1965 que le ministère de l'Éducation reconnaît le programme d'éducateur de groupe en l'intégrant dans ses programmes de formation des maîtres dispensés, à cette époque, à l'École normale Jacques-Cartier de Montréal ; une école de Trois-Rivières dispensait aussi ce cours. Le rôle de l'éducateur de groupe gravitait autour du concept de professionnel pivot servant de plaque tournante de l'information pour les psychologues, les psychiatres et les travailleurs sociaux. L'éducateur était un professionnel de terrain ; il vivait le quotidien et observait les jeunes en difficulté qu'il côtoyait.

Sa formation touchait des domaines tels la psychologie dynamique de l'adolescence, les méthodes d'observation, les activités ludiques et sportives, les méthodes de rapports et bien d'autres secteurs. Il était donc un acteur important et utile pour ces autres professionnels [31] responsables de l'évaluation, du diagnostic et du plan de traitement.

Les programmes de formation-maison servirent donc de base à l'élaboration du programme d'éducation spécialisée que nous connaissons aujourd'hui.

### *L'éducateur spécialisé et le psycho-éducateur*

Dans les mêmes années, Boscoville contribue fortement à la reconnaissance du niveau universitaire de la profession. Cet organisme établit une collaboration avec le Centre d'orientation de Montréal afin d'en arriver à concevoir une approche éducative spécialisée.

Gendreau (1990), à cet effet, précise le contexte de cette collaboration :

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

[32]

Il cite aussi :

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

C'est à partir de cette époque que les dirigeants des institutions pour jeunes en difficulté ont suscité et même provoqué la formation de leur personnel, que leurs méthodes éducatives se sont perfectionnées et se sont diversifiées. C'est le début d'un changement majeur ; on avait soif d'apprendre et de comprendre. On en est à l'époque de foutre à la porte les tenants de la ligne dure, autoritaire, disciplinaire et des méthodes coercitives. On perçoit davantage le jeune comme étant une personne en difficulté à qui on peut fournir une relation d'aide.

[33]

### *L'éducateur d'aujourd'hui... et de demain*

Malgré la nostalgie et le questionnement de certains fondateurs de l'éducation spécialisée et de la psychoéducation, force est d'admettre que le rôle de l'éducateur d'aujourd'hui est très différent de ce qu'il était au début de la profession.

Aujourd'hui, la terminologie "éducateur" fait référence au titre d'emploi et au rôle. En 1992, dans les centres de réadaptation pour jeunes en difficulté, nous retrouvons des éducateurs de formations différentes telles que : éducation spécialisée, criminologie, psychologie, psychoéducation, service social, etc.

L'éducateur d'aujourd'hui doit être de plus en plus polyvalent et posséder des connaissances diversifiées. Il doit être capable d'établir une relation d'aide avec l'adolescent tout en agissant en contexte d'autorité. Il doit être capable de susciter la collaboration et la participation des parents ou des tuteurs de l'adolescent. Il doit être capable de bien représenter l'adolescent auprès du juge, de l'avocat, du professeur et de toute autre personne gravitant autour de lui.

L'éducateur d'aujourd'hui doit connaître les bases fondamentales du fonctionnement humain, les lois qui nous régissent, les styles d'intervention individuelle et de groupe afin d'aider chaque jeune qu'il côtoie. Il doit maintenir à jour ses connaissances et constamment questionner son processus d'intervention.

[34]

En bref, l'éducateur d'aujourd'hui évolue dans un contexte et un environnement professionnels de plus en plus décloisonnés et de plus en plus exigeants ; il doit, tout en exerçant son rôle principal d'éducateur, assumer d'autres rôles secondaires exigés par l'évolution de sa tâche. On ne peut pas dire que l'éducateur est à lui seul un orchestre mais on peut cependant affirmer qu'il est bel et bien un homme-orchestre.

Le contexte actuel et futur du Québec en matière de réadaptation des adolescents en difficulté d'adaptation s'inscrit dans le prolongement de l'évolution sociale des Lois sur la protection de la jeunesse, de la Loi sur les jeunes contrevenants et des nombreuses transformations apparentes de nos institutions ainsi que sur les modifications des rôles des intervenants.

Les prochaines années seront marquées par un mouvement général du réseau des services sociaux à s'inscrire dans un continuum de services et d'interventions centrés sur le client. La Loi 120 qui vient d'être adoptée met le citoyen au cœur de la réforme des services de santé et des services sociaux. Le cadre de référence sur l'orientation et l'organisation des centres de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation place le jeune et ses parents à la base de l'intervention. La Loi sur la protection de la jeunesse déclare les droits du jeune à recevoir des services continus et personnalisés dans son milieu familial ou dans un milieu s'y rapprochant le plus. La Loi sur les jeunes contrevenants énonce la protection de la société et la responsabilité des jeunes envers celle-ci.

[35]

Cette orientation de services centrés sur les clients plutôt que sur les structures et les organisations suscitera chez les intervenants la nécessité de s'appuyer sur des notions, des concepts d'intervention et des approches cliniques qui permettront une meilleure précision des objectifs ainsi qu'une plus grande efficacité dans l'atteinte des résultats.

C'est dans cette évolution et dans cette perspective que s'inscrit le processus de réadaptation que nous développons afin de mieux répondre aux besoins spécifiques et individualisés des adolescents que nous desservons.



[37]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## Chapitre 2

---

### La philosophie de la réadaptation

[Retour à la table des matières](#)

Quelle chance avons-nous, nous les intervenants, d'être constamment en contact avec des jeunes en difficulté. Nous avons appris à aimer les enfants qui ont le plus de difficulté à être aimés. Nous avons acquis la flexibilité qui permet la remise en question. Nous avons appris qu'il existe plusieurs vérités. Nous avons appris à conserver cette perméabilité que plusieurs enfants perdent à l'âge adulte. Nous avons appris à croire en l'homme. Nous avons appris à croire en nous.

Dans le rapport du Groupe de travail pour les jeunes, intitulé "Un Québec fou de ses enfants" (1992), présidé par M. Camil Bouchard, les auteurs nous disent : "Ultimement, les enfants et les jeunes doivent acquérir la conviction qu'ils ont une grande valeur, qu'ils sont capables de résoudre des problèmes, de générer des solutions. Sans cette conviction solide et durable de leur compétence, les enfants et les jeunes sont amenés à douter d'eux-mêmes, à se retrancher, à abandonner, à se marginaliser et à renoncer à l'autonomie." S'approprier cette croyance envers les jeunes est une notion importante pour l'exercice de notre profession.

Ne sommes-nous pas souvent tentés de croire qu'il n'est pas nécessaire de développer de l'appartenance à notre organisation ? Ne sommes-nous pas souvent tentés de croire que nous manquons de compétence et tentés également d'en jeter le discrédit sur les gens qui nous gênent, sur nos collègues ainsi que sur la clientèle ? Ne sommes-nous pas souvent tentés de croire que le travail n'apporte plus de plaisir et que l'apprentissage n'est plus de notre ressort [38] considérant le vécu que l'on possède ? Ne sommes-nous pas tentés de croire que nous n'avons plus le choix dans ce contexte de changements si rapides ?

Nous travaillons fort à éveiller la motivation de notre clientèle afin qu'elle reprenne un contrôle efficace sur la satisfaction de ses besoins. Nous croyons que le meilleur chemin pour atteindre ce but est d'abord de nous questionner sur notre propre processus en vue de satisfaire nos propres besoins. Nous croyons que toutes les personnes impliquées dans l'organisation doivent être exigeantes envers elles-mêmes et se comporter de la même manière qu'elles aimeraient voir leurs clients se comporter.

Nous souhaitons voir se développer chez notre clientèle cette impression d'aimer et d'être aimée, de créer des liens, de sentir une appartenance à un groupe. Quelle est la contribution de chacun dans l'organisation pour développer sa propre impression d'appartenance ? On veut de nous un travail de concertation avec l'adolescent, les parents et les organismes partenaires. Quelle est notre propre attitude envers nos collègues et les autres équipes ? Quelles sont les activités que la direction met en place pour développer cette idée d'appartenance et de concertation ? Quel accueil nous réservons-nous ? Comment prenons-nous soin de nous-mêmes ? Comment prenons-nous soin des autres et comment les autres prennent-ils soin de nous ?

Nous voulons voir se développer chez notre clientèle cette impression de compétence : gagner de la valeur, être compétitif, être capable de participer à ses propres buts et aux buts de sa famille, résoudre des conflits, etc. Pouvons-nous participer aux buts de l'organisation ? Est-ce que nous prenons part au perfectionnement et au ressourcement qui nous donnent cette impression de gagner de la valeur, [39] d'augmenter nos compétences. Sommes-nous valorisants et valorisés, etc. ?

Nous voulons voir se développer chez notre clientèle cette impression de plaisir à effectuer les activités quotidiennes. Avons-nous cette

même impression de nos activités professionnelles ? Tous les niveaux de l'organisation se donnent-ils du temps pour vivre des activités agréables ensemble ?

Nous voulons voir se développer chez notre clientèle cette impression de liberté, d'avoir accès aux choix, de bouger librement. Avons-nous cette même impression ? On nous demande de responsabiliser les adolescents. Les moyens organisationnels de contrôle visent-ils la responsabilisation ? On nous demande de développer l'autonomie. Nous donne-t-on cette autonomie ? Etc.

Au Phare, nous nous questionnons régulièrement sur ces éléments de gestion car nous avons la conviction qu'ils ont un effet direct sur notre philosophie et nos choix d'intervention.

À la lumière des mouvements vers lesquels les nouvelles croyances en réadaptation nous dirigent, nous vous présentons quatre concepts reliés à l'intervention auxquels nous adhérons.

Ce sont :

- L'intensité ;
- La continuité ;
- La durée ;
- La non-coercition.

[40]

## 1. L'intensité

[Retour à la table des matières](#)

Nous distinguons l'intensité structurale de l'intensité clinique. Nous définissons l'intensité clinique par la force de l'impact de l'intervention perçu par le client, impact qui agira sur sa motivation à entreprendre une procédure de changement. Nous privilégions quatre moyens de créer cet impact :

- L'interaction ;
- L'entrevue ;
- L'expérientiel ;
- Le modèle.

### *L'interaction*

L'interaction exprime l'action réciproque des adolescents avec les autres. Elle est le champ humain naturel par lequel l'adolescent se perçoit et perçoit les personnes qu'il côtoie. L'action éducative est basée sur les échanges entre les individus. L'art de l'éducateur est de manier les échanges dans la conscience de ce qu'il fait. Ce qui importe n'est pas ce qu'il dit ou ses bonnes intentions, mais bien ce qu'il est et ce qu'il fait. C'est sur ce fond que l'adolescent établit ses liens et en recrée de nouveaux. Mais l'éducateur, s'il en est l'âme, n'est pas tout le milieu éducatif, la maison, son organisation, son ambiance, son style, le groupe et son dosage sont des facteurs essentiels et souvent suffisants pour influencer l'adolescent à opter pour de nouveaux comportements. Nous utilisons les moments de la vie quotidienne, la vie de groupe, les activités scolaires, sociales et familiales pour concrétiser l'interaction.

[41]

### *L'entrevue*

L'entrevue hebdomadaire appelée tutorat, permet l'examen clinique des situations particulières de la vie de l'adolescent en vue de mesurer le degré d'atteinte de ses objectifs de réadaptation. Cette entrevue permet de vérifier régulièrement avec l'adolescent ce qu'il veut atteindre, les moyens qu'il utilise en fonction de ses vœux et l'évaluation de la direction de sa vie.

### *L'expérientiel*

Nous visons ici les activités symboliques qui ont pour but un élargissement ou un enrichissement de la connaissance, des habiletés et des attitudes du jeune. Ces activités permettent la conscientisation et apportent de nouvelles perspectives à la perception.

Nous utilisons les mises en situation, la projection, l'imagerie mentale ainsi que les métaphores afin de réaliser ces activités.

### *Le modèle*

Combien d'enfants se modèlent à la sérénité de leurs parents ou à leur aspect pathologique. La recherche de la raison d'être de l'adolescent passe par son examen de différents modèles avant d'adopter son propre style.

Nous croyons que l'ensemble de nos attitudes, notre façon de communiquer, notre enthousiasme, notre propre émerveillement, procurent à certains adolescents le goût de développer leur habileté dans ce style.

[42]

## 2. La continuité

[Retour à la table des matières](#)

M. Jean Harvey, dans le rapport "La protection sur mesure" (1992), nous dit : "la continuité est une clé du succès de l'intervention. Le changement d'intervenant en cours d'intervention est coûteux et nuit à son efficacité. Même si certaines discontinuités sont inévitables, il faut tout mettre en œuvre pour éviter une nouvelle assignation d'intervenants en cours d'intervention ou toute autre forme d'interruption de services. Lorsque par ailleurs une nouvelle assignation s'avère inévitable, elle doit s'effectuer en douceur, de façon personnalisée et on doit réduire au minimum ses impacts négatifs sur le client".

À toutes les fois qu'il y a changement de services ou d'intervenants, l'adolescent doit faire face à un nouvel environnement, de nouvelles croyances, de nouvelles habiletés et un nouveau style. L'énergie nécessaire que l'adolescent prend à réduire la frustration de la rupture ainsi que l'énergie utilisée à la nouvelle adaptation apportent un délai supplémentaire à la reprise de l'apprentissage. Par contre, dans la continuité, l'adolescent développe la croyance qu'il peut être aimé, qu'il a de la valeur. Il peut mieux mesurer sa propre évolution et apprendre que même si l'on fait des erreurs, on peut les réparer.

### 3. La durée

[Retour à la table des matières](#)

Nous croyons que la durée du placement ou de l'intervention doit être la plus courte possible. Si l'atteinte des objectifs d'apprentissages est trop difficile et le temps trop long pour y arriver, il sera ardu pour l'adolescent de garder sa motivation pour atteindre ses buts. Le cerveau se fatigue vite s'il n'y a pas de nouveauté et que les procédures utilisées sont répétitives. C'est pourquoi l'intensité et la continuité deviennent si importantes.

À la période de l'adolescence, les jeunes font le ménage de ce qu'ils ont emmagasiné depuis la naissance ; ils conservent, rejettent et acquièrent certaines croyances. Ils se dirigent vers leurs propres buts et font appel à leurs ressources personnelles pour adopter les comportements qui leur apparaissent cohérents en vue de leur nouvelle identité.

S'il y a manque de ressources internes ou si le modèle éducatif est trop coercitif ou trop libre, il apparaît difficile à l'adolescent de faire ce ménage. Cette période de recherche d'identité se transforme alors en crise d'identité.

Nous réalisons, qu'après un temps d'intervention de trop longue durée, l'adolescent se met à nouveau à dysfonctionner. À son admission ou inscription dans un service de réadaptation, l'adolescent est appelé à adhérer à de nouvelles croyances, à faire l'utilisation de nouvelles ressources et habiletés, à se comporter différemment. Si la durée d'intervention se prolonge, l'adolescent ressent, tout comme à la période normale de l'adolescence, l'obligation de refaire le ménage de ce qu'il

a emmagasiné du service et fait une seconde recherche d'identité. Si nous voulons éviter la crise, il est nécessaire d'établir avec l'adolescent de nouveaux rapports comme le parent doit le faire lorsque l'enfant s'avance dans l'adolescence.

[44]

## La non-coercition

[Retour à la table des matières](#)

Les systèmes d'éducation plus traditionnels ont longtemps favorisé la punition et la récompense en tant que système d'apprentissage. Nous aborderons, dans ce dernier concept de l'intervention, les notions de non-coercition.

### *La punition*

Lorsque nous utilisons la morale, le blâme, la menace, la critique, la culpabilité, la punition comme moyens d'intervention, l'adolescent ressent l'échec s'il perçoit une différence entre ce qu'il veut et le feedback que l'adulte lui donne. Il centrera alors ses énergies à réduire ce malaise ressenti dans cette situation d'échec. Il développera de la colère, de la soumission, de la culpabilité, de la rancune, etc. Tous ces comportements n'ont pour but que de rendre le malaise moins dur à supporter.

Gossen (1990), nous fait part de son opinion sur l'idée de punition :

"Nous les adultes, forçons les enfants par le pouvoir de nos convictions. On tente de les persuader qu'un parcours d'actions est meilleur qu'un autre. On peut faire ceci de façon très amicale comme "Hé ! L'ami, fais-le, tu seras heureux quand ce sera fini" ou "S'il-te-plaît, fais-le pour moi". Quand ceci n'est pas très efficace, on ajoute un peu de culpabilité comme : "Tu ne m'as pas dit que tu étais pour le faire ?" ou "Tu ne penses pas que tu devrais faire mieux ?" Si cette approche ne réussit pas à convaincre l'enfant, on escalade en le menaçant de l'isoler dans sa chambre ou de lui enlever un privilège. Quelques adultes peuvent même forcer

[45] en menaçant les jeunes d'une correction physique. Il y en a qui vont même passer à l'acte et devenir violent avec les jeunes pour les obliger à faire ce que l'adulte veut." (Diane Gossen, 1990)

Ainsi donc, lorsque nous punissons, il est possible que le comportement souhaité apparaisse nous créant l'illusion d'un apprentissage. L'adolescent se confinera dans du faux conformisme aussi longtemps que cela lui apparaîtra un bon choix pour ses besoins et ainsi évite la frustration. Ce faux conformisme disparaîtra lorsque l'adolescent assez fort ou assez désespéré décidera de foncer, même devant la menace du malaise. L'adolescent, n'ayant travaillé qu'à éviter la frustration, n'aura pas fait les apprentissages nécessaires pour atteindre ses buts.

### *La récompense*

La récompense est perçue habituellement comme satisfaisante pour celui qui la reçoit. Elle répond mieux aux besoins que la punition. Toutefois, comme la punition, elle décentre l'adolescent de ses véritables buts. Si l'adolescent adopte le comportement désiré pour la récompense promise, il en sera dépendant et n'apprendra pas à auto-évaluer sa propre satisfaction en fonction du but poursuivi. Si la récompense arrête, il le percevra comme une punition et à nouveau, il travaillera pour réduire cette frustration et son but sera d'obtenir à nouveau la récompense.

La plupart des adolescents qui ont appris à reconnaître le succès par la récompense reprennent, dès que celle-ci disparaît, de vieux comportements les ayant conduits en centre de réadaptation ou en adoptent de nouveaux [46] aussi inefficaces. L'apprentissage de la satisfaction que procure l'atteinte des buts n'aura pas été fait.

### *La non-coercition*

La non-coercition est de remplacer la punition et la récompense par des interventions qui favorisent chez l'adolescent l'apprentissage de la satisfaction en fonction de ses buts. Plusieurs adolescents à qui l'on



enseigne que les choses à ne pas faire, ceux qui ont développé une identité d'échec après avoir échoué dans leur recherche d'identité, ceux dont les seuls feedback n'ont été que le blâme, la critique, etc., sont des adolescents qui, tout doucement pour se protéger de la douleur ressentie, ont enfoui au plus profond d'eux-mêmes leurs véritables objectifs.

Nous croyons que chaque humain travaille toute sa vie pour répondre à ses besoins d'appartenance, de pouvoir, de plaisir et de liberté. Les comportements adoptés visent cette réponse aux besoins et c'est à cette recherche adéquate à répondre à ses besoins que chaque intervenant devrait travailler. Gossen (1991) nous incite à réfléchir davantage sur la non-coercition dans le texte suivant :

"Qu'arriverait-il si nous cessions d'utiliser le renforcement, qu'il soit positif ou négatif ? En premier lieu, l'enfant n'attendrait plus une acceptation extérieure à lui. Deuxièmement, il évaluerait lui-même sa performance. Par la suite, les jugements d'autrui, positifs ou négatifs, auraient moins d'impact puisque l'enfant se serait pourvu d'une grande capacité d'auto-évaluation et d'autocontrôle. Si vous voulez encourager le développement d'une forte personnalité chez votre [47] enfant ainsi qu'un contrôle intérieur plus fort, remplacez alors vos commentaires sur sa performance par des questions d'auto-évaluation dès qu'il commence à parler.

Si vous avez besoin de donner votre avis, choisissez de vous exprimer en parlant de votre expérience et en lui donnant de l'information plutôt que de vous exprimer de façon absolue. Par exemple, au lieu de dire : "Les gens ne te feront pas confiance si tu mens", vous pourriez dire : "J'ai remarqué dans le passé que lorsqu'un enfant invente des choses, après un certain temps, les gens qui l'entourent ne l'écoutent plus ou ils cessent de lui poser des questions. As-tu déjà remarqué cela ? Qu'en penses-tu ? Est-ce important pour toi que les gens t'écoutent ?" Une autre façon de l'aborder pourrait être de lui poser la question : "Crois-tu que les gens te feront confiance si tu mens ?". (Diane Gossen, *Mon enfant*, 1991)

En réadaptation, nous croyons qu'il faut accepter le temps de transition pour que l'adolescent s'éveille à nouveau à ses propres buts et fasse la découverte de son identité.

Voici les principaux atouts qui nous permettraient de créer l'intensité et la continuité de l'intervention :

- notre capacité à créer le lien ;
- notre capacité à devenir un fan-club pour l'adolescent en recherche de succès ;
- notre capacité à utiliser nos outils cliniques.

[48]

[49]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## Chapitre 3

---

### Une approche en réadaptation : la thérapie de la réalité et la théorie du contrôle

[Retour à la table des matières](#)

Depuis 1978, le Centre de réadaptation Le Phare a mis sur pied pour l'ensemble de son personnel, un programme de formation continue de l'approche de relation d'aide du Dr William Glasser.

Ce chapitre se centrera sur deux volets des enseignements du Dr Glasser. La Thérapie de la réalité qui met en lumière les composantes importantes d'une procédure qui favorise le changement et la Théorie du contrôle qui est une explication sur le pourquoi et le comment tous les êtres vivants se comportent.

## 1. La Thérapie de la réalité

[Retour à la table des matières](#)

En spécifiant que la Thérapie de la réalité met en lumière les composantes importantes d'une procédure qui mène au changement, nous voulons que l'utilisateur poursuive cette démarche comme un art qui doit toujours être amélioré et qu'il ne peut y avoir d'étape rigide. L'intégration de cet outil doit prendre la couleur et le style de l'éducateur.

Pour que la relation d'aide soit efficace, l'éducateur doit s'assurer de créer et maintenir une ambiance dans laquelle l'adolescent se sentira suffisamment en confiance pour accepter d'évaluer honnêtement ses comportements actuels, ce qui l'aidera à percevoir l'éducateur comme la meilleure personne pouvant l'aider à reprendre un contrôle efficace de sa vie. Quel que soit son style, l'éducateur doit [50] démontrer qu'il est sincère dans son désir d'aider et qu'il est confortable dans sa façon d'intervenir. Les adolescents sont très sensibles à un manque de sincérité ou à l'inconfort du thérapeute.

Nos adolescents mésadaptés socio-affectifs ayant eu plusieurs placements, connu différents intervenants, sont d'autant plus sensibles aux stratégies de l'éducateur qui dirige l'entrevue vers ses propres buts.

Il importe donc, dans cette ambiance amicale, que le lien clinique éducateur-adolescent se développe par l'écoute, le support, le respect, les forces ; sans blâme, sans critique, sans morale ni jugement. C'est dans cette ambiance que nous chercherons le vouloir de l'adolescent. Quelle direction veut-il donner à sa vie ? S'il avait une baguette magique tel un magicien et qu'il faisait apparaître la situation idéale, quelle serait-elle ? Au début de l'entrevue, il ressent le besoin de nous parler de son histoire, nous décrit ce qui se passe et se perçoit souvent comme une victime de ce qui lui arrive. Nous essayons d'empêcher l'adolescent de nous parler de son passé si ce passé ne peut être rattaché directement à la situation actuelle. Nous mettons l'accent sur les comportements actuellement choisis. Les gens qui reçoivent les enseignements de la Thérapie de la réalité questionnent ce principe de ne pas fouiller ce passé : nous n'avons plus le contrôle sur ce passé et il

ne fait qu'excuser notre comportement actuel. Nous pouvons agir sur le présent. Lorsque l'adolescent se centre sur son comportement actuel, c'est-à-dire sur ce qu'il fait, ce qu'il pense, ce qu'il ressent et comment son corps réagit, c'est un bon moment pour lui demander ce qu'il veut. Il faut être attentif à distinguer le vouloir du non-vouloir. Souvent l'adolescent nous informera de ce qu'il ne veut plus... Je ne veux plus être en centre d'accueil... Je veux laisser l'école, [51] etc. Nous poursuivons en demandant "Qu'est-ce qui sera modifié si ces situations cessent ou arrivent". La réponse sera quelque chose comme "Je serai avec mes parents, je serai plus libre." Nous formulerons ce résultat en y ajoutant le mot "vouloir" par : tu veux être avec tes parents, tu veux être heureux, tu veux être libre. Si l'adolescent nous dit que c'est vraiment ce qu'il veut, nous poserons une question qui l'amène à évaluer si ce qu'il fait et ce qu'il pense actuellement le dirige vers ce vouloir, c'est ce qu'on appelle l'auto-évaluation. Celle-ci nous permet de conscientiser que les comportements adoptés jusqu'à maintenant ne nous dirigent pas vers ce que l'on veut.

Cette auto-évaluation s'avère très importante car souvent lorsqu'un problème apparaît, nous nous comportons de façon à réduire la frustration mais si le comportement est inefficace, il faut reconnaître qu'il est nécessaire d'abandonner en tout ou en partie ce comportement. Si l'adolescent nous dit qu'il ne sait pas si le comportement actuel le dirige vers ce qu'il veut, nous lui demanderons de nous expliquer comment ce comportement l'aide et quelles conséquences ce comportement a sur lui et sur son environnement.

Si l'adolescent fait "l'auto-évaluation", nous lui demanderons s'il est d'accord à ce que l'on examine ensemble un plan pour obtenir ce qu'il veut. Quelquefois, l'adolescent répond non et tout autre choix lui semble inutile pour aller vers la direction qu'il recherche. Des adolescents nous diront qu'ils font les bonnes choses pour que leur situation change mais que rien n'arrive. Ex. : Je change et mes parents ne m'aiment pas davantage. Peu importe à quel point cela est difficile, l'éducateur devra demander de reconsidérer son but.

[52]

Reprenons la démarche : l'adolescent nous raconte ce qui se passe... Nous lui demandons ce qu'il veut vraiment... Nous lui demandons d'évaluer si ce qu'il fait actuellement le dirige vers ce qu'il veut et si la

réponse est non, nous lui proposons de travailler à un plan pour lequel il croit qu'il y a une chance raisonnable que cela fonctionne. Ce plan doit rencontrer les critères suivants :

- Il est simple, c'est-à-dire que l'adolescent peut le réaliser avec succès.
- Il est court, en terme de ce qui doit être fait et du temps alloué pour le faire.
- Il y a quelque chose à faire, c'est-à-dire ne pas simplement arrêter de faire... Il faut remplacer un comportement par un autre.
- Il est de la responsabilité de l'adolescent, ce ne sont pas les autres qui doivent agir ou changer.
- Il est spécifique : "Quoi, quand, où, comment, combien et avec qui".
- Il est immédiat, c'est-à-dire qu'il peut être fait sous peu.
- Il doit provoquer l'engagement, c'est-à-dire que l'adolescent croit qu'il a une chance raisonnable de réussir.

Nous recommandons d'écrire ce plan, surtout avec les enfants et les adolescents ; ces derniers peuvent alors s'y référer, ce qui évite l'excuse de l'oubli.

[53]

Àu début de chacune des entrevues, nous évaluons le dernier plan. En quoi ai-je réussi ? Sur quoi dois-je travailler ? Qu'est-ce que je peux y ajouter ? Est-ce que je peux faire des changements au plan pour l'améliorer ?

Si vous le voulez bien, prêtez-vous à l'expérience suivante : Pensez à une situation que vous aimeriez changer. Demandez-vous : "Qu'est-ce que je veux concernant cette situation ?" Soyez attentif à distinguer le non-vouloir du vouloir. Faites l'auto-évaluation : est-ce que ce que je fais et ce que je pense actuellement me permettent d'obtenir ce que je veux ? Si la réponse est "non", examinez les nouvelles actions et les nouvelles pensées qui pourraient remplacer les anciennes et

cherchez le nouveau comportement qui vous donnera une chance raisonnable de croire à la réussite de ce plan.

En thérapie, l'éducateur doit également jouer un rôle d'expert. L'adolescent en difficulté ne connaît pas d'alternative à sa situation sinon il ne nous consulterait pas. Il est donc important de bien questionner l'adolescent pour qu'il découvre, dans ses propres ressources, de nouveaux choix ; cependant, il arrive souvent que nous devions l'informer pour qu'il élargisse son champ de connaissances et qu'il augmente son répertoire de comportements. Il nous apparaît souhaitable de proposer ces enseignements sous forme de questions. Ex. : Crois-tu qu'il te serait utile que je t'enseigne comment nous construisons les règles dans une famille. Est-ce que tu voudrais que je t'enseigne la différence entre une punition et une conséquence, etc. Ceci laisse le choix à l'adolescent d'écouter et d'apprendre ces enseignements ou de les refuser. Si nous affirmons qu'il doit apprendre ceci ou cela, il y a risque qu'il perçoive ces enseignements comme de la morale.

[54]

Il est très difficile de changer ; il appartient donc à la personne aidante de créer l'ambiance qui favorise le changement et de maintenir un processus qui sera perçu par l'adolescent comme un chemin qui crée l'espoir d'un meilleur bien-être.

## 2. La Théorie du contrôle

[Retour à la table des matières](#)

La Théorie du contrôle est un second volet des enseignements du Dr Glasser. Cette approche basée sur des fondements scientifiques nous apprend que nous sommes tous motivés intérieurement par cinq instructions génétiques. Ces instructions génétiques se divisent en besoins physiologiques et en besoins psychologiques. Dans l'ancien cerveau, nous retrouvons le besoin de survie, c'est-à-dire boire, manger, dormir, respirer et se reproduire comme espèce. Dans le nouveau cerveau, nous retrouvons quatre besoins psychologiques :

- L'appartenance ;
- Le pouvoir ;
- Le plaisir ;
- La liberté.

### *L'appartenance*

C'est acquérir et maintenir la conviction que les gens que nous aimons se préoccupent de nous au point d'accepter, de donner et de recevoir l'affection, l'attention et l'amitié que nous désirons. Ce besoin fait appel à la collaboration.

[55]

### *Le pouvoir*

C'est acquérir et maintenir la conviction que nous sommes reconnus par quelques personnes, de temps à autre, comme ayant quelque chose à dire et à faire qui soit d'une importance partagée. Ce besoin est relié au fait de gagner de la valeur, d'atteindre des buts et fait appel à la compétition.

### *Le plaisir*

C'est acquérir et maintenir la conviction que nous avons du plaisir. Nous devons choisir des comportements dont le but premier est axé sur l'appréciation et dans lesquels nous retrouvons le rire et le bien-être.

Le comportement choisi ne doit pas viser l'utilitaire mais si, par le jeu, il y a apprentissage, le besoin est d'autant plus satisfait. Ce besoin s'exprime donc par le jeu et l'apprentissage.



## *La liberté*

C'est acquérir et maintenir la conviction que nous pouvons agir et penser sans être restreints par les autres tant et aussi longtemps que nous n'entravons pas l'accès à leur liberté. Ce besoin fait appel à la notion de bouger et d'accès aux choix.

Les besoins ont-ils la même importance et doivent-ils être comblés avec la même intensité chez tous les individus ? Cela varie d'une personne à l'autre en accord avec son profil génétique. Le Dr Glasser nous dit qu'il a défini et déterminé ces quatre besoins à partir d'une introspection personnelle, d'une observation des gens et du monde en général et en travaillant [56] en profondeur avec plusieurs clients. Si vous regardez de près ces définitions, vous verrez que tous nos besoins sont essentiellement satisfaits par conviction. Pour nous, le monde est ce qu'il est parce que c'est ce que nous croyons. Mais la conviction de cette réalité n'est pas un besoin en soi. C'est un comportement qui, en Théorie du contrôle, s'appelle "être convaincu ou croire" que nous apprenons en vivant. Si nous ne pouvons pas apprendre à croire, nous ne pouvons satisfaire aucun besoin. C'est un comportement psychologique essentiel tout comme le comportement physiologique de respirer. Par exemple, la plupart d'entre nous aimons une personne appelée "maman". Comment savons-nous que c'est notre mère. Nous le savons parce que nous le croyons et nous y croyons à cause de deux facteurs :

- La croyance nous fait nous sentir bien.
- Plusieurs autres personnes y croient également et elles corroborent notre croyance.

Les besoins ne sont pas hiérarchiques. Plusieurs personnes croient que nous nous comportons d'abord pour la survie mais le phénomène du suicide nous démontre bien la puissance des besoins psychologiques. Sous différentes dictatures, plusieurs personnes à travers le monde ont priorisé la liberté à la survie.

Plusieurs besoins peuvent être satisfaits au même moment ainsi que certains besoins peuvent être en conflit. Lors d'un bon souper avec des amis, nous répondons à notre besoin d'appartenance par le lien que nous avons avec eux ; notre pouvoir est satisfait [57] lorsque nous voyons leur expression de satisfaction concernant les plats que nous avons préparés. Nous retrouvons du plaisir par la conversation qui s'installe et nous nous sentons sans contrainte avec eux, donc libres. Il arrive aussi que nous percevions un conflit de besoin entre l'appartenance et la liberté à certains moments de notre vie familiale. Ici, la compréhension des besoins orientera notre intervention. Quels besoins sont les mieux satisfaits ? Lesquels sont les plus en souffrance ? Semble-t-il y avoir conflit de besoins ?

### *Les images*

Si toutes les personnes ont les mêmes besoins, qu'est-ce qui les rend si différentes ? À travers leurs expériences, leur vécu, toutes les personnes ont emmagasiné dans leur cerveau, depuis la naissance, des images spécifiques de ce qu'ils veulent entendre, voir, goûter, sentir ou ressentir pour satisfaire chacun ou l'ensemble de leurs besoins. Ce sont les images du monde d'excellence.

Par exemple, "un bébé est poussé par un besoin d'aimer (appartenance). Il n'a aucune idée de ce qu'est ce besoin ni de comment le satisfaire. Ce qu'il sait, c'est que lorsqu'on le laisse seul, quelque chose est insatisfaisant parce que cela fait mal. Comme tout ce qu'il connaît pour remédier à ces situations est de pleurer, il pleure. Sa mère entend les pleurs, suppose qu'il a besoin de tendresse et lui démontre son affection. Le bébé est alors satisfait. Comme la mère va poser ces gestes à répétition, le bébé commence à associer sa mère à la satisfaction de ses besoins et, utilisant ses sens comme une caméra, il prend une image de sa [58] mère et emmagasine cette image dans son monde d'excellence où il la gardera vraisemblablement toute sa vie." (Glasser, 1986)

Toutes les images accumulées dans notre cerveau, y compris celles de notre monde d'excellence (vouloir), nous viennent soit des fantasmes c'est-à-dire que le cerveau est capable de créer ses propres images ou bien du monde réel ; ce que nous appelons les images du monde perçu.

Les images du monde perçu se construisent de la façon suivante :

La partie du monde réel qui est en contact avec nos sens passera instantanément à travers le système sensoriel et le système perceptuel pour être comparée à ce que nous voulons. Pour des raisons pratiques, les sensations qui semblent n'avoir aucun lien avec ce que nous voulons s'arrêtent et nous n'avons pas très conscience qu'elles existent. Ex. : lorsque nous discutons avec des amis dans un local de réunion, toutes les personnes verront à un moment ou l'autre la couleur du tapis. N'étant pas une information importante, peu de gens porteront attention à ce détail. Par contre, s'il y a un décorateur dans le groupe, peut-être que celui-ci retiendra cette information. Les sensations semblent signifier quelque chose pour nous ; après avoir été comparées à ce que nous voulons, elles passeront du filtre sensoriel au filtre de la connaissance totale de notre système perceptuel. Ce filtre contient la représentation de tout ce que nous connaissons sans qu'aucune valeur positive ou négative ne soit attribuée à cette connaissance.

[59]

"À partir du moment où ce que nous sentons passe au travers de ce filtre, la sensation s'est changée en perception et comme perception, nous avons maintenant une certaine connaissance de ce que c'est ou nous croyons que, quoi que ce soit, cela vaut la peine d'être perçu. Ex. : si vous cherchez votre enfant et que vous découvrez que ce qui est là, dans le monde réel, est votre enfant, alors vous laisserez totalement passer cette information dans votre système perceptuel. Si lorsque vous cherchez votre enfant, ce que vous voyez est une petite personne mais vous ne pouvez dire si c'est votre enfant ou non, vous voudrez investiguer plus profondément. Vous laisserez donc passer à nouveau cette information que vous ne reconnaissez pas totalement. Si vous cherchez votre enfant qui est très petit et que vous apercevez un adulte de forte taille assis sur un banc du parc, vous reconnaîtrez que quelqu'un est assis là mais vous n'êtes pas intéressé par cette personne. Vous n'aurez aucun intérêt à pousser cette perception plus loin. Peut-être que vous ne retiendrez pas cette information. Si l'on vous demandait plus tard des renseignements sur la personne qui était as-

sisé sur le banc, vous pourriez ne pas vous rappeler avoir vu quelqu'un, même s'il était prouvé que cette personne se trouvait dans votre ligne de vision à cet instant-là. Ceci a été prouvé de nombreuses fois par des témoins appelés en cour qui n'avaient pas vu ce qui se déroulait en face d'eux et ceci, parce qu'à ce moment, ce qu'ils percevaient ne signifiait rien pour eux.

[60]

Tout ce que nous connaissons ou que nous voulons investiguer passe ensuite au travers de ce que nous appelons notre filtre de validité. Ce filtre contient la représentation positive de tout ce que nous voulons. Cela signifie que nous comparons tout ce que nous connaissons et cherchons à connaître avec tout ce que nous voulons." (Glasser, 1986)

En résumé, ce filtre contient tout ce que nous voulons pour satisfaire nos besoins. Si ce que nous percevons se compare favorablement à l'une ou l'autre des choses que nous voulons, en passant au travers du filtre de validité, nous aurons tendance à lui assigner une valeur positive. Si ce que nous percevons est contraire à l'une ou l'autre des choses que nous voulons, nous aurons tendance à lui assigner une valeur négative. Si ce que nous percevons ne se compare pas favorablement et n'est pas contraire à ce que nous voulons, nous aurons tendance à lui assigner une valeur neutre. L'ensemble de toutes les perceptions que nous avons perçues compose les images de notre monde perçu. Ce monde soutiendra l'ensemble de nos perceptions ou images positives, négatives et neutres. En pratique, cependant, il représente la connaissance totale que nous pouvons utiliser ou tout ce dont nous pouvons nous rappeler à cet instant. Lorsque quelqu'un d'autre nous parle du monde réel, ce à quoi il réfère toujours est son monde perçu parce que nous ne possédons aucun moyen de connaître ce qu'est le monde réel autrement que par ce que nous en percevons. C'est dans une partie de ce monde perçu que se retrouvent toutes les images positives actuellement utiles pour nos besoins que nous appelons notre monde d'excellence.

[61]

"Du point de vue clinique, cette connaissance est primordiale. Les éducateurs doivent essayer de comprendre que l'adolescent agit en fonction des informations contenues dans son monde perçu. Essayer d'enseigner à l'adolescent que les autres personnes ne perçoivent pas nécessairement le monde de la même façon que lui est une partie vitale de la thérapie. Lorsqu'un employé dit qu'il a travaillé très fort et que ce n'est pas juste qu'il n'ait pas eu d'augmentation de salaire, il est important qu'il apprenne qu'il devra faire plus que de travailler fort. Il doit aussi travailler pour que son patron perçoive son travail comme un bon travail. Nous devons tous apprendre que bon gré, mal gré, c'est la perception du patron et non celle de l'employé qui va permettre de décrocher une augmentation de salaire." (Glasser, 1986)

### *Le comportement*

Nous comparons constamment ce que nous percevons du monde extérieur avec l'image interne de ce que nous voulons. Pour se rapprocher de cette image recherchée, nous devons nous comporter. Le comportement choisi est toujours le comportement qui nous apparaît le meilleur pour répondre à nos besoins à ce moment précis. Le comportement comprend quatre composantes :

- l'action ;
- la pensée ;
- le sentiment ;
- le physiologique.

Le comportement est toujours global mais lorsque nous observons un joueur de tennis, nous percevons à [62] certains moments son action, à d'autres son émotion, etc., mais à chaque instant, son comportement global agit avec ces quatre composantes. Ce qui déclenche ce comportement, c'est ce que nous appelons le signal de frustration. En comparant ce que je veux avec ce que je perçois de la réalité, l'écart entre mon image idéale et l'image perçue me donnera un signal d'urgence plus ou moins puissant à me comporter, selon l'importance de la

différence entre ces deux images. Ce signal me fera ressentir l'obligation de choisir dans mon répertoire de comportements celui qui m'apparaîtra le plus satisfaisant pour me rapprocher de ce que je veux. Souvent, le comportement choisi avec toute sa partie connue et sa partie créatrice sera inefficace pour ce que je veux ; alors je ressentirai à nouveau l'obligation de me comporter jusqu'au moment où l'image perçue correspondra à ce que je veux. Au moment où j'aurai obtenu l'image de ce que je veux, je cesserai de me comporter pour ce vouloir. Je pourrais aussi changer mon image de mon monde d'excellence pour ma réponse aux besoins et alors comparer à nouveau cette nouvelle image avec ce que je perçois du monde réel.

Plus nous développons la croyance que nos besoins seront répondus, plus nous accepterons le délai pour la satisfaction des besoins. Le bébé se comporte aussitôt qu'il ressent la faim et son signal est rapidement de l'ordre de l'urgence. Les adultes des Pays riches se comporteront ainsi aussitôt qu'ils ressentiront la faim mais habituellement à la pensée qu'ils pourront manger à une heure précise leur fera ressentir beaucoup moins l'urgence pour la réponse à leur besoin. Cependant, si le délai est trop long pour la réponse à un ou plusieurs besoins, le signal de frustration augmentera.

[63]

Par la compréhension de la Théorie du contrôle, voici quelques-unes des pistes de travail pour s'aider ou aider les autres à bien vouloir exercer un meilleur contrôle sur leur vie : Mes besoins sont-ils satisfaits ?

Quels sont mes vouloirs ? Ai-je conscientisé ce que je veux vraiment : ce que je veux être, ce que je veux obtenir. Une nouvelle image de ce que je veux pourrait-elle apporter une réponse satisfaisante à mes besoins ? Le comportement choisi est-il efficace ?

Je peux aussi agir sur les différents filtres par des outils comme les lunettes et les appareils pour malentendants ce qui augmente l'acuité de mon filtre sensoriel. Je peux également augmenter mes connaissances. Hubert Reeves, astrophysicien, par ses connaissances reconnaît sûrement les astres différemment des profanes. Si je change mes vouloirs, j'attribuerai une valeur différente à ce que je perçois. Nous croyons qu'une bonne connaissance de la Thérapie de la réalité et de la Théorie du contrôle nous permettra d'appliquer notre processus de ré-

adaptation dans un esprit qui tient compte de l'unicité de chacun des adolescents que nous accueillons et ceci, dans une atmosphère qui favorise la relation d'aide.

[64]

[65]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## Chapitre 4

---

### Le processus de réadaptation : un chemin vers l'indépendance

#### Généralités

[Retour à la table des matières](#)

À partir de la compréhension de l'adolescent en difficulté, de son développement, de sa responsabilité, de son autonomie, de sa relation avec son environnement, de son contexte social et légal, certaines dimensions viennent circonscrire l'intervention spécifique de réadaptation,

Le jeune est la cible de l'intervention :

"C'est un jeune qui est en difficulté d'adaptation personnelle ou sociale, qui présente des comportements qui sont problématiques en raison de leur nombre, de leur impact et de l'impuissance relative du jeune lui-même ou de son milieu d'y remédier, compromettant de ce fait la poursuite de son développement." (M.S.S.S., 1990)



L'intervention de réadaptation a un but précis :

Elle "vise à la reprise ou à la poursuite du développement du jeune. Elle vise donc à rétablir la relation harmonieuse du jeune avec son milieu, à permettre son intégration sociale." (M.S.S.S., 1990)

Il y aura donc action auprès de l'adolescent et de son environnement pour la reprise d'une relation harmonieuse.

[66]

La nature de l'intervention est un processus d'aide :

"Elle exige une conception structurée qui mette à contribution les forces et les acquis du jeune afin de lui fournir des moyens efficaces de retrouver une maîtrise responsable de sa vie." (M.S.S.S., 1990)

Le processus de réadaptation que nous avons élaboré s'inscrit dans le mandat et le contexte des centres de réadaptation. Il réaffirme dans son actualisation que :

- L'adolescent est notre préoccupation première.
- L'adolescent intègre les facettes de son individualité et de ses relations.
- La structure permet une aide spécifique en fonction des besoins de l'adolescent.

## Caractéristiques

[Retour à la table des matières](#)

Le processus est personnalisé en fonction de l'adolescent. La personnalisation est perçue dans la précision des objectifs poursuivis avec l'adolescent, dans la pertinence de ceux-ci avec sa situation ainsi que dans les moyens retenus pour les atteindre.

Le processus est supplétif et non substitutif car nous agissons dans les secteurs problématiques de la vie de l'adolescent. Nous visons à lui offrir ce qui lui est nécessaire pour pouvoir assumer à nouveau son développement. Cela signifie en pratique que les étapes de réadaptation seront expérimentées par l'adolescent dans les seuls domaines qui nécessitent la réadaptation.

[67]

Le processus permet la continuité, car tout au long de l'implication de l'adolescent chez nous, il y a collaboration, concertation et complémentarité des services et programmes proposés.

Le processus permet une intensité élevée d'intervention ; selon le degré de gravité des difficultés de l'adolescent, nous investissons donc par :

- le nombre de personnes ;
- la diversification des programmes/services ;
- la durée de l'intervention ;
- l'expérimentation active de l'adolescent dans son cheminement ;
- l'accompagnement de l'adolescent au déroulement des événements de sa vie.

## Buts

[Retour à la table des matières](#)

Les buts du processus sont d'aider l'adolescent à reprendre le développement de sa responsabilité, de son autonomie et par conséquent, l'indépendance du service de réadaptation.

Dans son rapport, Bouchard donne l'indicatif suivant :

"Faciliter l'apprentissage de l'autonomie, de la responsabilité chez les jeunes et particulièrement chez ceux qui sont en marge des systèmes normatifs." (Bouchard, 1992)

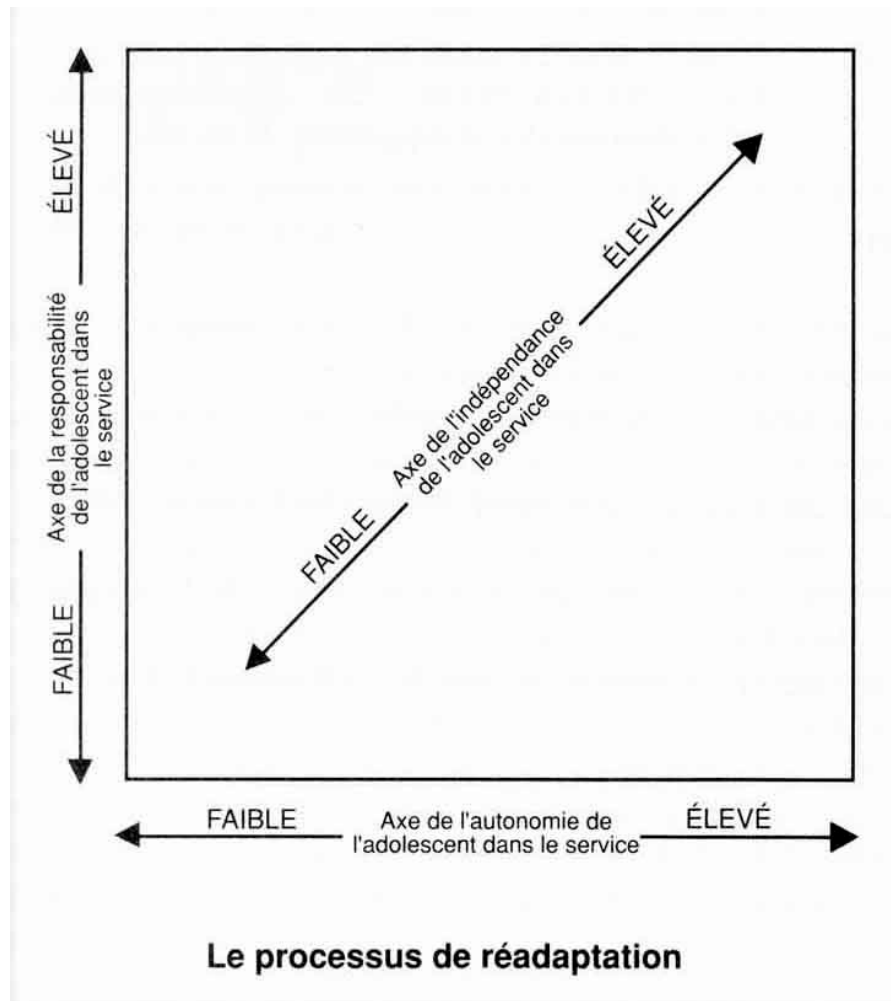
[68]

## Concepts

[Retour à la table des matières](#)

La responsabilité, l'autonomie et l'indépendance sont les trois concepts qui constituent l'essence même du processus de réadaptation. Nous les mettons en interdépendance en établissant une corrélation entre eux. Nous les représentons par ce graphique :

**Graphique 1 :**  
*Corrélation des trois axes du processus de réadaptation*



[69]

Dégageons, en premier lieu, la signification de chacun de ces concepts.

## L'axe de la responsabilité

[Retour à la table des matières](#)

La responsabilité est définie par le Dr William Glasser comme "l'aptitude à satisfaire ses besoins et à le faire de façon à ne pas priver les autres de leur aptitude à satisfaire les leurs." (Glasser, 1971) Une personne responsable se comporte de telle sorte qu'elle peut satisfaire l'appartenance, le pouvoir, le plaisir, la liberté et la survie sans entraver la possibilité des autres qui l'entourent à retrouver cette même satisfaction.

L'acquisition de la responsabilité est difficile, car bien que nous soyons constamment sollicités par des besoins qui ne changent pas de la naissance à la mort, besoins qui, s'ils restent insatisfaits, sont cause de souffrance pour nous ou pour les autres, nous ne sommes pas nés avec l'aptitude ou la connaissance à les satisfaire. En réadaptation, nous sommes préoccupés par ceux qui n'ont pas acquis ou ont perdu leur capacité à mener une vie responsable. Leur comportement est un effort inadapté et irréaliste en vue de satisfaire leurs besoins.

L'enseignement de la responsabilité est une tâche importante en réadaptation. "Ordinairement, les jeunes apprennent la responsabilité par le moyen d'une relation significative avec des parents, lien qui implique l'enseignement et l'exemple. De plus, la responsabilité est enseignée par des professeurs, amis, voisins avec lesquels ils se lient. La responsabilité est apprise par une juste combinaison d'amour et de discipline." (Gasser, 1971)

[70]

Les adolescents qui, assez tôt, ne sont pas en relation étroite avec "d'autres qui s'intéressent assez à eux à la fois pour les aimer et leur imposer une discipline n'apprendront pas à être responsables." (Glasser, 1971) Les adolescents veulent devenir responsables mais ils n'accepteront la discipline et n'amélioreront leur comportement que s'ils

perçoivent de leurs parents ou des intervenants un intérêt réel face à leurs besoins.

En résumé, nous apprenons la responsabilité à travers des relations significatives, un système de discipline juste et l'expérimentation active de la responsabilité acquise.

L'acquisition de la responsabilité dans notre processus d'intervention en réadaptation se divise en quatre étapes, lesquelles sont expliquées dans le chapitre suivant. Ces étapes sont :

- L'engagement ;
- L'autodiscipline ;
- La gestion des besoins ;
- La consolidation des acquis.

Ultérieurement, une autre étape pourrait se réaliser ; il s'agit de l'étape "L'entraide". Elle n'est pas incluse dans le processus de réadaptation mais s'inscrit naturellement dans une suite logique du développement de la responsabilité.

Nous considérons que la réadaptation est terminée après la quatrième étape, c'est-à-dire au moment où l'adolescent a consolidé les acquis suffisants à son bien-être personnel. Toutefois, il est possible que, dans certains secteurs de sa vie, l'adolescent soit capable de réaliser les objectifs de cette cinquième étape du développement de la responsabilité que l'on dénomme "L'entraide".

[71]

L'acquisition de la responsabilité dure toute la vie. Il est probable qu'en poussant davantage notre recherche, nous découvririons d'autres facettes de cet axe, car chaque fois que la responsabilité est mise au défi, nous pouvons en déduire de nouveaux critères, une nouvelle façon de la percevoir ainsi qu'une nouvelle direction à lui appliquer.

## L'axe de l'autonomie

[Retour à la table des matières](#)

L'autonomie est la capacité d'assumer sa propre prise en charge. C'est le principe qui nous fait être nous-mêmes parmi les autres. Par conséquent, l'autonomie ne s'acquiert pas seule mais dans l'interaction des relations des humains entre eux.

L'adolescence est une période où l'apprentissage de la liberté devient intensif. Les choix se multiplient, se diversifient et demandent donc de mettre à contribution de nouvelles capacités. Les acquisitions reliées à l'autonomie nous apparaissent des plus importantes pour une autogestion de la vie de l'adolescent. Voici quelques réflexions inspirées de Peck (1987) auxquelles nous avons ajouté quelques commentaires personnels.

Le plus souvent, on grandit par étapes en franchissant de petits pas vers l'inconnu. Si vous observez le plus équilibré des adolescents, vous verrez non seulement son goût d'explorer des activités nouvelles, mais en même temps, une hésitation, une envie de reculer, de rester dans le connu. D'ailleurs, vous pourriez retrouver, à des niveaux plus ou moins subtils, cette même ambivalence chez l'adulte. Nous nous trouvons confrontés presque quotidiennement à des occasions de se risquer à faire des choses différemment. Au milieu de toutes les petites étapes de l'évolution, il y en a aussi d'immenses, comme décider d'abandonner un [72] modèle de vie ou un ensemble de valeurs. Par ailleurs, beaucoup de personnes ne prennent jamais ces chemins qui se présentent à eux : "Malgré l'apparence, ils demeurent psychologiquement les enfants de leurs parents vivant sur des valeurs transmises de père en fils" et demeurent principalement motivés par l'appartenance à leurs parents même si ceux-ci sont morts depuis longtemps." (Peck, 1987)

Une réponse satisfaisante, principalement aux besoins d'appartenance et de pouvoir, donne le courage nécessaire à l'apprentissage de l'autonomie. "C'est seulement parce que, lorsque j'étais enfant, mes parents m'avaient vraiment aimé et estimé que je me sentais assez fort au fond de moi pour défier leurs attentes et prendre un autre chemin

que celui qu'ils avaient tracé pour moi." (Peck, 1987) "Sans cela, j'aurais probablement choisi le monde connu au lieu de l'inconnu et j'aurais continué à suivre le chemin que mes parents préféraient, au prix de ma personnalité." (Peck, 1987)

Le chemin de l'authenticité, de l'autonomie psychologique et de l'individualité est inévitablement l'apprentissage du libre choix et non un acte de conformisme.

L'acquisition de l'autonomie dans le processus de réadaptation s'actualise en quatre étapes, lesquelles sont expliquées au chapitre 6.

Ces étapes sont :

- L'adaptation ;
- L'apprentissage ;
- L'intégration ;
- L'actualisation.

[73]

Une cinquième étape du développement de l'axe de l'autonomie : "la créativité" n'est pas incluse en tant que telle dans le processus de réadaptation. Il s'agit toujours d'une poursuite du développement de l'autonomie qu'un adolescent peut atteindre dans son cheminement en réadaptation. Cette étape n'est pas un critère pour mesurer la finalité de la réadaptation mais plutôt l'introduction de la continuité de l'axe de l'autonomie tel que nous le verrons au chapitre 6.

## L'axe de l'indépendance

[Retour à la table des matières](#)

L'indépendance est la capacité de contrôler efficacement sa vie. C'est le produit du développement de la responsabilité et de l'autonomie puisqu'une meilleure satisfaction des besoins dans une prise en charge assumée augmente véritablement la capacité de contrôler efficacement sa vie.

Accepter de cheminer vers l'indépendance c'est reconnaître que nous choisissons notre comportement et que ce que nous faisons, pensons ou ressentons est toujours un essai en vue de contrôler notre propre vie.

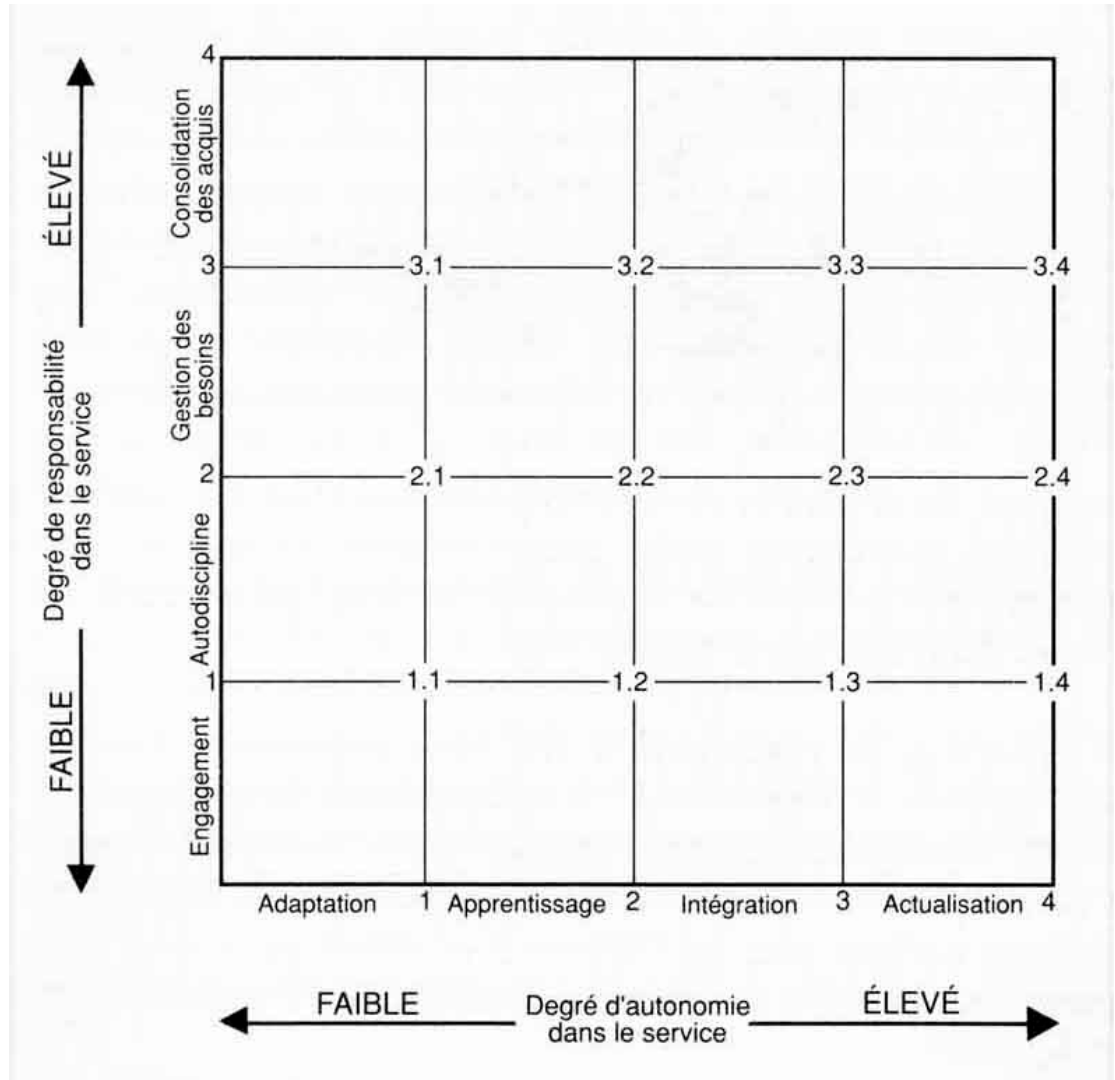
Le processus de réadaptation que nous présentons dans ce livre permet à l'adolescent d'expérimenter activement la voie de l'indépendance par l'acquisition de nouvelles images et de nouveaux comportements qui seront plus satisfaisants pour ses besoins tout en l'aidant à se développer dans son unicité, sa capacité de faire des choix et son potentiel de changement.

En terminant ce chapitre sur les notions de base, nous pouvons visualiser le processus de réadaptation dans le graphique qui suit.



[74]

**Graphique II :**  
*Le processus de réadaptation*



[75]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## Chapitre 5

---

### Le développement de la responsabilité

[Retour à la table des matières](#)

Le développement de la responsabilité est au cœur même du processus de réadaptation vécu par les adolescents référés à nos services. Nous croyons que lorsqu'un adolescent a pour but de développer sa responsabilité, qu'il s'engage à y mettre les efforts nécessaires et qu'il est supporté par des personnes aidantes et significatives, il est déjà sur le chemin de l'indépendance.

L'axe du développement de la responsabilité dans notre intervention en réadaptation s'actualise dans les étapes suivantes :

- L'engagement
- L'autodiscipline
- La gestion des besoins
- La consolidation des acquis

## Première étape. L'engagement

[Retour à la table des matières](#)

L'objectif de cette étape est d'obtenir l'adhésion de l'adolescent aux services pour lesquels il est référé. Nous pouvons passer à la seconde étape lorsque nous pouvons identifier et observer chez l'adolescent certains indicateurs d'engagement tels que :

L'adolescent perçoit le service comme un univers favorable et aidant.

- L'adolescent perçoit l'éducateur comme une des meilleures sources de référence pour son cheminement.

[76]

- L'adolescent partage les objectifs du plan d'intervention et accepte de travailler dans la direction proposée.
- L'adolescent expérimente de façon responsable la routine du service et y participe.
- L'adolescent est inscrit dans les programmes appropriés et collabore.

L'étape d'engagement se fait habituellement au cours du premier mois de service offert à l'adolescent. Les indicateurs de fin d'étape énumérés précédemment ne sont pas exhaustifs. Nous pourrions facilement dénombrer d'autres critères relatifs à l'engagement. Cependant, ceux-ci semblent correspondre aux principaux aspects de l'engagement dans nos services de réadaptation.

L'engagement est l'action de se lier par une convention formelle ou informelle. Cette notion sera toujours présente au cours du processus lorsque de nouvelles responsabilités devront être prises et lorsque de nouveaux apprentissages se présenteront. Cette étape est toutefois préalable aux autres et est en fait une première responsabilité. L'en-

gagement est un risque et bien qu'il ne garantisse pas le succès, il contribue à l'assurer.

Les problèmes de l'engagement peuvent devenir cruciaux tout au long d'un cheminement : "Les gens qui souffrent de troubles de caractère ont tendance à s'engager très superficiellement et, s'ils sont très atteints, ils ne parviennent pas à s'engager du tout. Comme leurs parents ne se sont pas suffisamment engagés vis-à-vis d'eux, ils ont grandi sans [77] faire l'expérience de l'engagement. Si l'amour parental disparaît à la suite d'un décès, d'un abandon ou d'un rejet, l'engagement sans retour de l'enfant sera cause d'une douleur intolérable au point qu'il redoutera de s'engager à nouveau. De telles blessures ne peuvent être guéries par quelques mots ni quelque réconfort superficiels." (Peck , 1987)

Pour ce faire, l'ambiance à la relation d'aide devra être le premier souci de l'intervenant. La Théorie du contrôle nous apprend que lorsqu'un individu se sent accueilli et accepté, le sentiment d'appartenance augmente et il fait appel à son système de comportement de façon beaucoup moins frénétique.

De Waele, Morval et Sheitoyan (1986) nous parlent du flux des relations que vit un individu à l'intérieur d'une organisation. Nous croyons que l'adolescent expérimente les mêmes phénomènes dans notre service. Nous avons été à même de les observer.

L'engagement de l'adolescent dans le service est souvent caractérisé par des phases d'engagement et de désengagement affectifs pour finalement aboutir à l'élaboration d'un bon réseau d'appui. Pour construire ce réseau, l'adolescent et l'éducateur doivent investir de l'énergie dans de nombreuses occasions d'échanges lesquelles favorisent la création de liens sélectifs.

Cela signifie également que l'éducateur doit identifier les obstacles à la communication et travailler à les faire disparaître. Sachant qu'il y aura alternance d'investissement et de désinvestissement, on suppose que l'éducateur puisse dépasser l'amertume engendrée par des contacts indifférents ou hostiles. En somme, l'éducateur qui gère [78] efficacement sa relation avec l'adolescent et ses coéquipiers peut jouer avec aisance son rôle en minimisant l'impact des conflits. L'adolescent sera ainsi en mesure de vivre une relation supportante avec un réseau qui le

confirme dans ce qu'il est comme personne, membre à part entière de ce réseau.

La relation adolescent-éducateur déborde du caractère fonctionnel de la programmation quotidienne. Elle doit offrir des occasions réelles de rapprochement et de réciprocité qui s'apparentent à l'échange chaleureux.

Pour bâtir l'engagement, il est nécessaire d'investir dans la relation afin d'en arriver à comprendre la représentation du monde d'excellence de l'adolescent. Cela suppose des qualités d'accueil tout au long du service.

Une limite de nos services s'imposera dans le cas de l'adolescent qui refusera de façon persistante les échanges et le minimum de collaboration pour travailler ensemble vers les objectifs fixés.

L'engagement au cours du premier mois conduit à l'élaboration du plan d'intervention par l'éducateur en collaboration avec l'adolescent, ses parents et les partenaires qui gravitent autour de lui. Ce sera notre première convention autour de laquelle se grefferont les actions intensives de réadaptation. Le nombre d'activités cliniques sera nettement plus élevé à cette étape du processus ; plus la responsabilité augmentera moins il sera nécessaire de créer et de maintenir des activités cliniques. Ces dernières seront remplacées par les activités régulières de la vie de l'adolescent.

[79]

En résumé, l'éducateur doit s'assurer de créer et maintenir une atmosphère clinique dans laquelle l'adolescent se sentira suffisamment bien pour accepter de s'engager. Les adolescents qui nous sont référés n'ont pas de contrôle efficace de leur vie dans un ou plusieurs domaines de celle-ci. Il est essentiel pour eux de percevoir l'éducateur comme quelqu'un qui peut et veut les aider à trouver des moyens plus adéquats de satisfaire leurs besoins.

Nous ré-insistons sur le fait que l'ambiance appropriée se doit d'être présente tout au long du cheminement de l'adolescent. Nous plaçons l'emphase sur cet aspect dans cette étape car il constitue un élément fondamental de l'engagement. Celui qui s'engage se conduit avec la conviction qu'il y a une porte ouverte sur le développement de soi.

## Deuxième étape. L'autodiscipline

[Retour à la table des matières](#)

L'objectif de cette étape est de permettre à l'adolescent d'acquérir du contrôle personnel face aux exigences de la réalité et aux règles du milieu de vie. Nous pouvons amorcer l'étape suivante lorsque nous pouvons identifier et observer chez l'adolescent certains indicateurs d'autodiscipline tels que :

- L'adolescent respecte les règles.
- L'adolescent assume les conséquences de ses gestes et est capable de réparer les torts.
- L'adolescent comprend les normes sociales et y adhère.

[80]

- L'adolescent comprend et est capable d'utiliser une méthode de résolution de conflits.
- L'adolescent acquiert l'autodiscipline.

L'autodiscipline est la discipline que l'on s'impose sans coercition extérieure. Le but de toute discipline est l'autodiscipline.

La discipline est l'outil de base dont nous disposons pour nous aider à résoudre les problèmes de la vie. C'est le moyen d'appréhender la frustration de manière constructive.

Le sentiment d'avoir de la valeur est le fondement de l'autodiscipline parce que, lorsqu'on s'estime, on prend soin de soi de toutes les façons possibles. L'autodiscipline c'est aussi de l'auto-affection et "une discipline relâchée est interprétée comme un manque d'intérêt et d'attention." (Glasser, 1973) ,

Dans son livre "School without failure", Dr William Glasser nous fait part des constatations suivantes : "les parents des enfants ayant

une grande confiance en eux-mêmes avaient tendance à être moins tolérants que ceux des enfants qui avaient une moindre confiance en eux-mêmes... Nous avons constaté que les parents des garçons qui ont peu confiance en eux-mêmes, d'autre part, avaient tendance à être extrêmement tolérants mais qu'ils infligeaient une rude punition lorsque les enfants leur créaient des ennuis." (Glasser, 1973)

[81]

"La responsabilité n'est pas une rue à sens unique. Des règles raisonnables font partie d'une éducation réfléchie propre à résoudre des problèmes et des situations diverses." (Glasser, 1973)

***La punition et la discipline :***

La discipline du Dr William Glasser se distingue de l'aspect punitif de cette façon :

**Tableau 1 :**  
***La punition, la discipline***

LA PUNITION	LA DISCIPLINE
Renforce le sentiment d'échec.	Essentielle pour créer l'autodiscipline et renforce l'identité.
Ne fonctionne plus après un certain temps.	
1. Imprévues.	1. Prévues.
2. Trop sévère.	2. Raisonnable/juste.
3. L'enfant est sujet à la colère, la culpabilité ou l'humiliation.	3. L'enfant apprend un chemin différent ou répare ses torts.
4. Détérioré la relation. L'enfant se replie sur lui-même ou est en colère.	4. Améliore et solidifie la relation. (après 24 h.).

### ***La philosophie de la discipline :***

La philosophie qui sous-tend la discipline pourrait se résumer dans la section qui suit :

Tiré du livre "*Mon enfant, vivre avec est une joie*" (1991) de Madame Diane Gossen, nous retenons les considérations suivantes :

- **NOUS FAISONS TOUS DES ERREURS.**  
Les erreurs sont normales. L'erreur est humaine.
  
- **LES GENS SAVENT QU'ILS ONT FAIT UNE ERREUR.**  
Même un enfant comprend qu'il a brisé quelque chose ou qu'il a blessé quelqu'un.
  
- **LA CULPABILISATION ET LA CRITIQUE CONTRIBUENT AUX COMPORTEMENTS DÉFENSIFS.**  
Attaqués, les gens dressent des murs et utilisent beaucoup d'énergie pour se défendre de leurs erreurs passées afin de préserver leur estime d'eux-mêmes.
  
- **LES GENS PEUVENT APPRENDRE DE NOUVEAUX MOYENS D'AGIR OU DE NOUVELLES MANIÈRES D'ÊTRE SI NOUS POUVONS LES GARDER SUR LE CHEMIN DU SUCCÈS.**  
Si nous pouvons les percevoir comme des gens capables, responsables et prêts à changer malgré leurs erreurs, ils auront la motivation d'aller de l'avant.
  
- **LA POSSIBILITÉ DE RÉPARER LES TORTS AUGMENTE LA FORCE ET LES CAPACITÉS DES GENS.**



Puisque tous nous faisons des erreurs, une importante aptitude à acquérir dans la vie est d'apprendre à les réparer.

- LES GENS NE MENTIRONT PAS OU NE CACHERONT PAS LEURS ERREURS

s'ils croient qu'ils sont capables de réparer et croient que l'occasion leur en sera donnée.

- LE PROCESSUS DE RÉPARER EST CRÉATIF. IL AUGMENTE LES CAPACITÉS DE CELUI QUI A CAUSÉ DU TORT CAR IL APPREND A TROUVER DES SOLUTIONS.

- LES GENS À QUI ON A PERMIS DE RÉPARER SONT GÉNÉREUX AVEC LES GENS QUI FONT DES ERREURS A LEUR TOUR.

Adultes, ils sont eux-mêmes non punitifs.

[83]

- LA DISCIPLINE, EN AUTANT QUE CELA SOIT POSSIBLE, EST UN PROCESSUS GAGNANT-GAGNANT.

On mise sur le succès plutôt que sur l'échec. On supporte le changement positif

- LA DISCIPLINE ENSEIGNE À DISTINGUER le mauvais comportement de la personne qui l'adopte.

### *Les règles*

Une saine gestion d'un système nécessite certaines règles car le milieu dans lequel l'adolescent vit doit être organisé de sorte que le jeune sache à quoi s'attendre. Les règles permettent cela. Elles doivent être construites selon les aspects essentiels de la mission de l'organisation et basées sur les principes de la normalisation. En ce qui nous regarde, les règles sont reliées à la sécurité et au développement des ado-

lescents. Elles sont construites pour supporter l'adolescent à atteindre ses buts.

Dr William Glasser propose le canevas de base suivant pour l'élaboration des règles.

Elles doivent être affirmées de manière positive (de manière à donner la direction du comportement à prendre plutôt que de souligner l'échec).

- Elles doivent être restreintes (en rapport avec les buts de réadaptation).
- Elles doivent être applicables (sinon on doit les laisser tomber).
- Elles doivent pouvoir être changées si elles ne fonctionnent pas.
- Elles doivent être connues des adolescents.

[84]

- Elles peuvent être changées selon un processus préétabli.
- Les conséquences doivent être connues des adolescents.
- Lorsqu'une règle est enfreinte, quelque chose doit se passer.

Lorsque l'adolescent est prêt à reprendre un bon comportement, la discussion est close. Les situations de discipline sont courtes et précises. Advenant le choix du retrait, celui-ci doit être fait de façon telle que l'adolescent le perçoive comme une manière de prendre le recul nécessaire en vue de faire un plan pour mieux se comporter. Le lieu du retrait doit être un endroit agréable. Le Dr Glasser croit que l'adolescent, motivé par son besoin d'appartenance, désirera rétablir le rapport.

### *La conséquence ou la réparation*

Nous croyons à la non-coercition. Toutefois, nous utilisons le système de conséquences lorsque l'adolescent ne s'engage pas dans des voies responsables pour rétablir les torts. Le principe de la consé-

quence s'applique encore beaucoup dans différents systèmes d'éducation et de gestion. Ce modèle se rapproche du modèle stimulus-réponse dans le sens où les rencontres disciplinaires, les conséquences, les renforcements positifs ou négatifs sont utilisés pour encourager ou décourager un comportement. La personne disciplinée par cette approche apprend que la société a des règles et des limites. Si l'éducateur utilise les conséquences, l'adolescent apprend à se conformer. Toutefois, si nous n'utilisons que cette approche cela deviendra ennuyant à la longue pour l'adolescent ; il finira par trouver des façons de contourner le système.

[85]

Cependant, si nous utilisons le principe du rétablissement, principe qui mène vers une discipline personnelle, l'emphase portera sur l'apprentissage d'un meilleur comportement. Le rétablissement ou la réparation des torts place le focus sur la compensation à offrir plutôt que sur les conséquences à recevoir. L'éducateur dira "Quel est ton plan pour rétablir la situation ?" plutôt que : "Il s'est passé ceci et la conséquence normalement prévue est cela". Le rétablissement responsabilise et renforce davantage.

Dans son livre "Le rétablissement", Madame Diane Gossen nous fait part des caractéristiques de ce concept.

Un bon rétablissement a les caractéristiques suivantes :

- Il est perçu par la victime comme une compensation adéquate.
- Il exige un effort de la part de l'offenseur.
- Il n'encourage pas à commettre d'autres offenses.

Un rétablissement exceptionnel possède en plus les caractéristiques suivantes :

- Il a un lien direct avec l'offense commise.
- Il est relié à des valeurs sociales qui tiennent compte des autres.
- Il renforce l'adolescent.

[85]

Pour que le rétablissement soit efficace, l'éducateur doit s'abstenir d'utiliser les comportements négatifs tels que :

- critiquer, culpabiliser, avoir des accès de colère, garder rancune ou exagérer l'erreur.

Madame Diane Gossen cite : "Si l'adulte critique, culpabilise ou a des accès de colère, le jeune ne participera probablement pas volontairement au rétablissement. Si l'adulte est rancunier ou s'il exagère la portée de l'offense, alors il travaille probablement plus que la personne qui a commis l'erreur." (Gossen, 1991)

Il est essentiel de comprendre que nous rendons la situation plus difficile quand nous soulignons l'erreur que l'adolescent a commise. Ce dernier risque fort de s'identifier à l'échec. Lorsque nous évitons de critiquer, blâmer, culpabiliser et que nous utilisons le rétablissement, l'énergie est utilisée pour réparer les torts et permettre à l'adolescent de s'identifier au succès.

## Troisième étape. La gestion des besoins

[Retour à la table des matières](#)

L'objectif de cette étape est de permettre à l'adolescent d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques de la Thérapie de la réalité et de la Théorie du contrôle. L'adolescent apprend à identifier ses besoins et à conscientiser ses vœux. Il travaille à mieux utiliser ses capacités. Il acquiert une façon de penser et d'agir pour solutionner adéquatement ses difficultés. Il apprend qu'il a du contrôle sur sa vie mais pas sur celle des autres. Nous passons à l'étape suivante qui est la consolidation des acquis lorsque nous identifions et observons chez l'adolescent certains indicateurs tels que :

[87]

- L'adolescent connaît et applique certains principes de la Thérapie de la réalité et de la Théorie du contrôle.
- L'adolescent évalue périodiquement sa façon de répondre à ses besoins avec une méthode adaptée à son mode d'apprentissage.
- L'adolescent parle clairement des résultats concrets de son cheminement.
- L'adolescent fait des choix responsables et dispose de plus d'alternatives.

La gestion des besoins est l'étape où l'adolescent apprend concrètement à satisfaire ses besoins de façon responsable par l'utilisation quotidienne des éléments de la Thérapie de la réalité et de la Théorie du contrôle. Cela suppose, de la part de l'adolescent, une expérimentation et un apprentissage intensifs afin de lui permettre d'évoluer dans cette voie. À cette étape, les activités régulières, les activités cliniques et les activités de réadaptation sont d'une importance équivalente pour l'exercice de l'équilibre de la satisfaction des besoins.

Nous reprenons, dans cette partie, les idées promulguées par Madame Perry Good, qui sont contenues dans son livre "In pursuit of happiness" (1986) et que nous tentons d'actualiser avec notre clientèle.

Pour obtenir ce que nous voulons, nous devons apprendre à équilibrer nos besoins fondamentaux en tenant compte des personnes qui nous entourent.

[88]

Si nous ne satisfaisons qu'un seul de nos besoins, nous demeurons inconfortables ; nous saurons que quelque chose nous manque.

La meilleure façon d'équilibrer ses besoins est :

- de s'impliquer avec suffisamment de gens de sorte que nous puissions répondre à tous nos besoins ;
- de faire des activités qui nous permettront également de répondre à tous nos besoins.

La première étape est de penser et de réfléchir à l'équilibre de nos besoins. La deuxième étape est de faire quelque chose pour obtenir cet équilibre.

Nous apprenons aux adolescents que l'apprentissage de ces deux étapes nous mène à une vie plus satisfaisante. En d'autres mots, la seule conscientisation des besoins carencés n'est pas suffisante. Il nous faut passer à l'action pour obtenir l'équilibre.

Apprendre à équilibrer ses besoins est un art. Il est à noter que la recherche de l'équilibre n'est pas de laisser au hasard la gestion de nos besoins. Lorsque nous obtenons l'équilibre dans notre vie, cela veut dire que nous satisfaisons nos besoins de façon égale. Nous nous sentons calmes et centrés. Lorsque nous laissons au hasard la gestion de nos besoins, il y a risque de frénésie et d'anxiété ; nous craignons à tout moment que les événements ne soient pas satisfaisants. La méthode utilisée pour enseigner aux adolescents l'équilibre des besoins est celle-ci :

[89]

*Premièrement*, nous demandons d'énumérer les personnes qui les entourent ainsi que les types d'activités qu'ils pratiquent. (Liste 1)

*Deuxièmement*, à l'aide d'une grille qui fait mention des besoins, nous leur demandons d'inscrire, pour chaque besoin, les personnes et les activités qui répondent de façon satisfaisante à ce besoin. (Liste 2)

*Troisièmement*, nous comparons la liste 1 à la liste 2. Nous vérifions avec l'adolescent s'il croit qu'il a fait un bon portrait de sa perception de la réalité.

*Quatrièmement*, nous lui demandons s'il serait souhaitable d'ajouter, pour certains besoins, des personnes et des activités de la liste 1. Nous pouvons aussi lui proposer d'améliorer ce qu'il a déjà : l'amélioration de ce qu'il a déjà peut aussi être très satisfaisante.

En exemple, nous nous servons d'une seule personne et d'une seule activité : Pierre satisfait ses besoins d'appartenance et de plaisir avec son ami Michel par l'activité de tennis. Par contre, Pierre ne sa-

tisfait pas son besoin de pouvoir avec Michel car ce dernier le critique souvent et le dévalorise régulièrement.

Suite à l'analyse, nous demanderons à Pierre s'il veut changer cette situation et qu'elles sont les idées et les moyens qu'il entend prendre pour la corriger. Ainsi, dans sa situation, Pierre pourrait choisir d'améliorer son rapport avec son ami Michel en mentionnant qu'il voudrait entendre de celui-ci des mots qui le valorisent. Pierre pourrait également choisir de percevoir autrement : il pourrait décider de ne plus accorder d'importance au langage dévalorisant de Michel ; Pierre pourrait décider de se gratifier [90] lui-même. Pierre pourrait également décider de choisir de changer d'ami. Pierre pourrait également ...

Cet exemple nous apparaît assez simple de compréhension mais permet d'illustrer la démarche entreprise avec un adolescent dans le but d'obtenir l'équilibre de ses besoins.

Nous observons que l'adolescent, dans cette troisième étape de l'axe de la responsabilité, exercera plus de contrôle sur sa vie par l'apprentissage de comportements responsables, efficaces et durables en remplacement des comportements irresponsables, inefficaces et éphémères. L'adolescent augmentera ses connaissances, se créera de nouvelles images, élargira son répertoire de comportements et se dirigera ainsi vers une meilleure qualité de vie.

## Quatrième étape. La consolidation des acquis

[Retour à la table des matières](#)

L'objectif de cette quatrième étape est de permettre à l'adolescent de maintenir et de consolider les acquis réalisés au cours du processus de réadaptation. Elle s'assure également de la non-résurgence des motifs de réadaptation et place le focus sur la façon dont l'adolescent transige avec son environnement. Nous sommes assurés d'une consolidation minimale lorsque nous pouvons identifier et observer chez l'adolescent certains indicateurs de consolidation tels que :

- L'adolescent transfère ses apprentissages dans plusieurs secteurs de sa vie.
- L'adolescent est capable de faire un bilan de son cheminement et de ce qu'il lui reste à parcourir.
- L'adolescent démontre, à l'extérieur du service, une utilisation efficace et responsable de son répertoire de comportements.

[91]

À cette étape, l'univers de la réadaptation s'éloigne. L'adolescent satisfait de plus en plus ses besoins dans son environnement plutôt que dans les services d'aide.

L'énergie est alors canalisée à maintenir des comportements efficaces appris au cours du processus dans la perspective de consolider la responsabilité acquise. Généralement, l'adolescent pense peu à maintenir ses acquis ; c'est pourtant une partie de sa vie qui ne peut être ignorée. Il est important qu'il maintienne ses activités et ses implications relationnelles car s'il ne se soucie pas de nourrir ces aspects, il risque de les perdre.

Souvent, nous devenons paresseux lorsque nous obtenons ce que nous voulons et nous attendons que quelque chose se brise pour le réparer ensuite. Nous ne portons pas attention aux signaux avertisseurs. Lorsque tout va bien dans une relation, nous oublions que nous devons travailler à garder cette relation car tôt ou tard, sans cette énergie d'entretien, la relation s'effritera.

Cela paraît simple mais plusieurs relations se brisent parce que les gens oublient qu'ils doivent faire quelque chose pour maintenir la relation. La plupart d'entre nous ne pensent pas que les situations peuvent se détériorer mais si nos activités ou nos relations ne sont pas entretenues, elles risquent fort de devenir insatisfaisantes.

Pendant cette période, nous examinons avec l'adolescent la continuité de ses relations et de ses activités car il peut y [92] avoir des personnes significatives dont la relation est moins présente ou des activités en voie d'abandon.



Nous retournons alors à la satisfaction des besoins de l'adolescent, revérifions les images de ce qu'il veut et celui-ci décide de les maintenir ou d'en ajouter des nouvelles. Par la suite, il élaborera un plan pour se rapprocher de ce qu'il veut.

Les gens à succès utilisent des comportements durables et efficaces. Si, à long terme, nous ne satisfaisons pas nos besoins de façon équilibrée, nous sommes probablement engagés dans une voie inefficace et éphémère. Nous trouvons alors des solutions immédiates, satisfaisantes pour le moment mais non satisfaisantes à long terme. Par exemple, l'utilisation de la cocaïne peut procurer l'impression de compétence immédiate mais à long terme, ce comportement se révélera inefficace.

Les comportements efficaces nous permettent d'obtenir ce que nous voulons à long terme sans empêcher les autres de satisfaire leurs propres besoins. À cette étape, l'éducateur exercera ses activités d'observation et de support, dans un rôle de consultant, et ce de plus en plus dans le milieu naturel de l'adolescent.

[93]

## Un pas de plus. L'entraide

[Retour à la table des matières](#)

Dès l'étape d'engagement, nous développons avec les adolescents l'idée que nous sommes un milieu d'entraide. Nous croyons que si un adolescent parvient à consolider suffisamment les acquisitions réalisées pendant le service et qu'il demeure engagé positivement tant dans la voie de la responsabilité que celle de l'autonomie, alors il sera plus habile à faire bénéficier de ses compétences les pairs qui l'entourent.

L'entraide dont nous parlons, est une forme d'aide non professionnelle ayant pour avantage l'influence positive que les adolescents peuvent avoir sur d'autres jeunes de leur âge. Il est observé que seule une minorité d'adolescents consultent des professionnels en relation d'aide. La plupart de ceux qui vivent des difficultés personnelles s'adressent

d'abord à leurs amis. Un ami est le plus souvent défini comme celui qui écoute, aide et communique en profondeur d'égal à égal.

Le but de l'entraide vise concrètement à aider quelqu'un à faire face aux difficultés sociales et affectives faisant partie de son développement. L'entraide permet aux adolescents d'utiliser leur potentiel d'action, d'aide et d'initiative ; leur donne la possibilité d'exprimer et de partager leurs préoccupations et leurs valeurs ; favorise chez eux une implication plus active dans leur milieu de vie.

Cette forme d'aide apportée par les adolescents peut procurer une réponse satisfaisante à leurs besoins : appartenance par la relation qu'ils développent, pouvoir par la compétence qu'ils exercent, plaisir par l'apprentissage et le plaisir qu'ils expérimentent dans leurs activités et liberté par le choix des moyens, des moments, etc.

[94]

L'entraide s'inscrit dans la poursuite du développement de la responsabilité car non seulement nous poursuivons la satisfaction de nos propres besoins mais nous nous soucions véritablement des autres. L'entraide fournit donc l'occasion de laisser la place aux adolescents et de leur faire savoir qu'ils ont eux aussi le potentiel d'intervenir en fonction du bien-être des autres via leur propre bien-être et leur qualité de vie. Nous lions l'entraide à la qualité car les actions posées peuvent augmenter la capacité de s'auto-évaluer, de s'exprimer concrètement dans son milieu de vie dans un agir constructif.

L'instauration d'une telle pratique nécessite toutefois un bon support. Le jeune qui développera l'entraide aura besoin de supervision, de formation sur son rôle et d'information sur les ressources à sa disposition.

[95]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

---

## Chapitre 6

---

### Le développement de l'autonomie

[Retour à la table des matières](#)

L'adolescence est la période de changements, elle marque le passage, parfois difficile, dans le monde adulte. C'est l'étape où le jeune veut se distancier de ses parents, de ses professeurs et même de ses amis. C'est l'étape de convoitise de l'autonomie ; cette habileté sociale qui place un individu dans la liberté de se gouverner seul, de façon indépendante de la collectivité dans laquelle il vit.

Cette période de transition est d'autant plus exigeante pour plusieurs adolescents que nous accueillons dans nos services puisque les difficultés d'adaptation et d'intégration sociale les ont privés des habiletés nécessaires à la recherche de l'autonomie. Ils ont besoin d'être guidés et accompagnés par des adultes attentifs à leur situation.

L'axe du développement de l'autonomie dans notre intervention s'actualise dans les étapes suivantes :

- \* L'adaptation
- \* L'apprentissage
- \* L'intégration
- \* L'actualisation

## Première étape. L'adaptation

[Retour à la table des matières](#)

L'objectif de cette étape est de permettre à l'adolescent de s'intégrer de façon harmonieuse dans son nouveau milieu, de s'acclimater aux différentes personnes qu'il côtoie et de s'approprier convenablement les croyances, les principes, les nouvelles règles de vie du service afin de s'y sentir à l'aise.

[96]

Nous pouvons passer à l'étape d'apprentissage lorsque l'adolescent se conforme au service et que nous pouvons identifier et observer certains indicateurs tels que :

- L'adolescent connaît et respecte la mission, les croyances et la nouvelle réalité organisationnelle.
- L'adolescent connaît toutes les possibilités et les occasions de développement dans le service offert.
- L'adolescent est satisfait et a apprivoisé tous les nouveaux aspects du service proposé.

Le processus d'adaptation est continu et est caractérisé par une série d'apprentissages qui aboutissent à la compréhension globale des systèmes environnants. Un adolescent en voie de s'adapter, s'oriente, trouve sa place et se situe dans le service de réadaptation dans lequel il est en cheminement.

L'adaptation présuppose que l'adolescent enclenche un processus d'appropriation des informations, des valeurs, de la culture organisationnelle, des normes véhiculées. Au cours de cette étape, l'adolescent est sollicité à partager son point de vue et ses opinions concernant les informations reçues, les valeurs du service et les règles de fonctionnement. C'est un exercice de clarification qui permet d'obtenir une image précise du service.

Cette étape, préalable à toutes les autres, nous permet en tant qu'éducateur d'observer le niveau et le rythme d'apprentissage des adolescents. Elle nous permet de découvrir l'unicité de chacun d'eux.

[97]

L'adaptation est donc un apprentissage intensif. De Waele (1986) nous dit que celui qui ne s'engage pas dans ce genre d'apprentissage risque de manifester des comportements dont les erreurs sont répétitives ; ce qui le rend à la fois mal adapté et plus vulnérable, donc plus dépendant des autres. Bien des frustrations, des déceptions et une perte d'estime de soi et des autres trouvent leurs racines dans ce refus d'apprentissage. Par contre, celui qui accepte l'apprentissage sera plus autonome.

En somme, l'adolescent qui est à l'étape d'adaptation apprend à identifier les possibilités présentes dans le milieu, à les saisir, à les exploiter positivement afin d'orienter et de mieux définir sa participation dans le processus en cours. Pour bien vivre cette étape, il est nécessaire que l'adolescent reste ouvert afin d'adapter ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes aux nouvelles exigences.

L'adolescent orienté dans nos services doit s'adapter à un cadre plus large ou plus restreint de ce qu'il a connu. Lorsqu'il expérimente les nouvelles limites, il a besoin d'un accompagnement pour permettre le passage à ce nouvel environnement.

Le concept de base de l'adaptation vise l'élaboration d'une nouvelle grille de références internes qui a pour but de se connaître et de travailler sur soi afin d'être en mesure de lire une nouvelle réalité et de s'y conformer.

[98]

## Deuxième étape. L'apprentissage

[Retour à la table des matières](#)

L'objectif de cette étape est que l'adolescent soit capable d'exécuter seul la routine du service. Nous pouvons passer à l'étape de l'intégration lorsque l'adolescent a développé des habiletés de vie conformes au service et que nous pouvons identifier et observer certains indicateurs tels que :

- L'adolescent exécute seul les activités de routine.
- L'adolescent s'implique dans les entrevues de tutorat.
- L'adolescent identifie les ressources internes dont il a besoin pour mieux gérer sa liberté.
- L'adolescent s'engage à développer ses ressources personnelles.
- L'adolescent participe aux activités cliniques ou à certaines activités communautaires.

La première étape de l'axe de l'autonomie est surtout caractérisée par l'utilisation de processus cognitifs permettant à l'adolescent de construire ses propres perceptions du service.

La deuxième étape, celle de l'apprentissage, présente une composante davantage active où l'adolescent commence l'expérimentation des apprentissages qui conduiront à l'atteinte de l'objectif de l'étape. Il existe, à ce niveau, un certain comportement conformiste afin d'être accepté par le groupe et par les pairs. L'autonomie est minimale et ce n'est que plus tard dans le processus que les adolescents investiront davantage dans les initiatives, dans l'exploration et dans les décisions.

[99]

À cette étape, l'accompagnement et l'encadrement sont optimaux, les choix de l'adolescent sont restreints et dirigés. L'auto-évaluation et l'évaluation de l'adolescent par l'éducateur s'effectuent sur une base régulière et rapprochée. A cette étape, l'éducateur est proche du système-client.

Les ressources internes associées au développement de l'autonomie devront faire partie du plan de travail de l'éducateur et de l'adolescent. Nous en proposons quelques-unes qui nous semblent préparatoires à l'étape de l'intégration.

Inspirées de De Waele (1986), ces ressources sont :

- Un jugement éclairé permet de distinguer la fin des moyens.
- Une lecture adéquate sur la manière dont l'adolescent effectue des choix importants.
- Une ouverture au changement ainsi que de la souplesse. Les personnes les plus rigides et les plus fermées sont sans doute les plus susceptibles de faire de mauvais choix.

Tout au long de cette étape, l'adolescent est amené à découvrir et à vivre les avantages et les conséquences de ses choix ainsi qu'à s'éveiller aux ressources dont il dispose pour devenir plus autonome.

L'autonomie s'apprend en relation avec d'autres. Un adolescent fait des choix largement influencés par ses pairs et ses modèles familiaux. Un adolescent, engagé dans le développement de son autonomie, optera vers des [100] directions qui pondèrent l'influence des autres et qui répondent davantage à ses attentes intérieures.

## Troisième étape. L'intégration

[Retour à la table des matières](#)

L'objectif de cette étape est de permettre à l'adolescent l'exploration de l'autonomie, du pouvoir et de la liberté de faire des choix, de se distinguer et ainsi actualiser son potentiel. Nous pouvons passer à l'étape de l'actualisation lorsque nous pouvons identifier et observer certains indicateurs d'intégration tels que :

- L'adolescent se conforme aux normes sociales.
- L'adolescent respecte ses engagements.
- L'adolescent effectue des choix responsables.
- L'adolescent évalue moralement l'impact de ses choix.
- L'adolescent recherche la réussite dans la plupart de ses activités.

L'intégration de l'autonomie dépasse le conformisme ; elle suppose un engagement suffisant dans l'exploration des possibles et dans la remise en question des solutions toutes faites. Cela entraîne comme conséquence le risque d'erreur. C'est en s'engageant davantage que l'on devient vraiment sensible à ce qui est important pour soi. L'intégration se caractérise par un degré de liberté suffisant quant à la gestion de son temps.

[101]

L'éducateur devra laisser davantage d'autonomie à l'adolescent dans la mesure où celui-ci est capable de gérer cette nouvelle liberté dans les domaines de sa vie qui fonctionnent bien.

L'éducateur devient plutôt superviseur des plans de l'adolescent en laissant la place pour l'expérience et la productivité. Il demeure toutefois suffisamment proche pour refléter le vécu, relever les contradictions et offrir son aide lorsqu'il y aura désinvestissement.



Cette étape est également propice à aider l'adolescent à augmenter le nombre de ses choix possibles. Selon Madame Perry Good (1986) être heureux requiert de la variété ; il ne suffit pas que nos besoins soient équilibrés ; si nous ne changeons pas la façon dont nous satisfaisons nos besoins, la vie peut devenir rapidement ennuyante. Or à l'adolescence, période d'exploration intense, il devient important d'augmenter les choix en vue de satisfaire les besoins.

Nous changeons tous. Il est probable que nous n'ayons pas exactement les mêmes amis ou intérêts qu'il y a cinq (5) ans. Il est plus facile de poursuivre une relation ou une activité qui n'est plus réellement satisfaisante que de passer à l'action, créer de nouvelles relations ou de nouveaux intérêts.

La variété des choix permet de ne pas trop attendre d'une personne ou d'une activité. Savoir que l'on peut développer d'autres images pour satisfaire ses besoins nous donne un sentiment profond de sécurité même si la vie en soi est incertaine.

[102]

Il est important d'envisager une variété de choix pour satisfaire ses besoins de sorte que nous aurons toujours une idée de comment nous pouvons continuer à gérer notre vie en fonction de ce qui arrive.

Lorsque nous actualisons de nouveaux choix ou que nous consolidons les anciens, nous maximisons notre résultat si ces choix répondent aux quatre besoins. Dans nos relations ou nos activités, nous devons donc nous préoccuper d'agir en vue de cette réponse optimale.

Pour préparer l'adolescent à créer de la variété, l'éducateur lui enseignera de nouvelles connaissances, lui demandera d'inventorier une série d'alternatives aux images actuelles et lui proposera un plan pour l'expérimentation.

L'adolescent, à cette étape, est vraiment appelé à travailler intensément à la recherche optimale de l'autonomie dans les différents secteurs de sa vie.

## Quatrième étape. L'actualisation

[Retour à la table des matières](#)

L'objectif de cette étape est de permettre à l'adolescent d'agir et de penser en fonction de ses nouvelles priorités personnelles, de concrétiser ses potentialités, d'agir selon son propre modèle, de s'auto-évaluer et d'apporter seul les correctifs nécessaires.

Nous croyons que le développement de l'autonomie est atteint lorsque nous pourrions identifier et observer certains indicateurs de fin d'étape tels que :

L'adolescent fixe ses objectifs.

[103]

- L'adolescent connaît et utilise les moyens pour les atteindre.
- L'adolescent est capable d'utiliser les ressources du milieu.
- L'adolescent se reconnaît comme compétent et est reconnu comme tel.

À cette étape, l'adolescent se distingue du modèle proposé par le service et crée son propre modèle de référence. L'exploration d'une gamme élargie de comportements autonomes lui permet de poser les gestes qui traduiront le mieux ses priorités personnelles. L'adolescent agit à part entière.

L'actualisation est plus large que les actions programmées. L'adolescent n'agira pas efficacement à long terme s'il n'aime pas ce qu'il fait. Il faut dépasser la programmation du service et laisser l'adolescent s'appropriier le contexte dans lequel il agira. L'éducateur assure le feed-back pour garantir que l'action corresponde toujours au but et conduise aux résultats visés par l'adolescent.

L'actualisation exige nécessairement un certain niveau d'autodiscipline qui permet de canaliser toutes nos forces internes.

Lorsque l'adolescent actualise, il développe la capacité d'exploiter les occasions offertes. Cela signifie qu'il est capable d'évaluer les risques d'une action posée et d'en assumer les conséquences. L'erreur est permise à l'adolescent qui gère efficacement son action ; il profitera de ses expériences pour modifier ses comportements.

[104]

Le passage à l'acte prend un sens constructif ; il procure une satisfaction personnelle et est le fruit d'un libre choix.

En somme, l'actualisation suppose que l'adolescent se libère progressivement des modèles reçus pour se créer une manière d'être, un style approprié. C'est le leadership sur soi-même.

Nous croyons qu'il n'est pas nécessaire d'atteindre un tel niveau d'autonomie dans le centre de réadaptation si la responsabilité de l'adolescent est suffisante pour mettre fin au service de réadaptation.

## Un pas de plus. La créativité

[Retour à la table des matières](#)

La créativité constitue en soi une extension logique du processus de réadaptation dans l'axe de l'autonomie car la créativité est l'étape du processus où l'on devient l'auteur de sa propre vie. Chacun de nous a des capacités créatrices. Un des buts, de la formation d'un individu est l'encouragement à la créativité dans la mesure où celle-ci, tenant compte d'une évolution constante des différents environnements, a pour objectif non plus de conduire l'individu à un certain niveau de savoir ou de savoir-faire, mais de susciter et de développer sa capacité d'auto perfectionnement et par conséquent d'élargir significativement son autonomie.

La nature même de la créativité présume de certains postulats. Mucchielli (1972) nous en fait part. Nous explorons ses idées et les relierons à certaines de nos réflexions.

"Pas de créativité, sans d'abord une motivation." (Mucchielli, 1972)

[105]

Chaque besoin, seul ou associé à d'autres, dans son expression dans le monde réel peut devenir créateur. Le besoin est le ressort de la créativité. La recherche active du moyen nouveau, de la solution, du comportement à inventer est l'effet de la réduction de l'écart entre ce que je veux et ce que j'obtiens de la réalité. La créativité est en relation avec notre système interne de réorganisation lequel nous offre des options de comportements tant et aussi longtemps que nous ne sommes pas satisfaits." (Extrait, Glasser, 1982)

"Pas de créativité sans imagination." (Mucchielli, 1972)

Imaginer les possibles et penser à côté de ce qui existe déjà permettent le développement de la créativité. "Ce sera une trouvaille, de l'audace, le sens des prévisions et aussi du réalisme puisque c'est la réalisation qui authentifiera l'imagination créatrice et permettra qu'elle ne soit pas un simple rêve sans portée ni efficacité." (Mucchielli, 1972)

"Pas de créativité sans confiance en soi." (Mucchielli, 1972)

Ce dernier aspect de la créativité catalyse les précédents. "C'est lui qui est en fait souligné lorsqu'on parle de l'isolement du créateur, capable de faire valoir ses idées malgré la désapprobation, malgré l'opinion ambiante marquée par les stéréotypes, les valeurs admises sous l'effet de la pression de la conformité. La confiance en soi facilite la prise de risques, l'innovation, la résistance au découragement." (Mucchielli, 1972)

[106]

Afin d'aider un adolescent à développer sa créativité, nous devons l'accompagner dans l'exercice de cette faculté pour éliminer les obsta-

cles. Nous identifions ces obstacles dans les six (6) catégories retenues par Fustier. (Fustier, 1976)

- L'emprise des traditions :

La persistance d'un modèle façonne une même manière de penser, ce qui peut limiter l'accès à de nouveaux modèles tout à fait pertinents.

- Le poids des "autorités" :

La puissance des idées admises fait figure d'autorité et entraîne des généralisations qui peuvent nuire à l'aspect créatif.

- Les modes intellectuelles :

Ces modes induisent des courants sociaux dominants. Il est difficile de penser "à côté" des concepts, des stéréotypes et des idées à la mode.

- L'éducation :

L'influence de l'éducation participe à ce qu'on appelle "la force de l'habitude" et une remise en question du cadre de référence devient plus ardue.

[107]

- La résistance au changement :

Tout correctif au comportement doit s'harmoniser à l'identité recherchée, aux croyances qui la supportent, aux ressources personnelles acquises et à son impact sur l'environnement. Tant

qu'une cohérence entre ces différents niveaux ne sera pas perçue, il y aura résistance.

- La raison :

L'emphase mise sur la raison élimine l'inconnu. Or la solution d'un problème n'est pas toujours au terme d'une démarche logique et claire.

La créativité est à la source de la résolution de problèmes, des plus particuliers aux plus généraux. C'est une activité qui nécessite un entraînement, c'est un potentiel à actualiser. La créativité se fait dans un climat de passion et c'est parce que nous cherchons autre chose que nous finissons par le trouver. Bien que la créativité ne soit pas incluse dans le processus de réadaptation comme étape à franchir, nous croyons que plus une personne est autonome, plus elle peut agir à part entière et plus elle peut faire appel à toutes ses forces créatrices dans la concrétisation de ses projets.

[108]

[109]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## Chapitre 7

---

### Auto-évaluation de certains aspects de l'organisation du travail de l'éducateur

[Retour à la table des matières](#)

En tant que leader de la réadaptation d'un jeune en difficulté, l'éducateur doit s'interroger et réfléchir régulièrement sur les différents aspects de son rôle. Nous proposons, dans ce chapitre, une perspective qui permettra d'analyser l'action éducative et par conséquent, de la réajuster au besoin. Huit (8) volets de l'organisation du travail de l'éducateur sont présentés en lien avec le cheminement de l'adolescent vers l'acquisition progressive de son indépendance. Lorsqu'il y a arrêt du cheminement de l'adolescent, le questionnement que suggèrent ces huit (8) volets est de l'ordre suivant : Quels sont les buts qui motivent l'adolescent ? Les rôles sont-ils inversés ? Où en suis-je dans mes relations avec l'adolescent ? Etc.

[110]

## Les huit (8) volets sont de deux ordres :

[Retour à la table des matières](#)

### **1. La programmation**

Les quatre (4) volets de la programmation mettent l'emphase sur les conditions propices à la réalisation de l'action auprès de l'adolescent.

Les quatre (4) volets de la programmation sont :

- les buts ;
- les rôles ;
- la gestion ;
- la supervision.

### **2. Les quatre (4) volets de l'ambiance à la relation d'aide.**

L'ambiance met l'emphase sur des conditions propices au climat de la relation d'aide.

Les quatre (4) volets de l'ambiance sont :

- la relation ;
- les croyances ;
- la proximité ;
- le tutorat.

Voyons maintenant l'application de ces notions dans le processus de réadaptation sur le continuum du chemin vers l'indépendance.



[111]

## 1. Les volets de la programmation

### *Les buts :*

[Retour à la table des matières](#)

Les buts réfèrent ici aux vœux, aux motivations et aux orientations. De façon globale, les buts comprennent les projets à court, moyen et long termes de l'adolescent et de ses parents en relation avec la problématique de départ. Il importe pour l'éducateur de définir avec toutes les parties impliquées la direction que prendra le service. L'adhésion à des buts par l'adolescent, ses parents et différents intervenants, se concrétise généralement dans un plan de service individualisé, outil de planification bien connu dans le réseau de distribution de services québécois. Par après, un plan d'intervention vient cerner des objectifs plus spécifiques qui s'articuleront dans le quotidien de l'adolescent à l'intérieur de son milieu de vie.

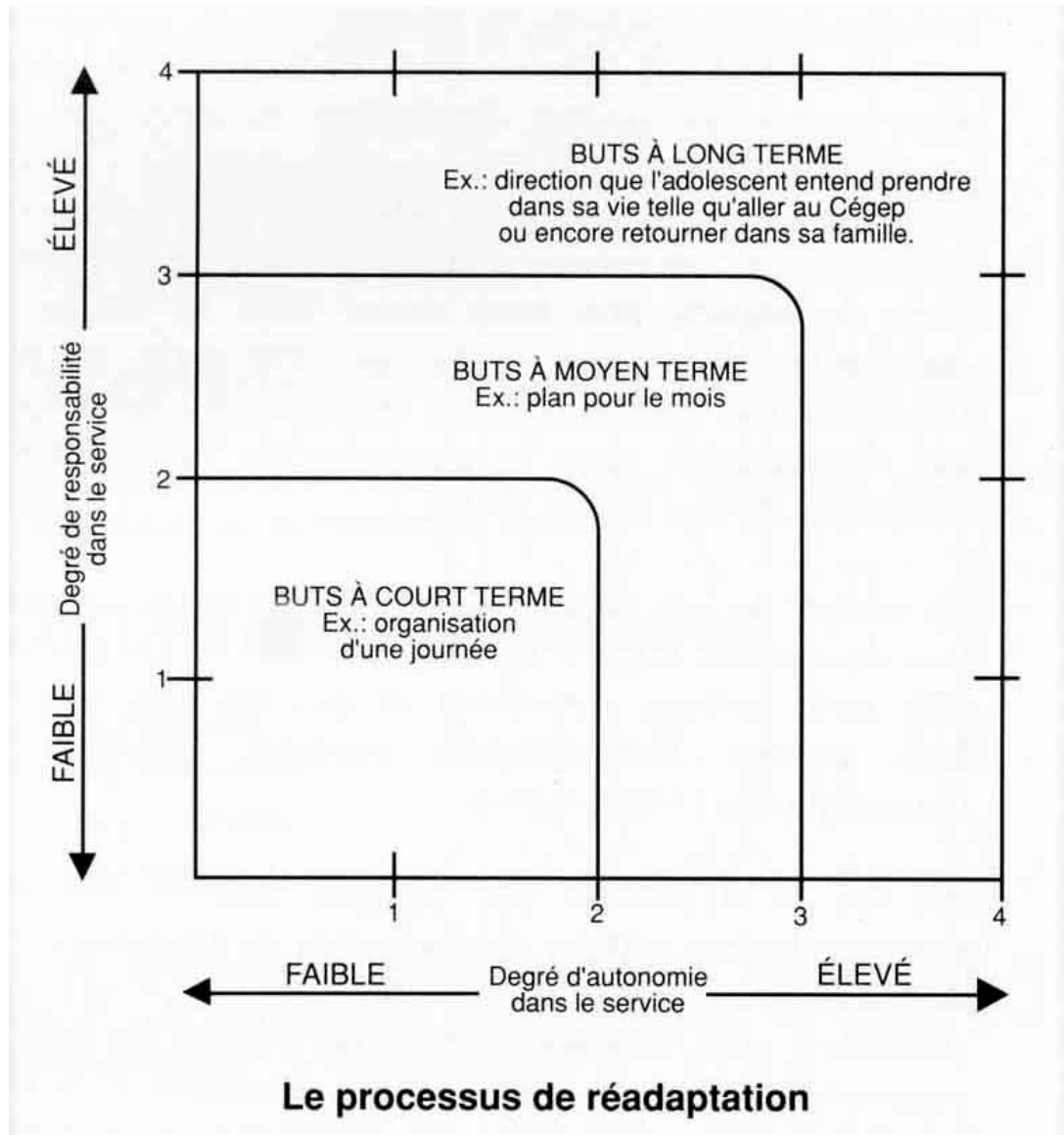
La notion de but est donc à la base de toute organisation de services auprès de l'adolescent et de ses parents. Elle nous indique clairement ce que les gens veulent. Elle permet l'actualisation concrète, explicite et dynamique de l'intervention.

Au fur et à mesure des progrès réalisés, les buts évoluent tenant compte des capacités de l'adolescent et de ses parents. Sur le continuum du chemin vers l'indépendance, nous croyons essentiel de graduer les buts en commençant par des buts à court, à moyen et à long termes. Les adolescents en difficulté d'adaptation perçoivent souvent un long délai de réalisation comme une embûche supplémentaire.

[112]

Visuellement, l'éducateur peut se représenter l'élaboration des buts ainsi :

**Graphique III :**  
*Les buts de l'adolescent dans le service*



En fonction de son rôle, l'éducateur doit aussi se préoccuper de ses buts professionnels (mandats) concernant l'adolescent.

Quels sont ses objectifs à court, moyen et long termes ?

Quels niveaux de responsabilité et d'autonomie croit-il que l'adolescent pourra atteindre pendant la durée du plan d'intervention ?

Sa planification est-elle de l'ordre du quotidien, de l'hebdomadaire ou de la durée du plan d'intervention ?

### *Les rôles :*

Cet aspect renvoie aux différents rôles que remplit l'éducateur au sein du service à donner à l'adolescent. Cinq (5) rôles sont principalement exercés en réadaptation :

#### *Le manager*

Celui qui veille à l'organisation de l'intervention auprès de l'adolescent dans tous les secteurs problématiques. C'est l'entraîneur d'un futur champion. Un bon manager est un leader qui suscite la collaboration de l'adolescent et de son milieu. Il crée un climat de confiance, il s'engage dans les plans, il montre comment faire, il provoque l'enthousiasme et l'intérêt pour le travail à faire, il permet l'erreur sans blâmer, il dirige sans coercition, il guide.

[114]

#### *L'expert*

Celui qui par son savoir, son savoir-faire et son savoir-être démontre dans la pratique une compétence éprouvée dans la solution des difficultés.

#### *L'enseignant*

Celui qui transmet à l'adolescent et à son milieu des connaissances de telle sorte que ces derniers comprennent et intègrent de nouvelles informations leur permettant de contrôler plus efficacement leur vie.

### *Le consultant*

Celui qui donne des avis, des éclaircissements, des explications, des renseignements, des indices dans le but de conseiller et non dans le but de décider. Il offre sa disponibilité à la relation d'aide.

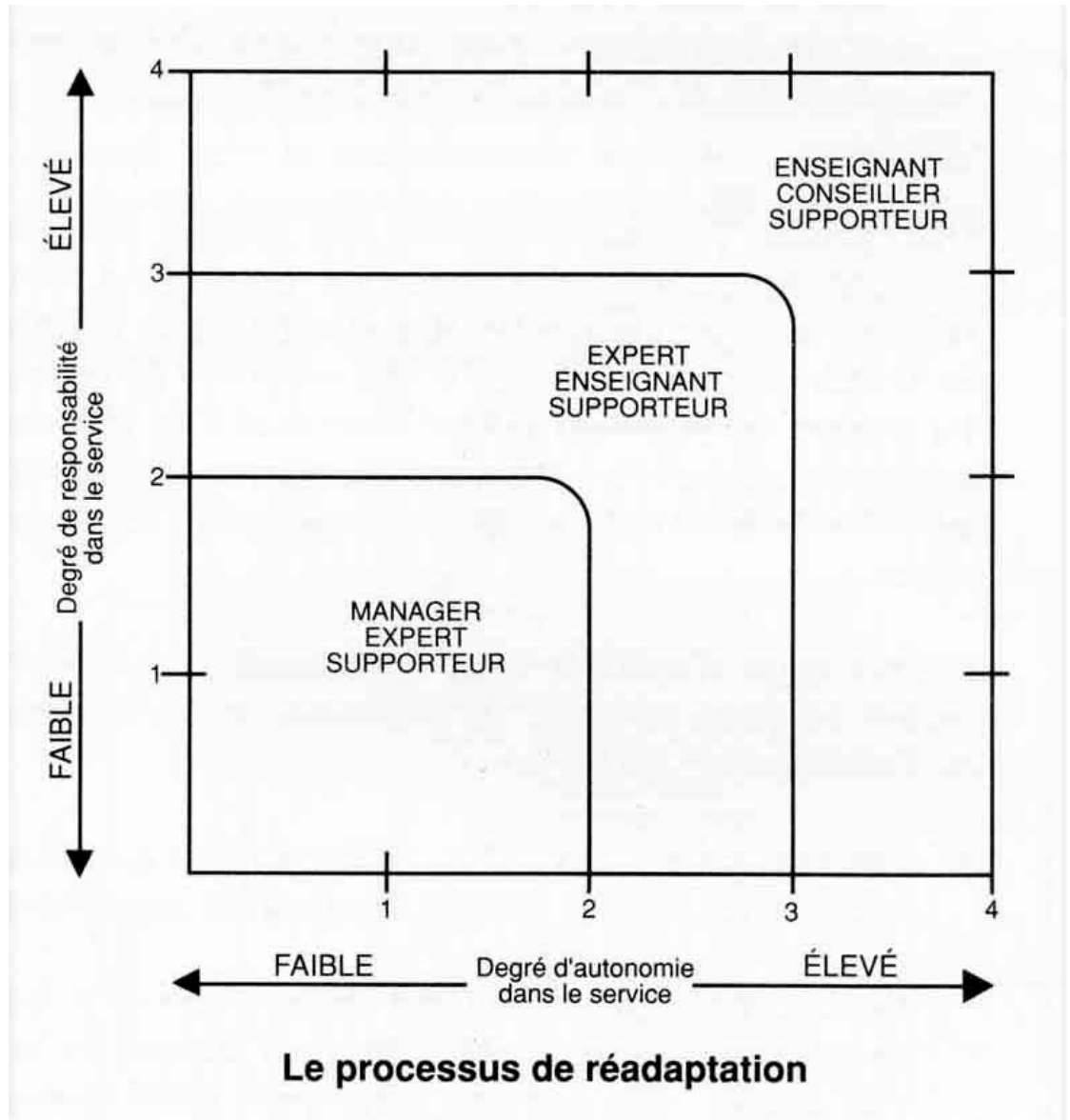
### *Le supporteur*

Celui qui manifeste son appui à l'adolescent et à sa famille en vue de tenter de résoudre la ou les situations problématiques. C'est un partisan, un "fan", un admirateur, un allié, un avocat qui accompagne activement l'adolescent tout au long du processus de réadaptation. C'est celui qui comprend bien le sens de ce principe de la Thérapie de la réalité "ne pas abandonner".

Sur le continuum du chemin vers l'indépendance, l'emphase sera placée sur un rôle plutôt qu'un autre selon les acquisitions effectuées par l'adolescent.

[115]

**Graphique IV :**  
*Les différents rôles de l'éducateur  
dans le processus de réadaptation*



Ainsi, au début du processus de réadaptation, l'éducateur est davantage manager, expert et supporteur pour progressivement laisser la prise en charge à l'adolescent et à ses parents et devenir plutôt enseignant et consultant vers la fin du processus.

[116]

### *La gestion :*

La gestion inclut toutes les activités mises en place dans le temps et dans l'espace pour répondre à différents besoins de l'adolescent ; elles permettent d'avoir accès aux ressources nécessaires au bon fonctionnement de ce dernier.

Une gestion pertinente répond aux critères suivants : diversité des activités et accessibilité de celles-ci, satisfaisantes en fonction des besoins spécifiques et réalistes en tenant compte du rythme et des capacités de chacun. La gestion se vit au quotidien ; aussi faut-il la réfléchir, la repréciser et l'évaluer régulièrement afin qu'elle demeure "collée" à la réalité de l'adolescent et de son milieu.

Quatre types d'activités nous apparaissent essentiels à mettre en place au cours du processus de réadaptation de l'adolescent :

- Les activités fonctionnelles reliées au rôle que l'adolescent joue dans la société : étudiant ou travailleur.
- Les activités occupationnelles définies par ce à quoi l'adolescent consacre son temps en dehors de son rôle social. Ces activités regroupent généralement les aspects de loisirs, de sports, d'activités culturelles et d'activités sociales.
- Les activités cliniques en fonction de l'évaluation, du diagnostic et du traitement de la problématique qui tiennent compte de l'unicité de chaque adolescent.

[117]

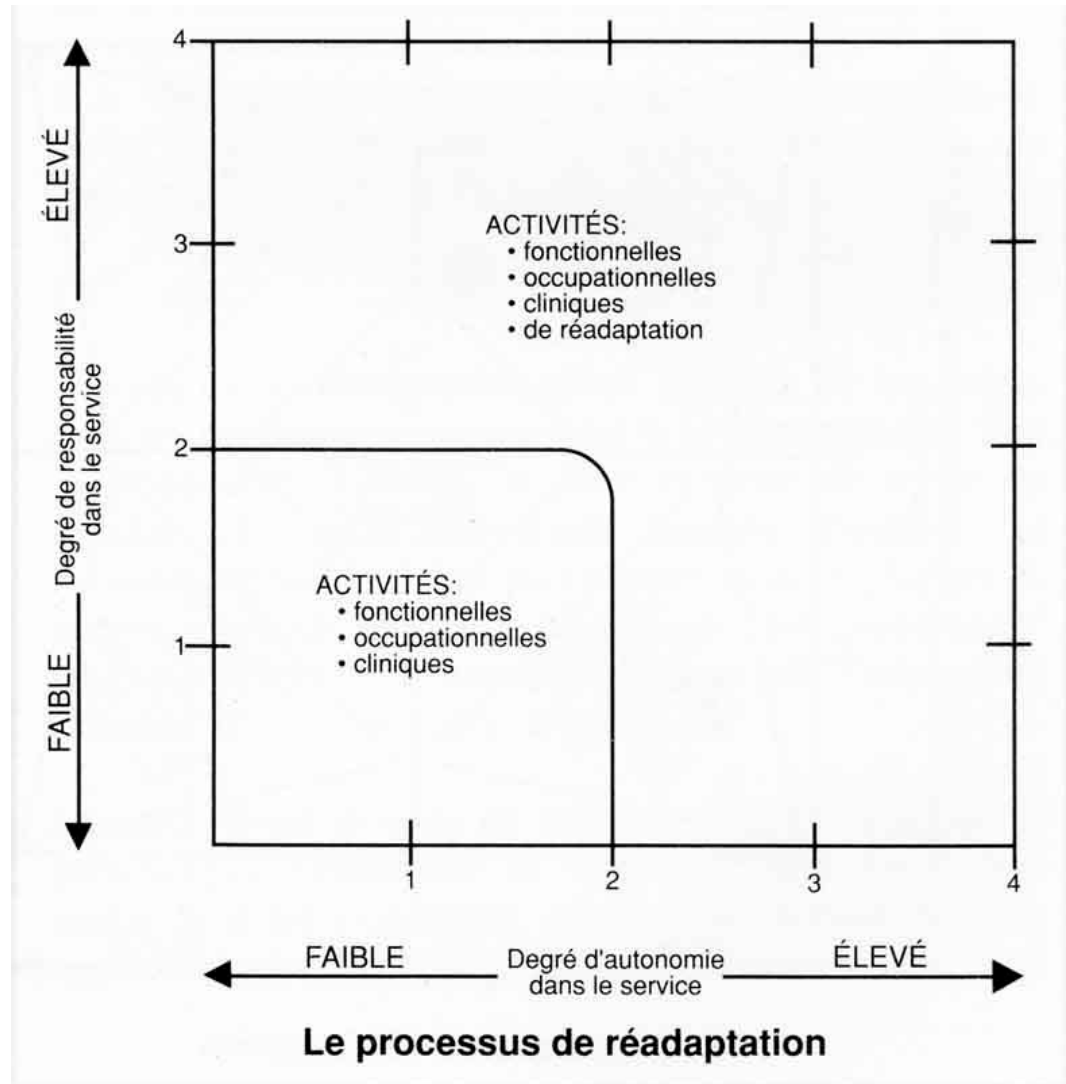
- Les activités de réadaptation qui focalisent sur des thèmes tels que : l'estime de soi, l'apprentissage de la Thérapie de la réalité, la sexualité, etc.

Dès le début du processus, les activités fonctionnelles, occupationnelles et cliniques sont mises en place. Plus tard, dans le cheminement de l'adolescent, nous chercherons son adhésion aux activités de réadaptation.

En ce qui a trait au continuum vers l'indépendance, nous pouvons visualiser la gestion ainsi :

### Graphique V.

#### *Les différents types d'activités dans le processus de gestion.*



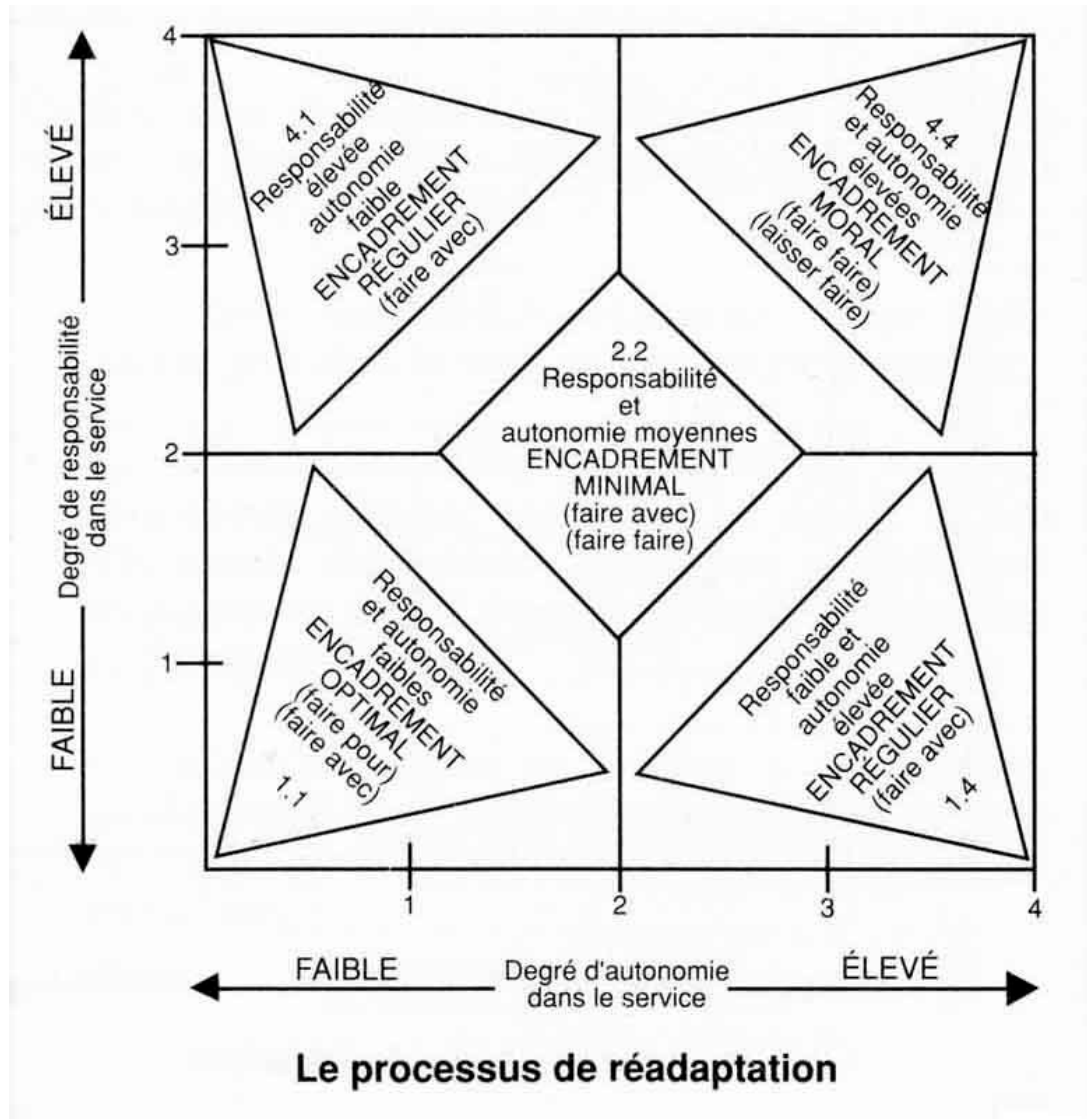


[118]

*La supervision :*

La supervision englobe des aspects tels que la vérification, la surveillance, l'examen, l'analyse, l'appréciation et l'observation. Elle permet d'estimer et de reconnaître le chemin parcouru afin de déterminer le degré d'atteinte des objectifs de réadaptation et ainsi d'ajuster le support requis pour poursuivre le processus d'aide. La supervision est reliée aux actions spécifiques du travail en réadaptation. C'est le "faire pour", le "faire avec" et le "faire faire" bien connu en réadaptation.

**Figure I :**  
*Les différents niveaux d'encadrement  
dans le processus de réadaptation :*



[119]

### *Faire pour*

"Lorsque notre analyse démontre que le jeune est incapable de trouver réponse à ses besoins soit parce qu'il refuse l'aide soit parce qu'on ne lui offre pas l'aide appropriée, il faut la lui donner. Lorsqu'un jeune n'assume plus la responsabilité de son développement, il faut pour un temps donné et dans la seule mesure requise, intervenir en se substituant à lui et lui donner ce qui est requis à sa protection, la protection de la société ou à son développement." (A.C.A.Q., 1987) C'est la supervision directe.

Par exemple, on ne laisse pas un adolescent s'enlever la vie ou s'autotruer en dépit de ce qu'il dit vouloir.

À ce niveau, nous parlons d'encadrement optimal ou intensif lequel permet d'assurer une présence directe aux événements vécus par l'adolescent.

### *Faire avec*

"Lorsqu'un jeune, dans certaines sphères de ses capacités, ne profite pas de ce qui est à sa disposition, il faut lui apprendre comment le faire et donc de servir de modèle afin qu'il redevienne capable d'utiliser les moyens disponibles. Les parents ont aussi la plupart du temps besoin d'être soutenus adéquatement." (A.C.A.Q., 1987) L'accompagnement de l'adolescent est aussi de la supervision directe.

L'encadrement devient ici régulier dans le sens où "la présence de l'éducateur se manifeste dans les événements où il est souhaitable que le jeune refasse certains apprentissages spécifiques ou encore dans les [120] événements susceptibles de le replacer en difficulté." (A.C.A.Q., 1987)

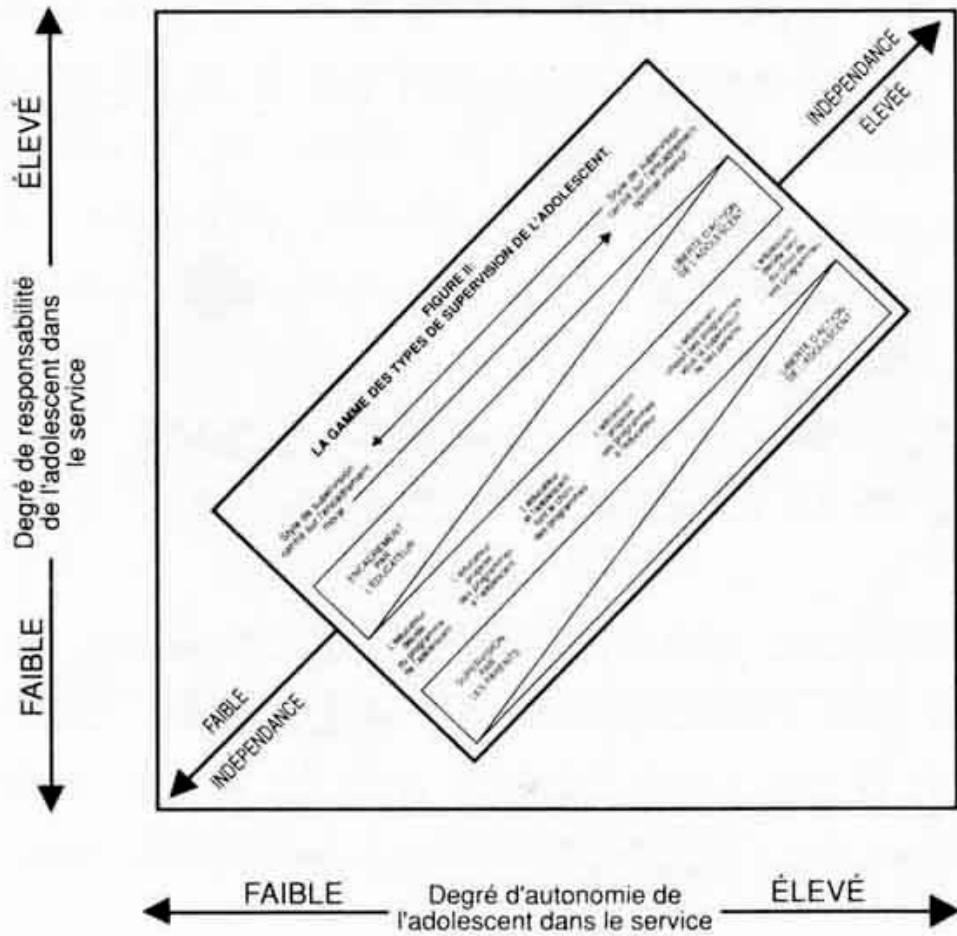
### *Faire faire*

Dans les domaines où l'adolescent et ses parents sont responsables et sont donc capables de trouver une réponse adéquate à leurs besoins, il convient de leur laisser globalement la liberté leur permettant de gérer leur vie.

L'encadrement minimal est ici requis c'est-à-dire "une présence qui s'articule de façon préventive, et donc de manière à pallier à la résurgence des difficultés." (A.C.A.Q.,1987)

En résumé, nous présentons les styles de supervision dans la figure suivante (le tableau à l'intérieur de cette figure est présenté à la page suivante).

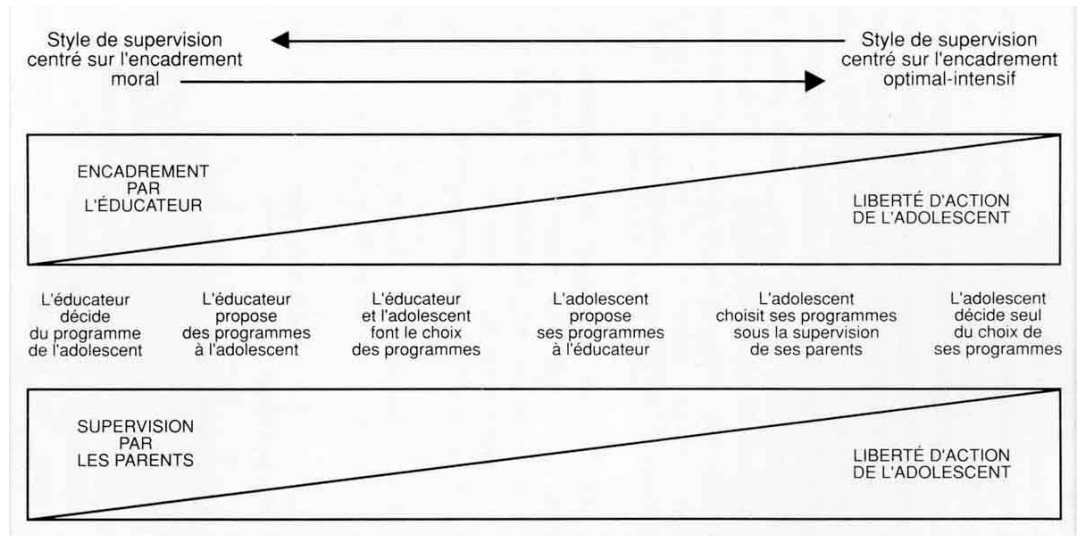
**Figure II :**  
*La gamme des types de supervision de l'adolescent*



**Le processus de réadaptation**

**Figure II :**

***La gamme des types de supervision de l'adolescent***



[122]

**2. Les volets de l'ambiance à la relation d'aide :**

[Retour à la table des matières](#)

Une des illusions de notre société est que les problèmes des adolescents peuvent être résolus par les seules techniques de relation d'aide. Nous croyons qu'en plus des techniques, l'ambiance à la relation d'aide et la création de liens significatifs sont les prérequis à l'engagement de l'adolescent dans un processus de changement. Nous ne savons pas ce qui cause spécifiquement, par exemple, l'hyperactivité chez un adolescent, mais nous n'avons encore jamais travaillé avec un adolescent hyperactif, déprimé, délinquant, etc. dont les problèmes ne sont pas au moins temporisés par la création d'une bonne relation, d'un lien significatif entre l'adolescent, ses parents et l'éducateur.

La relation est nécessaire et fondamentale et exige du temps ; aucun bénéfice matériel, ni promesses, ni bonnes intentions ou faveurs,

ni occasions d'éducation supérieure ou avantages sociaux, rien ne peut remplacer la relation de qualité qu'un adolescent développera.

Pour l'intervenant en réadaptation, le lien d'influence réciproque se réalisera de deux façons :

1. La pratique d'activités sous-tendues par le but de réadaptation.
2. L'entrevue clinique.

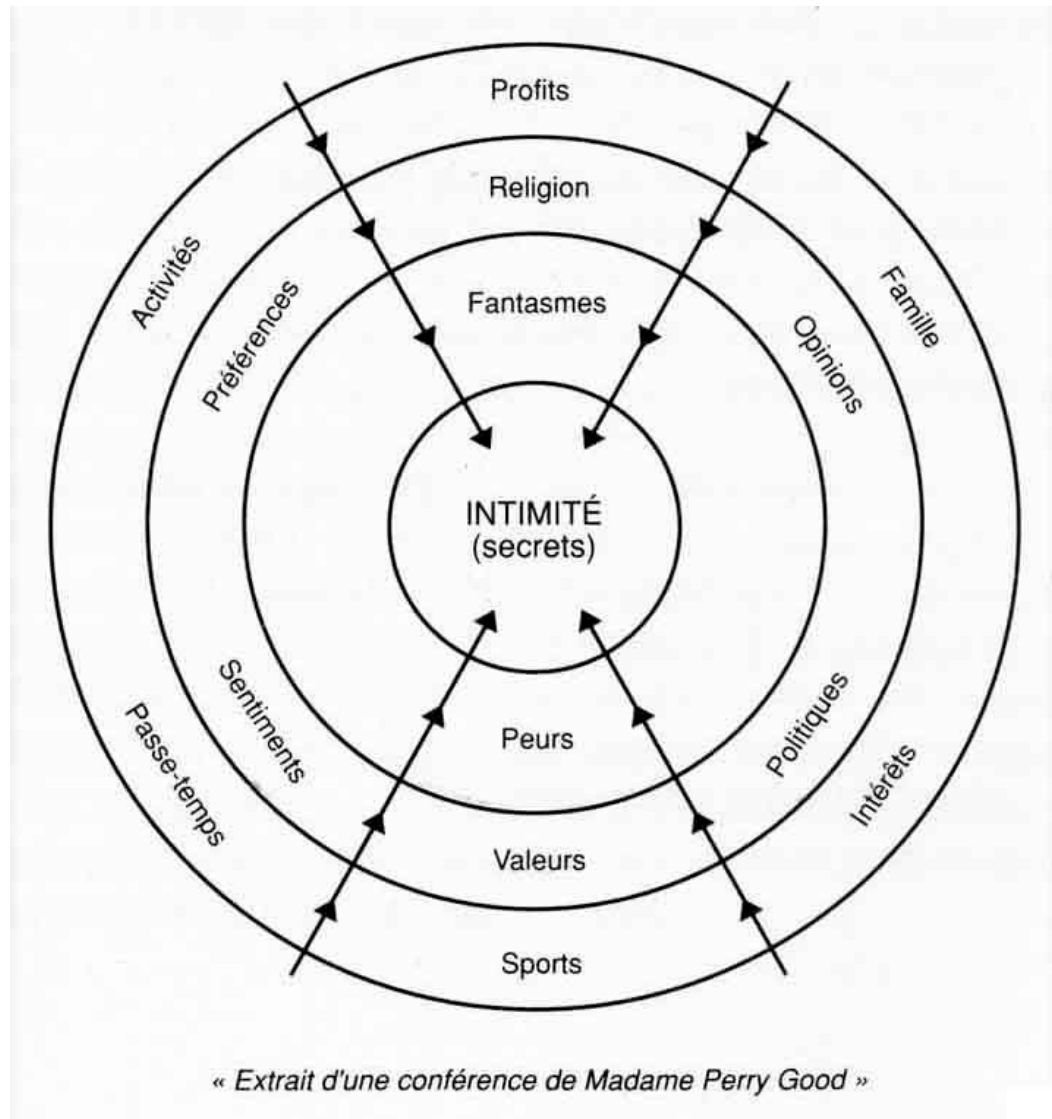
Il n'y a pas de règles strictes et rapides qui permettent de construire la relation. Cela exige une ouverture d'esprit, de la spontanéité, de l'improvisation, l'utilisation de son propre potentiel, de la patience, de la persévérance et de l'intelligence.

[123]

### *La relation*

La relation établie entre l'éducateur et l'adolescent doit viser à contacter le monde d'excellence de ce dernier. La qualité de la relation est directement reliée à cet aspect. Un indicateur de la qualité relationnelle peut être identifié par le niveau de communication entre eux. Nous entendons par niveau de communication, le degré d'implication qu'exige le discours. Nous illustrons sommairement ces niveaux de communication dans la figure suivante :

**Figure III :**  
*Niveaux de communication*  
*Débuter par des choses plus superficielles*  
*pour se diriger vers l'intimité*





[124]

### *Les croyances*

Les croyances sont des perceptions de haut niveau. Ce sont des convictions profondes qui influencent et colorent nos valeurs, nos buts, nos motivations et nos comportements. En fait, les croyances sont nos codes personnels qui donnent le sens à notre vie.

En général, l'adolescent est dans une période de recherche, d'exploration et d'introspection. Son défi est d'établir son identité personnelle. La présence dans l'environnement de points de repère peut aider l'adolescent à effectuer un bilan et à choisir ses croyances. Il est donc essentiel pour l'adolescent en développement de connaître les significations profondes de ce qui l'entoure, dans son milieu familial et dans les services où il est impliqué. Si les croyances sont des références qui nous guident dans nos choix entre diverses actions et diverses pensées, nous devons voir avec l'adolescent quelles sont ses croyances. Sont-elles personnelles c'est-à-dire sculptées à sa propre image ? Sont-elles cohérentes entre le "faire" et le "dire" ? Car il existe une harmonie entre les opinions, les attitudes, les connaissances et le comportement.

"Les connaissances et compétences s'enseignent de façon didactique mais les valeurs s'apprennent en se vivant." (Du Ranquet, 1987) Il nous faut donc nous entraîner à être sensibles au système de croyances des autres, à connaître le nôtre à travers nos opinions, nos attitudes, nos actes et il faut aider l'adolescent à s'expérimenter en ce sens.

[125]

### *La proximité*

La proximité réfère à la notion des distances dans les relations entre l'éducateur et l'adolescent. L'aptitude de l'éducateur à se lier avec une distance satisfaisante pour les besoins est un atout certain dans le processus. L'éducateur a un rôle exigeant car il doit rapidement construire une relation qui permettra le cheminement vers un ou des buts

précis avec des adolescents qui n'ont pas nécessairement réussi à établir de telles relations par le passé.

Parfois l'éducateur sera aidé par le fait qu'un adolescent est en urgence par rapport à son besoin d'appartenance. Ce dernier cherchera alors à se lier fortement à quelqu'un à qui il peut s'intéresser et dont il est convaincu qu'il peut en retour recevoir de l'attention. L'éducateur aura alors à ajuster la distance.

D'autres adolescents, par contre, paraîtront résistants à la relation parce qu'ils ont été trop souvent déçus dans le passé lorsqu'ils essayaient de trouver quelqu'un avec qui se lier. L'éducateur devra alors persévérer dans la création de la relation, et le développement de l'appartenance car l'essence même de tout processus d'aide repose sur ce lien.

Établir une distance efficace ni trop proche ni trop loin représente un défi ; si la distance est trop grande et l'éducateur trop éloigné, il ne peut s'établir de véritable relation et le désengagement de part et d'autre s'amorcera. Par ailleurs, si la proximité est trop forte, la perspective nécessaire à l'aide sera absente d'où la quasi impossibilité d'une relation d'aide.

[126]

La proximité est en lien étroit avec la confiance dans le potentiel de l'autre. Elle est aussi en relation avec la liberté nécessaire à nos propres réalisations.

Madame Diane Gossen distingue deux types d'implication qu'il convient d'utiliser lorsque nous intervenons : l'implication personnelle et l'implication par le rôle.

### ***L'implication personnelle :***

L'implication personnelle est caractérisée par des instructions personnelles positives et l'établissement de bonnes relations. L'implication favorise toujours l'engagement.

Nous retenons de Madame Perry Good des activités qui permettent de développer l'implication personnelle.

***Les activités sociales telles que :***

- manger ensemble ;
- pratiquer des sports ;
- souligner les anniversaires ;
- provoquer des occasions spéciales d'échange ; etc.

***Les activités reliées au travail telles que :***

- s'entraider ;
- affronter les crises ensemble ;
- souligner les réalisations, les objectifs atteints ;
- satisfaire les besoins au travail ;
- commenter quotidiennement les progrès ; etc.

[127]

***Le style personnel tel que :***

- parler de soi ;
- blaguer, avoir du plaisir ;
- s'asseoir près de ... ;
- regarder dans les yeux ;
- démontrer de l'enthousiasme ; etc.

***Les attitudes telles que :***

- explorer positivement les opinions et alternatives ;
- prendre des risques ;
- partager l'information ; être honnête ; démontrer de la confiance ;
- etc.

***Les symptômes d'une faible implication personnelle tels que :***

- le sarcasme ;
- rire des faiblesses ;
- ridiculiser ;
- mettre l'emphase sur les choses qui ne fonctionnent pas ;
- ne pas reconnaître l'autre ;
- se plaindre de l'autre ;
- faire des montagnes avec de petites choses ;
- perdre son contrôle, piquer une crise ;
- être malhonnête ;
- ne pas faire ce qui avait été entendu ;
- manquer de confiance ;
- manquer de cohérence ;
- être sur la défensive ;

[128]

- être rigide ;
- ne pas accepter le feed-back ;
- etc.

***L'implication par le rôle :***

L'implication par le rôle est caractérisée par la compréhension claire des pouvoirs et responsabilités de la position qu'occupe quelqu'un. L'implication par le rôle est essentiellement une description de tâches. Chaque proposition qui commence par "mon travail est", "la politique est", "mon attente est", "mon rôle est", "ta tâche est décrit ce qu'est l'implication par le rôle. L'utilisation de cette implication dans une situation disciplinaire avec un adolescent favorisera l'engagement de ce dernier davantage vers le niveau de pensée plutôt que vers le niveau émotionnel.

Une bonne définition de rôle permet de délimiter les responsabilités et les limites de chacun.

La grille suivante permet de concrétiser l'implication par le rôle tant pour l'éducateur que pour l'adolescent.

Éducateur	Jeune et/ou parents
Mon rôle est : — — —	Mon rôle est : — — —
Mon rôle n'est pas : — — —	Mon rôle n'est pas : — — —

[129]

### *Le tutorat*

Le tutorat se définit comme "un processus de prise en charge professionnelle et personnalisée de l'adolescent par un éducateur, processus visant la réadaptation du jeune selon un plan de service individualisé et un plan d'intervention spécifique à la problématique de l'adolescent." (Le Phare CSR Jeunesse, 1990)

De toute évidence, le tutorat est un volet primordial à l'ambiance à la relation d'aide. L'éducateur-tuteur, qu'il soit en foyer de groupe, en ressources résidentielles ou en services externes, a pour but la réadaptation de l'adolescent qui lui est référé. Le tuteur travaille vers l'atteinte de ce but alors que les éléments éducatifs de la vie quotidienne sont traités par le milieu de vie de l'adolescent (famille, famille d'accueil, foyer de groupe, ressources résidentielles).

Pour ce faire, le tuteur doit créer un lien avec l'adolescent de telle sorte que celui-ci le perçoive comme une des personnes les plus appropriées à lui enseigner et à l'aider sur la meilleure façon d'augmenter

son bien-être personnel. Ainsi, il accepte de rediriger son discours et son action si l'ambiance et le lien ne sont pas présents. Au début du processus de réadaptation, le tuteur doit s'engager activement avec l'adolescent pour progressivement se distancer au fur et à mesure que l'adolescent réalise des acquisitions, devient plus responsable et plus autonome. Les plans doivent comprendre une gradation dans les défis en estimant continuellement les capacités de l'adolescent.

En plus de s'allier avec l'adolescent, le tuteur doit susciter l'engagement des collaborateurs au plan [130] d'intervention et des autres dispensateurs de services : équipe, travailleurs sociaux, professeurs, famille, etc. Face à eux, le tuteur fera valoir les capacités, les intérêts et les droits de l'adolescent, particulièrement dans les moments difficiles. Il travaille de façon à ce que l'adolescent demeure dans la mesure la plus légère et la plus appropriée à ses besoins.

Ceci implique que le tuteur insiste sur l'encadrement à apporter à l'adolescent en impliquant de nouvelles ressources avant de penser à un changement vers une mesure d'encadrement plus lourde.

### *L'entrevue de tutorat :*

Cette entrevue doit être perçue par l'adolescent comme un moment privilégié où il développe la conviction que le temps passé avec le tuteur est une période satisfaisante pour l'ensemble de ses besoins ; ce qui le rapproche donc d'un mieux-être.

La responsabilité du tuteur est de développer une capacité de maintenir le rapport avec l'adolescent en le centrant sur des comportements responsables qui satisferont ses besoins.

L'entrevue de tutorat doit toujours être explicite. Son contenu doit spécifiquement porter sur les objectifs de réadaptation. Cette entrevue doit être planifiée et définie dans le temps.

[131]

***L'entrevue situationnelle :***

Ce type d'entrevue est dicté par la situation et le comportement actuel de l'adolescent. L'intervenant procède à une entrevue dont l'objectif est d'assurer un rapport immédiat ou de prévenir une désorganisation qui s'amorce. Le plus souvent, il s'agit de permettre l'exploitation clinique d'une situation et de la rendre utilisable dans l'évolution de l'adolescent.

En terminant cette partie sur les fonctions relatives à l'ambiance, rappelons que l'adolescent a besoin de percevoir cette ambiance comme positive. Glasser nous en souligne toute l'importance :

"Les clients viennent en consultation lorsqu'ils ne se sentent pas en contrôle effectif d'un ou plusieurs aspects de leur vie. Il est essentiel pour eux de visualiser l'intervenant comme quelqu'un qui peut et veut les aider à trouver des moyens plus adéquats et des comportements plus efficaces (plus effectifs) de satisfaire leurs besoins. Les intervenants doivent donc se comporter comme des individus qui ne seront pas "dépassés" par les problèmes de leur client. Pour accomplir ceci, ils doivent démontrer la confiance qu'ils ont dans les capacités du client à apprendre à vivre leur vie de façon plus responsable et efficace." (Glasser, 1986)

[132]

[133]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## Chapitre 8

---

### Les activités de réadaptation

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons vu dans le chapitre 7, dans la section "La gestion" les quatre types d'activités qui nous apparaissent essentiels à mettre en place au cours du processus de réadaptation de l'adolescent.

Dans le présent chapitre, nous vous présentons plus spécialement les activités de réadaptation que nous offrons aux adolescents qui bénéficient de services offerts par notre établissement. Les activités de réadaptation font appel au développement des capacités de l'adolescent, soit : les connaissances (savoir), les attitudes (savoir-être) et les comportements (savoir-faire) que nous désirons qu'ils améliorent pendant leur service.

#### 1. Les types d'activités de réadaptation

- Des ateliers d'information qui portent sur les droits et les devoirs des adolescents, sur les lois, sur les services et programmes offerts par notre établissement, sur notre philosophie d'intervention, sur le protocole de garanties minimales et le code d'éthique des professionnels, etc.



- Des ateliers de croissance personnelle où l'on aborde des thèmes tels que : l'estime de soi, la sexualité, la morale, la toxicomanie, le stress, la relaxation, la créativité, la Thérapie de la réalité, etc.

[134]

- Des ateliers d'actualisation tels que : la réalisation d'une vidéo, la réalisation d'un roman photo, des exercices de détente et de relaxation, des ateliers de peinture, le hockey cosmique, une ligue d'improvisation, etc.

Afin d'illustrer l'application de ces activités, nous vous présentons différents ateliers de réadaptation.

### *Atelier sur la sexualité*

- Composition du groupe :  
6 à 8 adolescents de 14 à 17 ans.
- Nombre de rencontres : 6.

Cet atelier comprend trois parties :

#### *Première partie*

L'information (savoir) qui vise à développer des connaissances au niveau de la sexualité en général.

a) Objectif général :

Favoriser une meilleure connaissance de l'anatomie et de la physiologie de l'homme et de la femme.

Objectifs spécifiques :

- 1) Nommer les principales composantes du système reproducteur mâle et femelle.
- 2) Décrire le phénomène menstruel et le mécanisme d'éjaculation.

[135]

b) Objectif général :

Favoriser une meilleure connaissance du comportement et du vécu sexuel de l'adolescent.

Objectif spécifique :

Définir les concepts suivants : identité sexuelle, orientation sexuelle, contraception, M.T.S.

### *Deuxième partie*

L'identification par l'adolescent de ses valeurs-attitudes (savoir-être) sexuelles.

Objectifs spécifiques :

- 1) Identifier les principaux rôles sexuels, les stéréotypes et préjugés qu'ils adoptent.
- 2) Découvrir ses propres valeurs, goûts et peurs concernant la sexualité.

### *Troisième partie :*

L'amélioration des habiletés sociales (savoir-faire) qui vise à développer chez l'adolescent ses capacités à initier et à entretenir des relations interpersonnelles satisfaisantes.

[136]

Objectifs spécifiques :

- 1) Reconnaître, nommer et communiquer ses émotions.
- 2) Connaître et appliquer les aptitudes qui favorisent une communication efficace.
- 3) Dégager les composantes essentielles d'une vie sexuelle responsable, enrichissante et l'appliquer dans sa propre vie.

Chaque rencontre du programme met l'accent sur la communication des émotions et sur le développement d'aptitudes à bien communiquer. Elle se déroule de la façon suivante :

- l'accueil ;
- l'activité de démarrage (ex. activité physique, relaxation) ;
- la connaissance-information (savoir) ;
- les valeurs-attitudes (savoir-être) ;
- les habiletés sociales (savoir-faire) ;
- l'évaluation.

Tout au cours de l'atelier, diverses activités sont proposées : visionnement de vidéos, jeux de rôles, discussions, tests, etc.

[137]

### *Atelier sur l'estime de soi*

- Composition du groupe :  
6 à 8 adolescents de 14 à 17 ans.
- Nombre de rencontres : 6.

L'atelier sur l'estime de soi vise avant tout une certaine maturation personnelle en termes d'attitude, de perception et d'intégration. Il ne vise pas un consensus sur les attitudes, valeurs, etc. Il veut plutôt présenter de façon objective et critique différents aspects interpersonnels, organisationnels, culturels, etc., qui facilitent la confiance, la coopération, l'affirmation de soi et l'utilisation des ressources en tant qu'être et en tant que citoyen responsable.

Le processus d'apprentissage est global : nous y retrouvons l'action, la pensée, l'émotion et le physiologique. L'apprentissage est donc une expérience individuelle qui demande une certaine disponibilité.

Objectifs de l'atelier :

- Identifier les facteurs interpersonnels qui facilitent la confiance et la coopération.
- Vivre des expériences de groupe qui aideront l'adolescent à mieux se connaître et à prendre conscience de ses comportements, ses capacités et ses valeurs.
- Maintenir, modifier ou rehausser son image actuelle et son estime de soi.
- Créer une atmosphère qui vise la liberté d'expression.

[138]

*Première rencontre*

Objectifs :

- Présenter l'atelier sur l'estime de soi. Apprendre à se connaître.
- Être capable de se présenter au groupe et de prendre contact avec les autres participants.

Activités :

1. Présenter brièvement les activités de l'atelier. Demander aux participants d'exprimer ce que représente pour eux le thème "l'estime de soi".
2. Faire l'exercice de présentation entre nous. Expliquer l'importance de cet exercice. Il s'agit de remplir la grille individuellement (l'animateur peut prendre le temps d'expliquer les questions). Par la suite, chacun doit se présenter à l'aide de leur grille. Il est intéressant de chercher à en savoir plus sur ce que la personne nous révèle.

L'animateur et l'éducateur présents participent aussi à cet exercice de présentation.

3. Faire le jeu du petit bonhomme pendu sur le thème de l'estime de soi. Il s'agit de demander à un ou deux jeunes de trouver un mot en relation avec l'expression "estime de soi", d'aller au tableau et d'indiquer combien le mot contient de lettres. Le but du jeu est de réussir à trouver l'expression.

[139]

### *Deuxième rencontre*

Objectifs :

- Discuter sur l'affirmation de soi et sur le phénomène de désirabilité sociale.
- Identifier sa capacité à s'affirmer et prendre conscience de l'importance de s'affirmer.

Activités :

1. Faire remplir individuellement un questionnaire sur l'affirmation de soi et un autre sur la désirabilité sociale.
2. Retour en groupe sur les questionnaires.

Parler des trois dynamiques comportementales :

L'agressif (gagnant/perdant) projette son conflit ou sa frustration à l'extérieur. Il empiète sur le territoire de l'autre, contrôle la situation, manque de respect. Il se fait gagnant en faisant l'autre perdant.

Le soumis ou le non-affirmatif (perdant/gagnant) refoule son conflit ou sa frustration à l'intérieur. Il est vulnérable et se place dans la situation de perdant.

L'affirmatif (gagnant/gagnant) dans une situation donnée, avec compétence, compose de façon appropriée entre son intérieur et son environnement dans une recherche d'équilibre de son estime de soi.

[140]

### Parler des contraintes

Risque de décevoir les autres, d'être rejeté, désapprouvé, jugé. Cela peut constituer une menace pour soi ou pour les autres. Cela provoque souvent du dérangement et de la déception chez les autres.

### *Troisième rencontre*

Objectifs :

- S'interroger sur les valeurs sociales et personnelles.
- Identifier nos valeurs personnelles et sociales.

Activités :

1. Présenter le film "Breakfast Club" et élaborer brièvement sur le sens des valeurs.
2. Le retour, à l'aide d'un questionnaire, se fait à la rencontre suivante.



[141]

### *Quatrième rencontre*

Objectifs :

- Aborder le thème de la confiance.
- Prendre conscience de sa capacité à risquer la confiance dans une situation ou dans une relation.

Activités :

1. Retour sur le film de la rencontre précédente et compléter l'exercice des valeurs personnelles.
2. Présenter l'activité la "marche aveugle".
3. Retour en groupe sur l'activité de la confiance dans une situation et explorer avec eux la confiance dans les relations.
4. Faire un ou deux exercices sur la perception que l'on a des autres.

[142]

### *Cinquième rencontre*

Objectifs :

- Cette rencontre vise à travailler les forces positives de soi et des autres.
- Connaître de nouveaux aspects positifs de l'image que l'on donne. Maintenir, modifier ou rehausser son image actuelle et son estime de soi.

Activités :

1. Exercice de la feuille à quatre volets. Faire un retour en groupe par la suite.
2. Brève théorie sur l'image de soi en partant de la définition qui se lit comme suit : idée que l'on a de soi et aussi le jugement positif ou négatif que l'on porte sur soi.
3. Exercice sur les forces positives.

[143]

### *Sixième rencontre*

Objectifs :

- Faire un suivi individuel.
- Identifier les forces positives de chaque adolescent. Discuter avec eux des différents ateliers et de leur cheminement personnel.

Activités :

1. Retour sur les diverses rencontres. Remplir un questionnaire d'évaluation.
2. Suivi individuel (10-15 minutes par personne).
3. Retour en groupe pour se saluer et remise d'un petit présent en signe d'amitié !

[144]

### *Atelier de peinture*

- Composition du groupe :  
6 à 8 adolescents de 14 à 17 ans.
  
- Nombre de rencontres : 6.
- Prérequis de participation :
  1. Aucune habileté en dessin n'est requise.
  2. Avoir le goût de faire quelque chose de différent.
  3. Porter de vieux vêtements.

Objectifs :

- Permettre aux adolescents de développer d'autres moyens d'expression.
- Faire découvrir le plaisir de peindre.
- Permettre d'expérimenter différents médiums et d'en arriver à une œuvre finie à la fin de chaque rencontre.

### *Première rencontre*

- la découverte de son animal guide.
- l'aide de l'imagerie mentale, l'adolescent est amené à découvrir son animal guide, pour ensuite le reproduire sur une toile.

[145]

### *Deuxième rencontre*

La couleur et la technique de dessin.

Apprendre les différents mélanges de couleurs. Dans un deuxième temps, certaines techniques de couleurs seront données, pour ensuite exécuter un dessin d'observation.

### *Troisième rencontre*

Le modèle vivant :

Technique de dessin sur les proportions d'un corps humain. Ensuite, à l'aide du fusain et du pastel sec, exécution d'un dessin à partir d'un modèle vivant.

### *Quatrième rencontre*

Le dessin ou la peinture d'après un modèle. L'adolescent a le choix du moyen qu'il veut utiliser pour exécuter son œuvre.

### *Cinquième rencontre*

Dessiner grâce à votre cerveau droit.

Technique spéciale de dessin qui arrive à des résultats assez surprenants. Début du projet final.

[146]

*Sixième rencontre*

L'exécution du projet final.

Si l'adolescent a des difficultés à choisir son thème, il peut retourner voir son animal guide pour qu'il l'aide.

Petite exposition.

[147]

### *Atelier d'improvisation*

- Composition du groupe :  
6 à 8 adolescents de 14 à 17 ans.
- Nombre de rencontres : 6.

#### But

Permettre à l'adolescent de développer des habiletés de communication par l'entremise d'une ligue d'improvisation. Les thèmes portent sur le vécu des adolescents tels que : relation parents-adolescent, résolution de conflits, relation adolescent-employeur, etc.

#### Objectifs :

- Favoriser la créativité et la spontanéité dans la communication.
- Permettre à l'adolescent de prendre conscience de sa manière de communiquer.
- Faire réaliser à l'adolescent l'importance d'une bonne communication.

Deux types d'improvisation sont utilisés soit : la forme classique et l'impro-clap. Un thème différent est abordé à chaque rencontre.

[148]

### *Atelier sportif*

- Composition du groupe :  
16 adolescents de 14 à 17 ans.
- Nombre de rencontres : 15.

Cet atelier consiste en une série de rencontres de groupe qui doit amener l'adolescent à être capable :

- De développer un esprit d'équipe.
- D'entretenir le matériel sportif mis à sa disposition.
- De gérer sa frustration.

But :

Développer chez l'adolescent un esprit sportif.

Objectifs :

1. Développer l'esprit d'équipe chez les adolescents.

Donner des exemples de coopération et de collaborations vécues pendant le match.

Un vidéo et une cassette vidéo étant fournis, filmer les adolescents en action et faire un retour sur l'activité.



Identifier un sportif connu et aimé, décrire ses forces au sein de l'équipe.

Expliquer, en ses propres mots, les règles de jeu de l'activité.

2. Favoriser la prise en charge du matériel sportif par l'adolescent.

Développer le souci d'entretien du matériel sous la supervision d'un intervenant (effets personnels et le matériel mis à sa disposition).

Connaître les locaux, la fonction des différents aménagements et leur mode d'utilisation.

3. Favoriser la gestion de la frustration à travers l'activité.

Utiliser les dix premières minutes de l'activité à des exercices de réchauffement.

Exécuter, sous la supervision d'un intervenant, des activités de collaboration reliées à la pratique du sport en question.

Jouer, à son tour, la position désignée par le capitaine d'équipe.

[150]

*Atelier d'apprentissages de la Thérapie de la réalité  
et de la Théorie du contrôle (groupe d'adolescents).*

- Composition du groupe :  
6 à 8 adolescents de 14 à 17 ans.

Les ateliers ont pour but principal de permettre à l'adolescent de se familiariser avec les éléments de base de la Thérapie de la réalité et de la Théorie du contrôle et de lui permettre de conscientiser son propre système de contrôle et ses motivations à se comporter.

Le contenu représente une base qui devrait servir de tremplin pour un approfondissement de ces concepts dans son milieu de vie avec le support des éducateurs.

Cet atelier consiste en une série de rencontres de groupe qui doit amener l'adolescent à être capable :

- d'apprendre et de connaître les concepts de base de la Thérapie de la réalité et de la Théorie du contrôle ;
- de comprendre le lien entre les besoins, les images et les comportements ;
- de satisfaire ses besoins pendant les rencontres ;
- d'identifier les impacts de ses comportements sur les différents systèmes qui l'entourent.

[151]

Les moyens utilisés :

- les interactions dans le groupe ;
- de l'enseignement ;
- des exercices pratiques ;
- des mises en situation ;
- des réflexions ;
- une atmosphère favorable à la réponse à ses besoins.

*Première rencontre :  
Prise de contact.*

Accueil et présentation de l'animateur.

Présentation des participants.

Identification de leurs connaissances de la Thérapie de la réalité, de la Théorie du contrôle et de leurs attentes.

Présentation du contenu et de l'encadrement (durée, fréquence et heure, etc.).

Établir les ententes de fonctionnement du groupe (fumage, pause, etc.).

Activités d'implication : Prise de contact.

[152]

Retour sur la rencontre.

Devoir : lire le document "Introduction à la Thérapie de la réalité".

***Deuxième rencontre :***  
*Les besoins, je dois y répondre.*

Accueil des participants.

Retour et discussion sur le devoir de la semaine précédente.

Activité : les thermomètres des besoins (première étape).

Théorie sur les besoins.

Activités des thermomètres (deuxième étape).

Partage des résultats de l'activité.

Retour sur la rencontre.

Devoir : faire quelque chose pendant la semaine pour modifier le thermomètre d'un des quatre besoins.

***Troisième rencontre :***  
*Des images uniques pour moi.*

Accueil des participants.

Retour sur la rencontre précédente et sur le devoir.

Activité sur les images. (première étape).

Théorie sur les images et sur le monde d'excellence.

[153]

Activité sur les images. (deuxième étape).

Retour sur la rencontre.

Devoir : qu'est-ce que tu pourrais ajouter à ton montage qui répondrait aux mêmes besoins.

***Quatrième rencontre :***  
***Je bouge, je me comporte. Pourquoi ?***

Accueil des participants.

Retour-bilan sur les trois rencontres précédentes.

Activité sur les choix de comportements pour obtenir ce que l'on veut.

Théorie sur les comportements.

Activité sur les quatre composantes du comportement.

Théorie sur les quatre composantes du comportement.

Activité où chacun dessine son automobile dans des situations fictives ou réelles.

Discussion sur l'utilisation de ce concept dans la vie de tous les jours et sur quelles composantes nous avons le plus de contrôle.

[154]

Retour sur la rencontre.

Devoir : passer des roues arrière aux roues avant dans une situation réelle pendant la semaine.

***Cinquième rencontre :***  
***Jouons au thérapeute.***

Accueil des participants.

Retour et discussion sur l'exercice de la semaine précédente.

Activité sur la création de lien.

Théorie sur la création de lien.

Activité sur le vouloir vs le non-vouloir.

Théorie sur l'auto-évaluation.

Théorie sur le plan.

Devoir : Faire un plan selon les caractéristiques de la Thérapie de la réalité.

*Sixième rencontre :*  
*Bilan, remise de diplômes, activité de plaisir.*

Activité de vérification des acquis.

Identification des besoins.

Explication des besoins.

Explication du monde d'excellence.

[155]

Identification des quatre composantes du comportement.

Identification des trois étapes de la Thérapie de la réalité.

Vérification des acquis par de l'autocorrection.

Remise des diplômes.

Retour et bilan des six rencontres.

*Atelier d'apprentissages de la Thérapie de la réalité  
et de la Théorie du contrôle (Groupe parents).*

"Aider mon adolescent à répondre à ses besoins de façon responsable".

- Composition du groupe :  
6 à 10 parents d'adolescents recevant des services du Centre de réadaptation Le Phare.
- Nombre de rencontres : 4.

Objectifs généraux :

- Favoriser l'accès à un groupe de parents à l'intérieur duquel ils pourront combler leur besoin de support face à leur adolescent.
- Aider les parents à résoudre, par de nouveaux moyens, leurs difficultés de relation avec leurs adolescents.
- Permettre aux parents de mieux se situer dans leur rôle parental lorsque leur enfant est placé en centre d'accueil.

Objectifs spécifiques

- Que les parents prennent connaissance des différentes facettes de l'adolescence.
- Que les parents améliorent leurs connaissances des besoins spécifiques de leur adolescent.

[157]

- Que les parents développent de nouvelles habiletés à transiger avec ces besoins spécifiques.

### *Première rencontre*

#### Objectifs :

- Prendre contact.
- Informer des objectifs de la session.
- Faire le lien entre l'adolescence des parents et celle des jeunes.
- Enseigner les besoins de base en Thérapie de la réalité et Théorie du contrôle.

#### Activité :

Dans un premier temps, les participants échangent entre eux sur leurs attentes et intérêts face au groupe. Par la suite, chaque participant présente la personne avec laquelle il a échangé.

#### L'exercice : "Qui on était ?"

Cette activité fait ressortir les caractéristiques générales de l'adolescent d'hier et d'aujourd'hui : l'intensité du vécu émotif, le goût de l'expérimentation, l'importance accordée aux amis et le détachement par rapport aux parents.



[158]

Les besoins en Thérapie de la réalité et Théorie du contrôle :

- appartenance ;
- liberté ;
- plaisir ;
- pouvoir.

Une liste de comportements est donnée aux parents. Ceux-ci identifient à quels besoins ceux-ci répondent. Cet exercice permet aux parents de bien comprendre que l'on se comporte toujours pour répondre à nos besoins.

Exercice de la roulette des besoins de Mme Perry Good. Les parents inscrivent à l'intérieur des quadrants les activités et les personnes qui sont une réponse satisfaisante à leurs besoins.

Devoir aux parents :

Pour la prochaine rencontre, le parent devra rapporter au groupe un exemple où il a répondu à un de ses besoins.

Le parent devra aussi identifier un ou des besoins de son adolescent par l'intermédiaire de questions ouvertes telles : "Qu'est-ce que tu fais ?", "A quoi penses-tu, ces temps-ci ?", "Que ressens-tu ?".

Pour effectuer le devoir :

Créer le climat, l'ambiance favorable à la communication en évitant de critiquer, de juger et de blâmer.

[159]

Lire sur l'adolescence et la communication.

## *Deuxième rencontre*

Objectifs :

À la fin de la rencontre, les parents seront capables :

- d'identifier que tous les comportements répondent à un des besoins ;
- de connaître différents modèles de résolution de conflits ;
- de distinguer les comportements efficaces, non efficaces et "band-aids" ;
- d'identifier les trois questions-clés de la procédure du changement, suivie du plan.

Activités :

Retour sur le devoir.

Retour sur la théorie des besoins.

Activité : Expérience sur un besoin.

Un événement où tu as été heureux et satisfait. Pourquoi ?

La meilleure chose qui pourrait t'arriver en sortant d'ici. Pourquoi ?

Une personne que vous admirez vraiment. Pourquoi ?

[160]

Exercice : "les cadeaux".

Démontrer que l'on se comporte pour répondre à un ou des besoins.

Permettre aux parents d'expérimenter différentes façons de résoudre un conflit.

### Présentation de la théorie sur la résolution de conflits :

- retrait ;
- accommodation ;
- compromis ;
- collaboration.

Comportements efficaces, non efficaces, et "band-aids".

Retour sur l'exercice précédent.

Présentation d'une liste de vœux et de comportements inefficaces ou "band-aids". Le parent doit évaluer ses comportements et suggérer des comportements efficaces.

Devoir :

Chaque parent fait avec son adolescent la roulette des besoins de ce dernier. Il ressort les différences et les similitudes avec sa propre roulette.

Le parent aide son adolescent à répondre à un de ses besoins.

[161]

### *Troisième rencontre*

Objectifs :

- Le parent connaîtra l'importance des règles dans l'éducation.
- Le parent sera capable d'identifier différentes façons d'instaurer la discipline.
- Le parent sera capable de différencier discipline et punition et saura quoi faire lorsqu'un règlement est enfreint.

Activité :

Retour sur le devoir.

Questions visant la réflexion et l'échange entre parents.

Qu'en est-il du besoin de plaisir chez le parent ? Chez l'adolescent ?

Est-ce que parent et adolescent peuvent s'aider mutuellement à répondre à ce besoin ?

Y a-t-il une activité commune qui leur permettrait de répondre à ce besoin ?

Si oui, auraient-ils l'impression que ceci les amènerait à mieux répondre aussi à leur besoin d'appartenance ?

Liste d'exemples de bonnes et mauvaises routes vers la liberté.  
Échanges entre parents.

[162]

Échange en groupe sur la nécessité des règles dans l'éducation.

Enseignement sur les différentes façons d'instaurer la discipline :

- parent autoritaire ;
- parent culpabilisant ;
- parent amical ;
- parent axé sur les règles et conséquences ;
- le rétablissement.

Enseignement sur les différences entre la discipline et la punition.  
(Tableau comparatif)

Théorie sur l'instauration des règlements selon Glasser et comment intervenir lorsque le règlement est enfreint.

Théorie sur le "Oui, si..." de Diane Gossen.

Devoir :

Exercice du "Oui, si .....

### *Quatrième rencontre*

Objectifs :

- À la fin de la rencontre, le parent aura des notions plus précises sur le rétablissement.
- Le parent sera davantage sensibilisé sur son rôle, sa tâche, son engagement et ses responsabilités.

[163]

Activité :

Retour sur le devoir.

Révision des notions de punition/conséquence.

Théorie sur le rétablissement ; lecture et discussion.

Notions sur le rôle de parent : modèle, guide.

Notions sur la responsabilité et l'engagement ; lecture et discussion.

Tableau comparatif sur les tâches du parent et de l'adolescent.

Questionnaire sur l'évaluation de la session.

Nous vous illustrons une programmation type des activités de ré-adaptation offertes aux adolescents qui bénéficient de nos services.

## GRILLE 1 : PROGRAMMATION D'UNE SEMAINE TYPE

<b>Besoins :</b>				<b>Activités :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• de pouvoir</li> <li>• de liberté</li> <li>• d'appartenance</li> <li>• de plaisir</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• d'information (savoir)</li> <li>• de croissance personnelle (savoir-être)</li> <li>• d'actualisation (savoir-faire)</li> </ul>		
<b>Locaux</b> <b>Soir</b>	Salle « A »	Salle « B »	Salle « C »	Salle « D »	Bureau Rencontre (2)	Centre com- munautaire Ferland
Lundi	Atelier sexualité	Atelier T.R. pour les jeunes	Atelier estime de soi	Le château		
Mardi	Atelier T.R. pour les parents	Atelier réalisation d'un vidéo	Atelier de peinture	Le château	Support aux études	
Mercredi	Atelier sexualité	Atelier en T.R. pour les jeunes	Atelier estime de soi	Le château		
Jeudi	Atelier T.R. pour les parents	Atelier li- gue im- provisation	Atelier relaxation	Le Château	Support aux études	Programme sportif Hockey cosum
<b>Développement :</b> de la responsabilité de l'autonomie				<b>Climat :</b> sain agréable respectueux		

[164]

## 2. La relation entre les activités de réadaptation et le plan d'intervention personnalisé.

[Retour à la table des matières](#)

Les activités de réadaptation représentent un défi concret par lequel "nous signifions à un adolescent que nous le croyons capable, en fonction de son potentiel, de faire face à une situation précise quoique déséquilibrante" (Marc Leblanc).

Prendre l'engagement de participer pendant quatre (4) ou six (6) semaines à un groupe d'information, d'actualisation ou de croissance, c'est avant tout percevoir cet engagement comme une mise en action satisfaisante pour grandir, gagner de la force et prendre des responsabilités.

L'adolescent y trouvera de la motivation s'il pense et sent que ses actions pourront lui permettre d'être plus heureux, dans un bon groupe, compétent, fort, indépendant, respecté, important pour les autres, etc.

En fonction de son plan d'intervention, le groupe représente un moyen précis, intensif et défini pour cheminer vers les résultats à poursuivre en regard des objectifs du plan de service.

Au même titre que la rencontre familiale, que la rencontre de tuteur, que l'accompagnement de l'adolescent dans la communauté (école, travail, social), l'activité de réadaptation veut créer un événement qui se déroule dans une ambiance propice à ce que l'adolescent fasse les cheminements nécessaires à sa réadaptation et à sa réinsertion sociale.

[165]

Les activités de réadaptation représentent un médium privilégié pour augmenter l'intensité requise en fonction des cibles de réadaptation.

L'adolescent admis ou inscrit au Centre de réadaptation Le Phare participe à définir avec ses parents et les intervenants, les buts de l'in-



tervention et les directions à poursuivre afin de créer un contexte favorable à la reprise de son développement.

En fonction de notre processus de réadaptation, la façon dont l'éducateur réussira à définir avec l'adolescent le sens du placement ou du service de réadaptation augmentera les possibilités pour celui-ci de cheminer vers la fin du service. Sa motivation sera plus grande s'il perçoit que son engagement l'aide dans cette voie.

À chaque étape du cheminement de l'adolescent, l'éducateur doit donc définir les activités jugées obligatoires, recommandées ou facultatives selon la situation personnelle de l'adolescent et l'intensité de l'intervention requise. Normalement, l'intensité devrait être optimale au départ en diminuant graduellement à mesure que l'adolescent progresse vers la fin du service.

Tout en gardant à l'esprit que ce processus est dynamique, nous pensons que les ateliers d'information peuvent permettre d'augmenter l'intensité dans la période d'adaptation au service en impliquant l'adolescent et ses parents au maximum. La mise en relation entre leurs attentes et nos services par des activités d'information, d'échanges, etc. peut enrichir l'évaluation/diagnostic de l'éducateur et l'implication de l'adolescent et des parents.

[166]

Les ateliers d'actualisation visent l'acquisition d'habiletés propices à de meilleures relations et de meilleures compétences. Les résultats seront mesurables pour l'adolescent et l'éducateur. En pratiquant avec l'adolescent un sport, un loisir, une activité sociale ou culturelle, notre présence lui offre un modèle d'identification qui peut l'aider à se créer de nouvelles images pour la reprise de son développement.

L'adolescent admis ou inscrit au Centre de réadaptation Le Phare bénéficie de la possibilité de prendre en main son cheminement dans le développement de son autonomie et de sa responsabilité. Les ateliers de croissance lui offrent des occasions d'augmenter sa connaissance de soi, d'augmenter sa capacité de comprendre ses besoins, d'augmenter ses choix et ainsi d'atteindre de meilleurs résultats.

Les thèmes touchant l'estime de soi, la sexualité, la gestion des besoins en Thérapie de la réalité, les drogues et l'alcool répondent à des objectifs souvent identifiés dans les plans de services.

Le processus de réadaptation mis en place au Centre de réadaptation Le Phare offre la possibilité aux parents d'augmenter leurs compétences par le biais de groupes de parents.

Le plan de service, le plan d'intervention et le processus de réadaptation représentent des guides d'orientation essentiels pour l'éducateur dans le choix des activités de réadaptation et du taux de présence requis. Ainsi, l'intensité choisie pourra respecter le rythme de l'adolescent à l'intérieur du mandat de réadaptation.

[167]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## Chapitre 9

---

### Les outils cliniques

[Retour à la table des matières](#)

Afin que le processus de réadaptation s'actualise de façon optimale auprès de nos adolescents, il est nécessaire que nos éducateurs aient accès à des outils cliniques. Ces outils permettent une cohérence fonctionnelle entre les motifs de références de l'adolescent au service et l'ensemble des moyens mis en œuvre pour l'aider à corriger sa situation.

La situation de chaque adolescent est unique et l'intervention doit être personnalisée à chacun en raison de ses difficultés particulières, de son potentiel spécifique et de sa propre dynamique de relation avec son milieu.

Afin d'exercer notre mandat général de réadaptation et d'assumer nos mandats spécifiques de protection de l'adolescent ou de protection de la société, nous utilisons tout au long du processus de réadaptation les outils cliniques suivants qui sont de trois ordres : les outils cliniques d'évaluation, les outils de gestion et les outils d'enseignement et d'apprentissage.

## 1. Les outils cliniques d'évaluation

[Retour à la table des matières](#)

L'organisation des services de réadaptation s'articule à travers des mécanismes de concertation, de collaboration et de complémentarité avec la Direction de la protection de la jeunesse et assure ainsi à l'adolescent et à ses parents un service continu et personnalisé. Cette concertation implique un consensus sur les objectifs poursuivis par chaque intervenant impliqué dans le processus de réadaptation de l'adolescent. Pour ces raisons, les premiers outils cliniques [168] d'évaluation que nous utilisons sont ceux en provenance de la Direction de la protection de la jeunesse ou de la Chambre de la jeunesse, soit :

- Le rapport d'évaluation et d'orientation
- Le rapport pré décisionnel
- Les ordonnances de la Chambre de la jeunesse

### *Le rapport d'évaluation et d'orientation*

Le rapport d'évaluation et d'orientation est complété par le personnel de la Direction de la protection de la jeunesse (D.P.J.). Ce rapport est composé principalement de deux parties.

La première concerne l'évaluation de la compromission. L'intervenant D.P.J. vérifie auprès de la personne responsable du signalement et, s'il y a lieu, auprès d'autres sources d'information de l'objet du signalement adresse au Directeur de la protection de la jeunesse.

Dans son analyse, il s'assure de la description des faits qui porte sur l'objet du signalement, sur la situation familiale, sur la présence ou l'absence de dossier antérieur ou parallèle, sur la nécessité de mesures d'urgence et de la constatation des faits par l'adolescent et ses parents.

Par la suite, après l'analyse des faits, l'intervenant D.P.J. établit la relation entre la situation globale de l'adolescent et les variables du

concept de protection. Ces variables sont : la matérialité des faits, la vulnérabilité de l'enfant, les capacités parentales et les capacités des ressources du milieu.

[169]

La deuxième partie porte sur l'orientation en fonction de la décision relative à la compromission basée sur l'évaluation. Trois types de décisions peuvent être prises en vertu du signalement :

- Les faits sont non fondés.
- Les faits sont fondés mais l'adolescent n'est pas en compromission.
- Les faits sont fondés et l'adolescent est en compromission.

Lorsqu'il y a décision que l'adolescent est en compromission en vertu d'un article de la Loi sur la protection de la jeunesse, l'intervenant D.P.J. statue sur le choix du régime soit volontaire ou judiciaire.

Par la suite, s'amorce le plan de service individualisé. C'est à cette étape que le centre de réadaptation s'insère dans le processus de protection.

Ce rapport d'évaluation-orientation est l'outil de base essentiel sur lequel s'appuie le centre de réadaptation pour élaborer le plan de service individualisé.

### *Le rapport pré décisionnel*

Le rapport pré décisionnel concerne les adolescents contrevenants en vertu de la Loi sur les jeunes contrevenants. Ce rapport est complété par le délégué à la jeunesse des services aux jeunes contrevenants qui l'achemine au substitut du procureur général et au procureur de la défense ; ces derniers l'utilisent dans leur représentation au juge lors de la comparution de l'adolescent à la Chambre de la jeunesse.

[170]

Pour élaborer son rapport, le délégué à la jeunesse recueille le maximum d'informations auprès des personnes connaissant le plus l'adolescent ; il peut aussi utiliser l'inventaire de personnalité (Jeness). Le rapport pré décisionnel cerne les aspects délictuels, soit le délit actuel, les antécédents judiciaires et la version des faits de l'adolescent.

Les aspects psychosociaux de l'adolescent et de ses milieux de vie sont aussi abordés dans le rapport par l'analyse de l'adolescent, de son milieu familial, de son fonctionnement scolaire ou de travail, de ses loisirs et de ses fréquentations.

Après analyse de l'ensemble de la situation de l'adolescent, le délégué à la jeunesse vérifie l'appréciation de l'adolescent face à sa conduite contrevenante et à ses conséquences pour ensuite en faire un bilan évaluatif et préciser ses recommandations à la Chambre de la jeunesse.

### *Les ordonnances de la Chambre de la jeunesse*

Les décisions de la Chambre de la jeunesse peuvent être rendues en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse ou en vertu de la Loi sur les jeunes contrevenants.

#### *L'ordonnance de la Loi sur la protection de la jeunesse :*

En application de la Loi sur la protection de la jeunesse, la Chambre de la jeunesse initie deux débats : le débat sur les faits et le débat sur les mesures. Le débat sur les faits consiste à établir si la sécurité ou le [171] développement de l'adolescent est compromis ou pas. Ce premier débat, une fois effectué, permet d'arrêter ou de poursuivre l'application de la Loi sur la protection de la jeunesse.

Le débat sur les mesures a pour but de déterminer les mesures qui devront s'appliquer pour corriger la situation. La Chambre de la jeunesse peut utiliser l'une ou plusieurs mesures énumérées à l'article 54

de la Loi. Elle peut en outre recourir à des mesures qui ne peuvent trouver application qu'en vertu d'une ordonnance. Ces mesures sont énumérées à l'article 91 de la Loi.

Les éléments que nous retrouvons généralement dans une ordonnance de la Loi sur la protection de la jeunesse sont : les motifs de compromission, la déclaration de la cour à l'effet que la sécurité et le développement de l'adolescent sont compromis, l'ordonnance des mesures, la vérification du consentement de l'adolescent et de ses parents ainsi que les recommandations du juge.

### *Ordonnance de la Loi sur les jeunes contrevenants :*

Tout comme pour l'application de la Loi sur la protection de la jeunesse, l'application de la Loi sur les jeunes contrevenants a recours à la Chambre de la jeunesse et initie deux débats : le débat sur les faits et le débat sur les mesures. Le débat sur les faits consiste à établir la preuve de culpabilité de l'adolescent sur divers délits et infractions concernant les Lois du Québec et du Canada. La preuve de culpabilité étant effectuée, le juge statue des mesures applicables que l'on retrouve dans l'ordonnance de la Chambre de la [172] jeunesse. Généralement, nous retrouvons dans l'ordonnance les éléments suivants : la nature, le nombre de délits et la catégorie, les mesures ordonnées ainsi que les conditions d'application.

En plus, le Centre de réadaptation Le Phare possède ses propres outils cliniques d'évaluation :

- Le rapport de présentation de la situation au comité d'admission.
- L'entente sur des mesures volontaires.
- L'inventaire de personnalité (Jesness).
- L'évaluation de la capacité parentale.

Éventuellement, le test de délinquance avouée (Leblanc et Fréchette) et le test de l'estime de soi OSIQ (OFFER) compléteront nos outils cliniques.

### ***Le rapport de présentation de la situation au comité d'admission***

Ce document est présenté au comité d'admission par le travailleur social procédant à la demande de placement ou de service. Ce document décrit la situation du bénéficiaire, les aspects légaux, les placements antérieurs et une analyse de la situation actuelle. De plus, les caractéristiques et les besoins du bénéficiaire sont énumérés en ce qui a trait aux secteurs familial, social, scolaire et personnel. Dans certains cas, des rapports d'évaluation et d'orientation de la D.P.J. sont annexés pour une meilleure compréhension de la situation.

D'autres documents peuvent être déposés, comme le rapport psychologique ou les rapports synthèse provenant de centres de réadaptation.

[173]

Lors du déroulement du comité, le responsable des admissions prend des notes sur le contenu des échanges et de l'information divulguée. Une étape importante est l'expression des attentes de l'adolescent et de ses parents vis-à-vis le choix de la ressource ainsi que la formulation des objectifs de réadaptation. Toutes ces données servent à établir le plan de service individualisé qui sera présenté à l'adolescent et à ses parents lors d'une rencontre subséquente après son admission au centre.

### ***L'entente sur des mesures volontaires***

Suite au rapport d'évaluation et d'orientation qui confirme la compromission de l'adolescent, l'intervenant du centre de réadaptation qui est la personne autorisée par le Directeur de la protection de la jeunesse peut faire signer à l'adolescent et à ses parents des mesures volontaires.



L'entente sur des mesures volontaires s'appuie sur la reconnaissance par l'adolescent et par ses parents de l'existence d'une situation qui compromet la sécurité ou le développement de l'adolescent. Pour que cette entente volontaire soit significative, il est essentiel que l'adolescent et ses parents acceptent l'intervention du Directeur de la protection de la jeunesse ou de ses représentants et s'engagent à participer activement à l'atteinte des buts de l'intervention.

### *L'inventaire de personnalité (Jesness)*

L'inventaire de personnalité (Jesness) est un questionnaire de cent cinquante-cinq (155) questions à répondre par vrai ou faux. Il mesure dix (10) dimensions de la personnalité qui sont regroupées en autant d'échelles.

[174]

C'est un test écrit ; les énoncés sont faciles, clairs et honnêtes. Il s'adresse à des jeunes de 8 à 18 ans, garçons et filles. Au Québec, il est validé pour les 12 à 18 ans, garçons et filles. La force du Jesness nous permet de discriminer entre le délinquant et le non délinquant. Il est intéressant aussi de constater qu'il est élargi aux adolescents perturbés au niveau de la conduite (troubles de comportement).

Il a une double portée : il mesure la fonctionnalité personnelle et la fonctionnalité sociale de l'adolescent selon sa perception de la réalité.

Il est utilisé comme instrument nous permettant d'avoir une meilleure connaissance et compréhension de l'adolescent. Il nous permet également d'évaluer périodiquement l'évolution de l'adolescent lors de son séjour dans nos différents services de réadaptation.

### *L'évaluation de la capacité parentale*

Cet outil regroupe deux (2) secteurs précis d'évaluation. Le premier secteur concerne "l'exercice des responsabilités parentales et le bien-être de l'enfant" et ce, du point de vue de l'enfant. Il porte sur

quarante-trois (43) échelles. Cette grille est conçue pour déterminer la capacité du milieu parental et l'impact de l'action des parents sur l'enfant. Elle peut être utilisée pour déterminer le degré de compromission d'une situation et pour évaluer le degré de dangerosité de l'enfant pour lui-même ou pour autrui et ainsi guider les interventions à prévoir pour venir en aide tant à l'enfant qu'à ses parents.

[175]

Le deuxième secteur concerne l'évaluation du risque de placement de l'enfant. La grille comporte vingt-six (26) échelles qui ont pour but d'améliorer la capacité de l'intervenant à identifier les situations prédictibles du placement d'un enfant à court terme et d'offrir une méthode pour mesurer les changements observés dans l'état du risque. Cette grille vise à permettre la prévention aussi efficace que possible de la détérioration d'une situation.

## 2. Les outils de gestion clinique

[Retour à la table des matières](#)

L'organisation des services du centre de réadaptation se structure en considérant les conditions d'ordre clinique, légal, social et familial de façon concrète, selon la situation personnelle de chaque adolescent.

En raison des situations problématiques, de leur nature et des nombreux intervenants qui gravitent autour de l'adolescent, il est essentiel d'établir une bonne concertation afin d'assurer la continuité dans l'intervention et donc de regrouper les intervenants autour des outils de gestion clinique suivants :

- Le plan de service individualisé.
- Le plan d'intervention individualisé.
- L'agenda de l'adolescent.
- Le dossier du bénéficiaire.

### *Le plan de service individualisé*

Le plan de service individualisé est un outil de planification et de coordination que se donne un groupe de dispensateurs de services responsable de la prise en charge de la situation d'un jeune et de ses parents, en [176] vertu de la Loi sur les services de santé et les services sociaux, de la Loi sur la protection de la jeunesse ou de la Loi sur les jeunes contrevenants.

Le plan de service a pour objectif d'assurer la complémentarité et la cohérence des plans d'interventions individualisés de chacun des dispensateurs de services impliqués auprès du jeune et de ses parents.

Dans notre centre, des intervenants sont nommés personnes autorisées par le Directeur de la protection de la jeunesse et assument la responsabilité de la coordination du plan de service.

### *Le plan d'intervention individualisé*

Le plan d'intervention individualisé est un outil de planification et de coordination des interventions de chaque intervenant relevant d'un même dispensateur de services. Il permet à l'équipe interdisciplinaire de mettre en commun l'information des objectifs spécifiques, des moyens, des priorités et des échéanciers des interventions préconisées par le coordonnateur du plan d'intervention. Le plan d'intervention doit s'inscrire en continuité et établir un lien opérationnel avec les objectifs généraux du plan de service.

Le plan d'intervention a pour objectif de s'assurer que l'ensemble des interventions est basé sur les besoins du jeune et centré spécifiquement sur les motifs de réadaptation.

La coordination du plan d'intervention est assumée par le cadre intermédiaire responsable du service et des intervenants qui gravitent autour de l'adolescent.

[177]

### *L'agenda de l'adolescent*

L'agenda de l'adolescent est un outil personnel de planification lui permettant d'inscrire les activités de réadaptation auxquelles il doit participer. L'adolescent, en fonction de son plan d'intervention, avec l'aide de son éducateur-tuteur, inscrit à chaque semaine les activités de réadaptation et les objectifs visés par sa participation à chacune des activités.

### *Le dossier du bénéficiaire*

Le dossier du bénéficiaire est plus qu'une chemise où l'on classe des documents. Il est un outil de gestion clinique dans lequel nous compilons toute l'information relative au bénéficiaire. Nous retrouvons dans le dossier du bénéficiaire les sections suivantes :

- Les informations générales.
- Les informations administratives.
- Les informations cliniques et comportementales. Les informations sociales.
- Les informations reliées à la Loi sur la protection de la jeunesse et à la Loi sur les jeunes contrevenants.
- Les informations médicales et pédagogiques.
- Les informations de gestion du dossier.
- Les informations du bilan de séjour de l'adolescent.

Avec toute cette manne d'informations, le dossier du bénéficiaire, lorsqu'utilisé de façon dynamique, demeure un instrument professionnel privilégié pour les éducateurs ; ces derniers peuvent s'y référer pour élaborer leur stratégie et leur plan d'intervention.

[178]

Nous pouvons aussi, par l'analyse des plans d'interventions et des rapports cliniques, établir l'évolution de l'adolescent en fonction de ses motifs de demande de service.

### 3. Les outils d'enseignement et d'apprentissage

[Retour à la table des matières](#)

L'intervention de réadaptation doit s'actualiser selon les objectifs spécifiques poursuivis par l'adolescent dans des actions concrètes et accessibles.

À cet effet, nous croyons que le développement de l'autonomie et de la responsabilité de l'adolescent passe par l'enseignement et l'apprentissage de nouvelles informations et d'expériences. Les principaux outils d'enseignement et d'apprentissages utilisés sont :

- Le diagramme de la Théorie du contrôle.
- Le graphique du processus de réadaptation.
- Le cahier d'exercices pratiques.

#### *Le diagramme de la Théorie du contrôle*

Le diagramme de la Théorie du contrôle du Dr William Glasser nous présente visuellement le concept de fonctionnement de l'être humain. Il nous montre les besoins de base, le monde de qualité, le monde perçu, le système sensoriel, le système perceptuel composé du filtre de la connaissance et du filtre évaluatif, le signal de frustration, le répertoire de comportements, le comportement global et le monde réel.

Le diagramme est un outil intéressant à utiliser avec les adolescents puisqu'il est très visuel, coloré et que [179] toutes les composantes de la Théorie du contrôle sont mises en relation entre elles. Nous

pouvons expliquer aux adolescents et leur faire comprendre le pourquoi et le comment de leurs comportements.

Généralement, les adolescents aiment connaître la Théorie du contrôle ; cette connaissance sommaire leur donne une compréhension du fonctionnement humain. Ils s'y réfèrent pour expliquer leurs comportements ainsi que ceux des individus qui les entourent.

### *Le graphique du processus de réadaptation*

Le graphique du processus de réadaptation décrit précédemment permet à l'éducateur de présenter à l'adolescent les buts que nous poursuivons avec lui. Il permet aussi à l'éducateur de faire faire une autoévaluation globale à l'adolescent sur son niveau de responsabilité et sur son niveau d'autonomie et ainsi le situer dans le chemin qu'il a à parcourir pour développer son indépendance.

Les adolescents aiment fonctionner avec des outils qui leur permettent de se situer eux-mêmes en fonction de leurs perceptions ; ils sont moins émotifs, ils sont plus dégagés et accessibles à la réflexion et deviennent plus ouverts à se mettre en action pour changer leurs comportements.

L'utilisation du graphique du processus de réadaptation avec les adolescents peut se comparer à l'utilisation d'une carte routière par un voyageur. Un voyageur qui a une longue route aime bien connaître son trajet, les étapes, les distances à parcourir ainsi que certains points de repères lui permettant de savoir s'il [180] est sur la bonne route. Lorsqu'il découvre qu'il n'est pas sur la bonne route, il aime bien posséder une carte routière lui permettant de reprendre le trajet qu'il s'était fixé. Globalement, le diagramme du processus de réadaptation permet à l'adolescent de visualiser le chemin qu'il a à parcourir pour atteindre l'indépendance du service.

### *Le cahier d'exercices*

Le cahier d'exercices est un outil d'enseignement et d'apprentissage sur lequel les éducateurs peuvent s'appuyer pour actualiser certains enseignements aux adolescents, relativement à la Théorie du contrôle et la Thérapie de la réalité.

Il se compose principalement d'un ensemble d'outils développés et utilisés par différents formateurs, intervenants et cliniciens dans leur pratique professionnelle.

#### **Certains outils d'exercices portent entre autres sur :**

- la compréhension des besoins de base ; le comportement global ;
- la discipline, les règles et conséquences ; le rétablissement-réparer l'erreur ;
- ce que les intervenants peuvent enseigner aux parents ;
- etc.

Le cahier d'exercices est utilisé par les éducateurs de façon volontaire et individuelle ; ils peuvent aussi imaginer et créer d'autres outils qui seront insérés dans le cahier d'exercices.

[181]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## CONCLUSION

[Retour à la table des matières](#)

Nous espérons avoir atteint nos objectifs. Cet ouvrage est avant tout conçu pour guider les éducateurs à aider l'adolescent à exploiter son potentiel de manière satisfaisante à l'intérieur d'une organisation de services de réadaptation.

Les auteurs constatent que le produit de la responsabilité et de l'autonomie peut définitivement amener l'adolescent à une saine gestion de sa vie, d'où l'indépendance du service de réadaptation.

Ce cadre de référence ouvre ainsi la voie aux éducateurs à un éventail plus large de rôles, d'attitudes, de connaissances et de techniques à utiliser dans un modèle hiérarchisé et dont l'intégration en permettra une vue plus circulaire. Nous présumons que s'ils apprivoisent ce processus, ils influenceront l'adolescent à se développer de façon responsable et autonome.

Lorsque nous comprenons ce processus, nous comprenons que contraindre des professionnels à n'être que des exécutants de stratégies d'intervention c'est de les condamner à se comporter comme des personnes non créatives. C'est pourquoi, il revient à chacun de vous de façonner ce processus à l'image de votre mission, de votre équipe, de votre personnalité, car la meilleure approche est toujours en étroite corrélation avec sa façon d'être.



Plus fondamentalement, la perspective de cet ouvrage prend sa source dans le courant humaniste et plus spécifiquement dans la Théorie du contrôle et la Thérapie de la réalité. Nos propos susciteront sans doute beaucoup d'interrogations car peu d'organisations spécialisées en [182] réadaptation utilisent cette approche intégrée dans l'action quotidienne de l'éducateur. L'originalité de ce processus de réadaptation réside dans l'effort de renouvellement de la pensée rééducative sur un thème précis qu'est le chemin vers l'indépendance.

En ce sens, le choix d'écrire ce volume s'est présenté comme une première tentative de répondre aux demandes d'enrichir et de particulariser notre mandat de réadaptation. Par notre choix, nous venons sélectionner parmi des cultures existantes. Néanmoins, nous nous rangeons du côté de ceux qui croient en l'aide à la jeunesse et qui adhèrent à l'idée que la réadaptation n'est pas une affaire d'improvisation.

Notre proposition est d'abord un guide pour nos intervenants. Il leur permet de mieux cerner les objectifs, d'élaborer les stratégies d'intervention et de conscientiser l'évolution de l'adolescent dans nos services.

Nous espérons que le lecteur puisse comprendre que nous avons tenté de déterminer les multiples facettes de l'intervention dans le milieu de la réadaptation pour retrouver la personne humaine dans ce qu'elle a de plus fondamental.

[183]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## RECONNAISSANCE

[Retour à la table des matières](#)

La direction des services professionnels et de réadaptation, dont font partie les auteurs de ce volume, désire souligner la participation de tous les professionnels qui œuvrent au Centre de services de réadaptation Le Phare.

Ces professionnels se sont engagés et impliqués dans le programme de formation en Thérapie de la réalité offert par l'Établissement depuis 1980, ce qui a contribué à perfectionner ce processus. Nous remercions donc les employés actuellement à l'emploi du Centre de réadaptation Le Phare, particulièrement :

Le personnel certifié et superviseur en Thérapie de la réalité :

M. Michel Côté  
M. Réal Cloutier  
M. Gilbert Paradis  
M. Jacques Proulx  
M. Bernard Roy

Le personnel certifié en Thérapie de la réalité :

Mme Rita Berger  
M. Rémy Bilocq  
Mme Sylvie Bilodeau  
M. Alan Burns

M. Jean-Yves Caron  
M. Harold Côté  
M. Michel Courteau  
Mme Michèle Fournier  
M. Jacques Huard  
M. Daniel Lapointe  
Mme France Marcotte  
M. Gaétan Paquet  
Denis St-Pierre  
M. Pierre Thivierge

Le personnel en processus de certification en Thérapie de la réalité :

Mme Nancy Bérubé  
M. Michel Brousseau  
Mme Lyne Duguay  
M. Vincent Labadie  
Mme Lucie Langlois Mme Sylvie Leblanc  
Mme Nathalie Mathieu  
Mme Dominique Tremblay (employée du Centre de services sociaux de Québec)

Le personnel ayant reçu une formation maison en Thérapie de la réalité :

M. Hervé Charest  
Mme Madeleine Chouinard  
M. Jean-Denis Couture  
M. Pierre-Luc Grégoire  
Mme Claudette Jobidon  
Mme Nicole Petitclerc  
M. Gaétan Pichette  
M. Michel Quoibion  
Mme Dominique Demers

[185]

**Un chemin vers l'indépendance.**  
Guide d'intervention auprès des adolescents  
en difficulté d'adaptation.

## BIBLIOGRAPHIE

[Retour à la table des matières](#)

ASSOCIATION DES CENTRES D'ACCUEIL DU QUÉBEC, *Le centre de services de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation*, Mars 1987.

BOUCHARD, Camille, *Un Québec fou de ses enfants*, 1992.

D'AMOURS, Oscar, *Survол historique de la protection de l'enfance au Québec de 1608 à 1977*, Annexe 1 du Rapport de la Commission parlementaire spéciale de la protection de la jeunesse, Assemblée nationale du Québec, 1982.

DE VAELE, Martine, MORVAL, Jean, SHEITOYAN, Robert, *Survivre ou s'épanouir dans les organisations*, Éd. Gaétan Morin, Chicoutimi, 1986.

DUBÉ, Robert, ST-JULES, Marjolaine, *Protection de l'enfance, réalité de l'intervention*, Gaétan Morin, éditeur.

DU RANQUET, Mathilde, *Les approches en service social - Intervention auprès des Personnes et des familles*, Edisem/Le Centurion, 1987.

FOUCAULT, Pierre, *Essai sur l'histoire des centres d'accueil du Québec*, Montréal, A.C.A.Q., 1984.

FUSTIER, Bernadette, FUSTIER, Michel, *Pratique de la créativité*, Edition ESF, Paris, 1976.

GENDREAU, Gilles, MÉTAYER, Diane et LEBON, André, *L'action psychoéducative. pour qui ? pour moi ?*, Pédagogie psychosociale, Édition Fleurus, 1990.

GLASSER, William, *Reality Therapy*, Éd. Épi, Paris, 1971.

GLASSER, William, *Control Theory*, Harper and Row Ed., New York, 1984.

GLASSER, William, *Quality School*, Harper and Row Ed., New York, 1990.

GLASSER, William, *États d'esprit*, Ed. Le Jour, Montréal, 1982.

GLASSER, William, *Cahier d'exercices de la théorie du contrôle et de la Thérapie de la réalité*, Los Angeles, 1986.

GLASSER, William, *Des écoles sans Déchets*. Ed. Fleurus, Paris, 1973.

GOOD, Perry, *In pursuit of happiness*, Ed. Chapel, 1986.

GOOD, Perry, *It's OK to be the boss*, New View Publications, Chapel Hill, NC, 1990.

GOSSEN, Diane, *Mon enfant, vivre avec est une joie*, 1991.

GOSSEN, Diane, *Le rétablissement*, 1991.

HARVEY, Jean, *La protection sur mesure*, 1992.

Le Phare CSR Jeunesse, Claude Marcotte, Suzanne Tardif, *Plan de service, plan d'intervention - Rappel des notions de base*, 1990.

*MANUEL DE RÉFÉRENCE sur la Loi sur la protection de la jeunesse*, Gouvernement du Québec.

MUCCHIELLI, Roger, *Méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Editions ESF, Paris, 1972.

PECK, Scott, *Le chemin le moins fréquenté*, Laffont, Paris, 1987.

**Fin du texte**