Document generated on 08/05/2025 3:52 p.m.

Nouvelles pratiques sociales

L'évaluation des pratiques sociales : les résultats et les défis d'une expérience d'évaluation de programme sur les plans éthique et méthodologique

Romain Rousseau

Volume 7, Number 2, Fall 1994

La recherche sociale et le renouvellement des pratiques

URI: https://id.erudit.org/iderudit/301281ar
DOI: https://doi.org/10.7202/301281ar

See table of contents

Publisher(s)

Les Presses de l'Université du Québec à Montréal

ISSN

0843-4468 (print)
1703-9312 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Rousseau, R. (1994). L'évaluation des pratiques sociales : les résultats et les défis d'une expérience d'évaluation de programme sur les plans éthique et méthodologique. *Nouvelles pratiques sociales*, *7*(2), 125–140. https://doi.org/10.7202/301281ar

Article abstract

Les services d'assistance scolaire, psychologique et sociale destinés aux jeunes en difficulté et les programmes visant l'insertion ou la réinsertion sociale de ceux-ci se sont multipliés depuis deux décennies. Pour des raisons d'ordre économique, la volonté politique de plus en plus explicite d'offrir seulement des services et des programmes qui soient jugés les plus efficaces pose le problème de l'évaluation de ces services et de ces programmes, Le défi de l'évaluation des pratiques sociales s'articule autour de difficultés d'ordre éthique et méthodologique particulières.

Tous droits réservés © Les Presses de l'Université du Québec, 1994

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

L'évaluation des pratiques sociales : les résultats et les défis d'une expérience d'évaluation de programme sur les plans éthique et méthodologique

Romain ROUSSEAU
Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation
Université du Québec à Rimouski

Les services d'assistance scolaire, psychologique et sociale destinés aux jeunes en difficulté et les programmes visant l'insertion ou la réinsertion sociale de ceux-ci se sont multipliés depuis deux décennies. Pour des raisons d'ordre économique, la volonté politique de plus en plus explicite d'offrir seulement des services et des programmes qui soient jugés les plus efficaces pose le problème de l'évaluation de ces services et de ces programmes. Le défi de l'évaluation des pratiques sociales s'articule autour de difficultés d'ordre éthique et méthodologique particulières.

Les programmes destinés aux jeunes en difficulté peuvent viser l'adaptation, la réadaptation ou la réinsertion (Leblanc, 1990). À ces différentes finalités correspondent des services qui sont de nature variée. L'intervention préventive s'intéresse à l'harmonisation des rapports entre les jeunes à risque et leur

milieu ; l'intervention de réadaptation s'occupe principalement de jeunes reconnus mésadaptés par la loi ; l'intervention de réinsertion est cette phase ultime dans le processus de réadaptation qui doit conduire à la réintroduction de jeunes reconnus mésadaptés par la loi dans leur milieu naturel après avoir été exclus de ce milieu pendant un certain temps. Les services offerts par les centres d'accueil ou de réadaptation peuvent aussi prendre l'une ou l'autre des deux formes suivantes : l'internat ou l'externat (Gouvernement du Québec, 1990). On peut encore classer les services offerts aux jeunes en difficulté selon le degré de prise en charge de ces jeunes par le milieu : il y a le placement dans un centre de réadaptation ou dans un foyer de groupe, ou en famille d'accueil, la vie en appartement supervisé, la fréquentation d'un centre de jour ou d'un atelier, l'assistance éducative en milieu naturel, le soutien en milieu scolaire ou familial.

Or, depuis une dizaine d'années, le nombre des services offerts a augmenté, surtout ceux dispensés à l'externe et, plus particulièrement, l'assistance éducative en milieu naturel. Cet accroissement du nombre et de la variété des services est attribuable à plusieurs facteurs. Outre les changements d'ordre législatif (Lamy, 1990) et ceux entrepris par l'Association des centres d'accueil du Québec (1988) ou découlant de diverses commissions d'étude ou d'enquête (Gouvernement du Québec, 1975, 1987, 1990) et des exercices régionaux de consultation (Centre jeunesse du Bas-Saint-Laurent, 1994), il y a l'accroissement et l'alourdissement des problèmes sociaux chez les jeunes et les familles (Pinard, 1989, 1991 ; Poliquin-Verville et Royer (1991) ; Trottier et Odesse, 1993) de même que l'incapacité de l'État de continuer à financer tous les services offerts (Flynn, 1985). À lui seul, ce dernier motif, de nature économique, est suffisant pour comprendre la volonté politique de plus en plus explicite d'offrir seulement les services et les programmes jugés les plus efficaces.

L'assistance éducative en milieu naturel gagne en popularité en raison de ses coûts moindres et d'un rationnel qui met l'accent sur la responsabilisation des jeunes eux-mêmes et de leur famille. Elle repose sur deux postulats, à savoir, que les parents sont et demeurent les premiers responsables de la réponse à offrir aux besoins de leur enfant et que le jeune se développe en interaction avec son milieu de vie. Elle est caractérisée par :

> [le] maintien d'un jeune mésadapté dans son milieu naturel grâce à un suivi individuel de la part d'un éducateur ; ce suivi étant global, il peut impliquer des interventions dans et sur la famille, à l'école, pendant les temps libres. (Leblanc (1990 : 50)

Le programme ÉRIS (Éducateur en réinsertion sociale) (Langlois, 1989) du Centre de réadaptation Relais jeune Est appartient à ce type d'intervention. Au regard des principes, il favorise une approche éducative normalisante, une prise en charge continue des acquisitions à faire et des

responsabilités à assumer, l'élaboration d'un plan d'intervention individualisé qui sollicite la participation volontaire du jeune, de ses parents et des enseignants, une concertation des divers intervenantes et intervenants ainsi qu'une approche globale de la situation que vit le jeune. Il poursuit d'une manière adaptée à chaque jeune les objectifs suivants : 1) modifier la source des comportements symptomatiques afin de stimuler l'actualisation de l'identité, de la socialisation et de l'autonomie chez le jeune ; 2) favoriser chez le jeune et ses parents le développement d'outils, de moyens qui vont leur permettre d'assumer leur propre prise en charge.

L'ÉVALUATION DU PROGRAMME ÉRIS

L'évaluation des programmes d'intervention est reconnue comme un élément important de la gestion d'un centre de réadaptation (Gouvernement du Québec, 1990). Elle permet de garder dynamiques ses programmes et de voir à leur mise à jour ; d'assurer que les moyens mis en place sont appropriés pour répondre aux besoins des jeunes ; de vérifier si leur application est conforme aux indications qu'ils contiennent ; d'en développer de nouveaux ou de les modifier en fonction de l'évolution des besoins de la clientèle.

Par ailleurs, comme le souligne Leblanc (1990), le développement des services externes, offerts par les centres de réadaptation du Québec à la clientèle de mésadaptés socio-affectifs, a été foudroyant au cours de la dernière décennie. La nécessité de trouver des solutions de rechange à l'internat a fait naître une multitude de programmes d'intervention en milieu ouvert. Dans son analyse de ces programmes, Leblanc (1990) soutient qu'il est urgent de les rationaliser. Il conclut que la réadaptation à l'externe des jeunes en difficulté nécessite le développement de projets d'expérimentation de programmes qui auront pour objectifs de systématiser ces programmes et de les soutenir par un plan de recherche et de développement.

C'est à partir de ces constats et pour répondre aux préoccupations de la direction, des intervenants du Centre de réadaptation Relais jeune Est et du CSS Bas-du-Fleuve que fut réalisée la présente recherche. L'évaluation du programme ÉRIS a été réalisée dans le cadre d'une recherche-action qui a impliqué deux organismes : le Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation de l'Université du Québec à Rimouski et le Centre de réadaptation Relais jeune Est[1]. L'objectif visé était de

1. Cette recherche a été subventionnée par le Programme de subventions pour projets d'interventions, d'études et d'analyses en santé communautaire (MSSSQ/CRSSS 01-11), le Fonds institutionnel de recherche de l'Université du Québec à Rimouski, la Communauté scientifique réseau de l'Université du Québec et le Centre de réadaptation Relais jeune Est.
Les résultats de cette recherche ont été publiés en 1992. Voir les références.

vérifier les hypothèses suivantes : le programme ÉRIS apporte des changements de comportement dans le vécu familial (H1) et dans le vécu scolaire (H2) et améliore la compétence parentale en outillant les parents dans leur façon d'être et de faire avec le jeune (H3).

Les aspects méthodologiques

Les personnes-sujets et les variables de la recherche

La recherche a impliqué 11 jeunes en difficulté d'adaptation inscrits au programme ÉRIS, les familles de ces jeunes et leurs enseignants. L'âge des jeunes, trois filles et huit garçons, se situait entre 10 et 16 ans au début du programme. La plupart (9) était au primaire ; six provenaient de familles monoparentales.

Le programme ÉRIS est considéré comme la variable indépendante. Ce programme a été sommairement présenté plus haut. Ajoutons que son application a donné lieu à l'élaboration de trois plans d'intervention d'une durée de trois mois chacun, à laquelle ont participé le jeune, ses parents et les autres partenaires (travailleur social, enseignant, etc.). Ces plans précisaient des objectifs de réadaptation, identifiaient les moyens et les stratégies à utiliser et sollicitaient la participation concertée du jeune, de ses parents et des personnes significatives dans la vie quotidienne du jeune lui-même. Le tableau 1 présente un extrait d'un plan d'intervention. Les principales variables dépendantes de la recherche sont : 1) le vécu familial du jeune et les principales caractéristiques de son environnement familial ; 2) le vécu scolaire du jeune ; 3) le sentiment de compétence éprouvé par les parents dans leurs rapports avec le jeune (c'est-à-dire le sentiment d'être outillé dans leur façon d'être et de faire avec le jeune).

Le déroulement général de la recherche

La collecte des données

L'étude débuta à l'automne 1989 et se termina au début de l'été de 1990. Pendant toute la durée du programme, le comportement familial et scolaire du jeune et le sentiment de compétence parentale ont fait l'objet d'observations relatées de façon continue par l'éducateur dans ses « Notes évolutives ». Celles-ci font état pour chaque jeune des progrès réalisés en regard des objectifs des plans d'interventions et comportent des commentaires relatifs à la pertinence des moyens choisis et sur les contenus des divers suivis de l'éducateur auprès du jeune, du milieu familial et de l'école.

TABLEAU 1

Extrait d'un plan d'intervention concernant les objectifs et les moyens d'actions à privilégier

	Moyens d'actions à privilégier	
Objectifs spécifiques	**Activités (qui ?)**	**Intervention de l'éducation**
Domaine intellectuel		
– Julien améliorera son rendement scolaire.	– Identifier des buts scolaires à atteindre et des moyens pour atteindre ces buts et les mettre en pratique (Julien, parents et professeur).	– Aider Julien à identifier des buts scolaires à atteindre et des moyens pour les atteindre en mettant à contribution les parents et le professeur : rencontres individuelles et collectives.
	– Identifier ses principales difficultés comportementales à l'école et les comportements à acquérir (Julien avec parents et professeur).	– Aider Julien à faire le bilan de son comportement à l'école en mettant à contribution les parents et le professeur : rencontres individuelles et collectives.
	– Remplir une feuille de route comportementale (Julien et professeur).	– Aider Julien à identifier des comportements à acquérir en mettant à contribution les parents et le professeur : rencontres individuelles et collectives.
Domaine affectif		
– Julien et ses parents s'ouvriront sur les problèmes familiaux impliquant Julien.	– Julien fera chaque semaine puis aux deux semaines un bilan écrit de son vécu familial.	– Prendre connaissance du bilan de Julien et du rapport de ses parents sur le vécu familial de Julien et les encourager dans leur démarche d'ouverture sur les problèmes familiaux impliquant Julien.
	– Les parents feront chaque semaine puis aux deux semaines un rapport écrit sur le vécu de Julien à la maison.	
Domaine social		
– Julien choisira judicieusement ses loisirs et leur accordera une importance qui tiendra compte des autres activités (maison et école).	– Choisir et vivre ses activités de loisirs (sorties, maison des jeunes, Domrémy, etc.) selon la grille-horaire semaine déjà établie.	– Connaître les activités de loisirs de Julien, ses déplacements et les motifs de ceux-ci : rencontres individuelles et collectives.

Les instruments de mesure utilisés furent : 1) l'Échelle d'environnement familial (Échelle EF) de Moos et Moos (1981) traduite et adaptée par une équipe de recherche de l'UQTR (1989) – cet instrument mesure trois dimensions de la vie familiale : les dimensions rapports familiaux, croissance personnelle et organisation du système familial ; 2) le Questionnaire d'évaluation des conduites sociales à l'école (Questionnaire CS) construit et validé par Loranger et Arsenault (1984) – ce Questionnaire CS comprend deux versions abrégées de 25 énoncés chacune dont l'une s'adresse au jeune et l'autre à l'enseignant. Il permet d'observer divers aspects du comportement de l'enfant dans son vécu scolaire.

La collecte des données s'est effectuée sous la responsabilité de l'éducateur. La passation des instruments s'est toujours effectuée en sa présence et selon les modalités suivantes. L'Échelle EF a été remplie par la mère au début et à la fin du programme. Dans tous les cas, seule la mère a répondu à l'Échelle. Le Questionnaire CS a été rempli au début et à la fin du programme par l'enfant et l'enseignant. Enfin, pendant toute la durée du programme et pour chacun des sujets, l'éducateur colligea dans les « Notes évolutives » toutes les informations reliées au vécu du programme et se rapportant au progrès réalisé eu égard aux objectifs des plans d'intervention.

Le traitement des données

Premièrement, à partir des « Notes évolutives » de l'éducateur, nous avons identifié, par la méthode des juges, les jeunes à qui le programme semblait avoir été profitable (« succès » du programme) et ceux à qui il ne semblait pas l'avoir été (« échec » du programme). Après avoir étudié chacun des dossiers, les juges dressaient de façon indépendante un bilan du cheminement de chaque jeune et évaluaient la réussite du programme compte tenu de la situation problématique de départ et de la nouvelle situation au moment de la fermeture du dossier. Basé sur les « Notes évolutives », ce jugement en termes de Succès-Échec devait, après discussion, faire l'unanimité entre les juges. L'application de la méthode des juges a conduit aux résultats suivants : pour 8 des 11 jeunes, le programme aurait été un « succès » et pour 3 d'entre eux, il aurait été un « échec ».

Deuxièmement, en comparant les cas de « succès » et les cas d'« échec », nous avons tenté : 1) de dresser un compte rendu des suivis (rencontres, téléphones, sorties, etc.) ; 2) de relever les changements observés entre le début et la fin du programme eu égard aux objectifs du programme ; 3) de relever les facteurs probables associés au « succès » et à l'« échec » du programme. Pour effectuer cette comparaison, les données non numériques issues des « Notes évolutives » ont été soumises à une analyse de contenu (Anadon, 1988 ; Deslauriers, 1991). Les données quantitatives résultant de l'emploi

des instruments de mesure décrits plus haut ou découlant d'une quantification de données qualitatives à la suite d'une analyse de contenu ont été soumises, quant à elles, aux procédés usuels de la statistique quand le nombre de sujets est petit. Le traitement fut effectué sur Macintosh SE à l'aide du logiciel Statview 512+Graphics. Le seuil de signification retenu fut de 0,05.

Les résultats de la recherche

Le bilan des suivis

Une comparaison des suivis selon le « succès » ou l'« échec » du programme a permis de faire les principaux constats suivants :

1. Le nombre moyen des interventions (rencontres, appels téléphoniques et sorties) a été de 51 pour les cas où le programme « a réussi » et de 71 pour les cas où le programme « a échoué ».
2. Dans les cas de « succès » du programme, on retrouvait une plus grande concentration des interventions pendant la période qui correspondait généralement au premier plan d'intervention (36,4 % par rapport à 27,2 % dans les cas d'« échec »).
3. Par ailleurs, au cours des périodes qui correspondaient généralement aux deuxième et troisième plans, les interventions ont été plus nombreuses dans les cas d'« échec » avec des pourcentages respectifs de 23,9 % et 27,2 % (comparativement à 20,5 % et 22,5 % dans les cas de « succès »).
4. Les interventions consacrées à la mise en place du programme sont assez comparables (20,5 % dans les cas de « succès » et 21,6 % dans ceux d'« échec »).

Ces résultats nous amènent à faire quelques hypothèses : 1) les cas potentiels de « succès » feraient l'objet d'un suivi plus intensif au début et d'un suivi de soutien par la suite ; 2) les cas potentiels de « succès » seraient plus sensibles, plus perméables au programme que ne le seraient les cas potentiels d'« échec » ; 3) le pronostic de départ de l'éducateur, bien que celui-ci ne soit pas explicite, pourrait avoir un impact sur la réussite du programme ; 4) les cas potentiels d'« échec » seraient plus lourds que les autres.

Les changements observés entre le début et la fin du programme

Les résultats de la recherche ne nous permettent pas d'affirmer que l'application du programme ÉRIS améliore le vécu familial et scolaire du jeune et qu'il outille les parents dans leur façon d'être et de faire avec le jeune.

Ils permettent tout au plus de dire qu'entre le début et la fin du programme, des changements d'importance modérée dans le vécu familial ont été observés et mesurés chez presque tous les sujets, mais de façon plus notable chez les jeunes associés au « succès » du programme. Les « Notes évolutives » montrent que les jeunes associés au « succès » du programme ont amélioré leur comportement dans la famille. Cela se traduit principalement par des relations réciproques moins conflictuelles entre le jeune et la mère, entre le jeune et la fratrie. L'agressivité semble mieux contrôlée, la violence verbale moins fréquente, les occasions d'affrontement moins nombreuses. De plus, l'analyse des résultats obtenus à l'Échelle EF entre le début et la fin du programme montre quelques changements de perception statistiquement significatifs chez les mères des jeunes associés au « succès » du programme : une diminution des conflits intrafamiliaux, une baisse des attentes liées à la performance (à l'école, au travail) des jeunes dans un contexte qui fait souvent appel à la compétition, un accroissement de l'importance accordée aux aspects moraux ou religieux et aux valeurs généralement souhaitées par la société et une culture donnée. Dans les cas d'échec, les mères ont noté une diminution statistiquement significative des conflits intrafamiliaux.

De très légers changements dans le milieu scolaire ont été observés et mesurés chez la plupart des sujets, mais de façon plus notable chez les jeunes associés à l'« échec » du programme, les problèmes scolaires étant plus importants chez ces derniers. Dans l'ensemble, les changements relevés dans les « Notes évolutives » ne sont pas très marqués surtout que les problèmes sur ce plan n'étaient pas graves dans la moitié des cas. Pour ceux dont le comportement et le rendement étaient plus problématiques, certains progrès ont été réalisés : fréquentation plus assidue des cours et meilleures relations avec l'enseignant et les pairs. Ces progrès paraissent être en partie reliés au désir de garder l'estime de l'éducateur. Par ailleurs, les résultats au Questionnaire CS, rempli par les jeunes et leurs enseignants, montrent peu de changements entre le début et la fin du programme, les jeunes se cotant toujours et beaucoup plus positivement que ne le font leurs enseignants, surtout chez les jeunes associés au « succès » du programme. Chez les jeunes associés à l'« échec » du programme, les résultats des enseignants sont plus élevés à la fin qu'au début du programme alors que ceux des jeunes demeurent inchangés, c'est-à-dire élevés.

On a relevé quelques changements dans la façon d'être et de faire des parents avec le jeune, dont les principaux sont le sentiment d'avoir reçu de la part de l'éducateur un soutien qui a probablement contribué à les rendre un peu plus calmes, l'amélioration des rapports avec le jeune et une perception moins négative de leur comportement. C'est ce qui ressort des « Notes évolutives ». Si le programme a soutenu les parents dans la prise en charge

quotidienne de leur enfant et les a tenu informés de ses comportements, il n'est pas évident qu'il leur ait fourni des moyens pour les aider à rétablir une relation positive avec le jeune.

Les facteurs probables associés au «succès» et à l'«échec» du programme

Les résultats de la recherche ont montré que les facteurs qui semblent le plus contribuer au succès du programme seraient, par ordre décroissant d'importance : les interventions ou situations qui encouragent ou valorisent le jeune ; les activités sociales et récréatives ; les interventions modérément punitives venant de la famille ; la dynamique familiale quand celle-ci s'exprime par des rapports satisfaisants entre les membres de la famille et le jeune ou par l'amélioration de ces rapports ; la qualité de la relation avec l'éducateur ; les interventions modérément punitives venant de l'éducateur ; les activités évaluatives relatives au comportement familial et scolaire. Par contre, les facteurs suivants seraient davantage associés à l'échec du programme : les punitions diverses venant de l'école ; les interventions coercitives où sont mis en place et appliqués des systèmes de contrôle ; la dynamique familiale quand celle-ci s'exprime par des rapports conflictuels entre conjoints, les membres de la famille et le jeune et qu'il n'y a pas amélioration de ces rapports.

LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DANS LA RÉALISATION DE CETTE RECHERCHE

Dans la réalisation de cette recherche, les difficultés ont été nombreuses. Certaines sont de l'ordre des attitudes (la peur de l'évaluation et de ses résultats, la peur qu'un des partenaires cherche à tirer profit d'une collaboration, la peur de la publication des résultats, etc.). D'autres sont d'ordre éthique et méthodologique, desquelles il sera surtout question dans cette section.

Des difficultés d'ordre éthique

Pour la publication des résultats de cette recherche, nous avons utilisé deux modalités qui se sont avérées fructueuses : 1) l'étude de deux cas types, dont l'un a été associé au «succès» et l'autre à l'«échec» du programme ; 2) l'étude comparative de l'ensemble des sujets associés au «succès» ou à l'«échec» du programme.

Si l'étude de cas permet de pénétrer plus facilement dans l'univers familial, scolaire et social des jeunes, elle invite en même temps au respect de leur cheminement et de leur intimité quand vient le temps d'en rendre

compte. En effet, comment diffuser de l'information sans trahir la confidentialité des renseignements personnels recueillis tout au long de l'application d'un programme. Même avec l'autorisation des personnes concernées, les renseignements recueillis à leur sujet demeurent leur propriété. Pour respecter l'engagement pris auprès de ces personnes de ne faire connaître que les éléments jugés indispensables pour l'amélioration du programme et qui ne permettaient pas de les reconnaître, le compte rendu des deux études de cas fut obligatoirement incomplet ou amputé de certains renseignements concernant aussi bien le jeune que ses parents et les intervenants, de même que les actions posées par ces diverses personnes.

Néanmoins, malgré toutes les précautions prises, il n'est pas exclu que les acteurs du programme (le jeune, ses parents et les intervenants) puissent se reconnaître à travers certaines situations relatées, même si pour le public, cela reste impossible. La publication du compte rendu d'études de cas – même si une telle publication paraît riche de signification et susceptible d'améliorer la pratique professionnelle – nécessite, croyons-nous, une nouvelle autorisation. Pour un compte rendu des résultats basé sur tous les sujets, les risques de révéler des informations confidentielles ne sont pas inexistants mais plus facilement contrôlables. Dans un cas comme dans l'autre, il ne sera jamais superflu de prendre avis auprès de spécialistes en éthique (Groupe de recherche Éthos, 1988).

Doivent également être considérées d'un point de vue éthique les attitudes de peur mentionnées plus haut. Une communication donnée par un membre de l'équipe de recherche avant que ne soient publiés les résultats de l'étude a choqué l'un des partenaires. Cette expérience a montré la pertinence de bien définir et redéfinir non seulement les attentes et les règles en rapport avec la réalisation d'une recherche menée en partenariat mais celles entourant la diffusion des résultats. C'est sur le plan méthodologique que la question éthique s'est posée avec le plus d'acuité.

Des difficultés d'ordre méhodologique

L'évaluation des programmes d'assistance éducative en milieu naturel pose les mêmes défis méthodologiques que ceux posés en général par l'évaluation des pratiques sociales, surtout quand elle est effectuée dans le cadre d'un partenariat réunissant des acteurs (les intervenants et les personnes-sujets) et des chercheurs universitaires. À la difficulté de choisir une approche de recherche qui soit la plus satisfaisante possible s'est ajoutée celle de définir le rôle de l'éducateur et des chercheurs universitaires, celles également de choisir une méthode de collecte de données qui soit pertinente et de donner un sens à la notion de « succès » et d'« échec » du programme.

Le choix d'une approche

Les approches qualitative et quantitative ont été utilisées conjointement. Les « Notes évolutives » et les plans d'intervention ont été les principales sources de données non numériques qui renseignèrent aussi bien sur les objectifs et la nature du programme que sur le cheminement des jeunes. Les résultats aux instruments de mesure ont été les principales sources de données numériques. Les difficultés majeures rencontrées ont été les suivantes : identifier ce sur quoi devaient porter les « Notes évolutives » ; bien distinguer les comportements réels du jeune autant à la maison qu'à l'école de ceux rapportés par sa mère et les enseignants et de ceux colligés par l'éducateur ; coller le plus possible au verbatim des propos tenus lors des rencontres. Une autre difficulté est apparue au moment de soumettre les instruments de mesure : le manque de participation des pères. Dans tous les cas, seules les mères des enfants ont répondu à l'Échelle EF. Une question reste sans réponse : le fait qu'on ait répondu à l'Échelle en présence de l'éducateur a-t-il pu avoir une influence sur les résultats ? Enfin, le défi le plus important a consisté à employer de façon non parallèle mais en interaction continue les deux approches de recherche afin de garder à l'objet de recherche toute sa richesse.

Le double rôle de l'éducateur

L'évaluation du programme ÉRIS n'a pas été une aventure de chercheurs isolés ou coupés du milieu. L'éducateur a joué un rôle essentiel. En réalité, il a été placé dans une situation où il devait assumer deux rôles de prime abord conflictuels. Comme principal intervenant dans le programme, il était celui qui pilotait et vivait tout le processus d'aide auprès du jeune et des membres de sa famille, des enseignants ou du directeur d'école, du travailleur social, etc. Il était donc affectivement lié aux personnes qu'il était chargé d'accompagner. Sa perception des situations problématiques et des personnes était celle d'un intervenant, d'un acteur au sein de la « communauté d'aide », d'un rouage non neutre dans le processus d'élaboration et d'application des plans d'intervention.

En même temps, l'éducateur a assumé des activités de recherche. Il avait la responsabilité de faire passer les instruments de mesure aux jeunes, aux parents et aux enseignants au début et à la fin du programme. Pour chaque jeune soumis au programme, il avait aussi l'obligation de rédiger des « Notes évolutives » et de transmettre les rapports ou documents le concernant. Comme nous l'avons mentionné, les « Notes évolutives » constituaient la source d'informations la plus importante des données non numériques recueillies. Elles avaient pour objectif de rendre compte avec le plus de rigueur possible du suivi du jeune, de l'accompagnement dont il faisait l'objet, lui et les membres de sa famille, des diverses autres interventions jugées nécessaires en cours de route, du cheminement du jeune dans sa famille et à l'école.

Les objections à l'utilisation d'un éducateur comme chercheur-acteur dans ce genre de recherche sont nombreuses et toutes sérieuses : confusion des rôles d'aide et d'évaluateur, peu de moyens de s'assurer de l'objectivité des observations consignées, doutes sur la capacité de prendre une distance suffisante vis-à-vis d'un « cas » avec qui il a entretenu des relations affectives. Mais il nous a semblé que les inconvénients entraînés par une séparation des rôles d'éducateur et de chercheur, en recourant aux services de deux personnes différentes, n'auraient pas été moins importants.

Le rôle des chercheurs universitaires

Le rôle des chercheurs universitaires et surtout du chercheur principal en était un de collaboration étroite au moment de la conception et de l'opérationnalisation de la recherche sur le plan méthodologique, et d'objectivation pendant le déroulement de la recherche. Les chercheurs universitaires ont surtout travaillé seuls au moment du traitement des données et de la rédaction d'un rapport préliminaire de recherche. Les résultats découlant de l'accomplissement de cette double tâche furent soumis à toute l'équipe pour discussion, confrontation et prise de décision quant à l'essentiel. Le rapport final de la recherche fut ensuite rédigé sous la responsabilité du chercheur principal.

La collaboration que nécessitait cette entreprise a connu ses plus grandes difficultés au moment du traitement des données et de la rédaction du rapport final. Les partenaires attendaient avec impatience les résultats. La pression était parfois si grande qu'elle entraînait du mécontentement. La diffusion des résultats dans un article signé par tous causa un certain émoi chez quelques partenaires : on redoutait l'impact qu'aurait la révélation de ces résultats sur le public, même si, dans l'ensemble, ils étaient plutôt positifs.

Le choix d'une méthode de collecte de données autre qu'un plan d'expérience

Au moment de présenter le protocole de recherche retenu devant un des organismes qui avaient subventionné l'étude, il a fallu montrer – cette croyance s'est acquise au fil des recherches – que l'emploi d'un plan d'expérience (comportant un ou des groupes expérimentaux et un ou des groupes témoins) posait un problème éthique. Comment laisser à eux-mêmes pendant 9 à 10 mois un ou des groupes témoins constitués de jeunes en difficulté provenant de familles souvent elles-mêmes en situation de crise pour mieux faire ressortir l'impact du programme sur un ou des groupes expérimentaux constitués de jeunes en difficulté ? Il est vrai qu'il existe des solutions méthodologiques à ce problème théoriquement utilisables et déontologiquement défendables. Pensons au plan avec rotation ou contrebalancement, ou encore aux échantillons temporels équivalents (Léon, 1977). Mais dans le cas de

l'évaluation du programme ÉRIS, ces solutions intéressantes théoriquement étaient inadmissibles pour des raisons pratiques : disponibilité des sujets, manque de ressources, durée du projet subventionné, nature et durée du programme lui-même. L'utilisation d'un plan d'expérience nous est apparue et nous apparaît encore, compte tenu du contexte dans lequel a été menée cette recherche, peu appropriée pour ce genre d'étude pour trois raisons majeures : 1) la quasi-impossibilité de contrôler les facteurs nuisibles ou parasites ; 2) l'impossibilité d'avoir un chercheur du dehors qui serait capable pendant un an – sans être ou devenir lui-même un facteur parasite ou un intrus dans le programme – d'assister aux diverses étapes que comporte l'application du programme ; 3) l'impossibilité de trouver deux groupes de jeunes assez semblables sur les plans individuel, familial, scolaire et social pour les comparer l'un (soumis au programme) à l'autre (non soumis au programme).

La comparaison des jeunes associés au « succès » et à l'« échec » du programme

Autant dans l'étude de cas que dans l'étude globale, c'est-à-dire qui considère tous les sujets, on peut mieux faire ressortir les effets probables du programme quand on compare un cas type de succès avec un cas type d'échec (étude de cas) ou encore le groupe des sujets à qui le programme semble avoir été profitable avec le groupe de sujets à qui il ne semble pas l'avoir été (étude globale). Cette façon de procéder, déjà employée par Thurstone (1928) au début du siècle dans sa façon de valider ses échelles d'attitude, fut reprise par Likert (1932). La comparaison entre deux groupes (l'un expérimental, l'autre témoin) utilisée si fréquemment dans les plans d'expérience repose sur cette façon de faire.

Dans un cas concret pourtant, l'utilisation de cette procédure nous fit nous interroger sur le sens à donner à la notion de succès ou d'échec. En effet, en début de programme, une jeune fille de 15 ans poursuit un objectif personnel important : celui d'aller vivre en famille d'accueil en raison d'un désaccord rendant la cohabitation insoutenable entre elle et sa mère. Elle n'ose pas poser le geste à cause de la pression qu'exercent sur elle non seulement sa mère mais l'éducateur qui ne fait que respecter certains objectifs du programme : une meilleure intégration à sa famille naturelle et l'amélioration des rapports mutuels entre elle et sa mère. À la fin du programme, la jeune fille réalise son objectif : celui de se retrouver en famille d'accueil. Les mois qui suivent montrent une amélioration importante de son comportement général et elle se dit heureuse. Dans un tel cas, la programme a-t-il réussi ou échoué ? Cette part d'incertitude sera toujours présente autant dans la dispensation des services à offrir et dans le choix des objectifs à poursuivre que dans les conclusions de nos recherches sur les effets d'un programme.

CONCLUSION

Dans cet article, on a tenté, à partir d'une expérience d'évaluation d'un programme de réadaptation en milieu naturel vécu en partenariat, de faire écho aux principales difficultés rencontrées surtout sur les plans éthique et méthodologique. Cette recherche a donné lieu à plusieurs recommandations concernant les objectifs du programme, la sélection et le suivi des jeunes dans le programme, les activités et les interventions à privilégier et celles à restreindre, les plans d'intervention et leur application, et les rapports avec le milieu scolaire.

Dans un colloque récent dont les Actes viennent de paraître (1994), Saint-Pierre fait état, entre autres, de l'impact des résultats de cette recherche sur la nature et la qualité des services du Centre de réadaptation Relais jeune Est.

> Mesurer l'impact de cette recherche, implique que nous regardions ce que nous avons fait avec les recommandations [...] Par exemple, Pour donner suite aux recommandations, nous avons transformé le programme original en trois programmes spécifiques soit : un programme portant sur l'intégration sociale, scolaire ou professionnelle dans lequel le focus est mis sur le jeune et le milieu ; un programme portant sur le support en milieu scolaire dans lequel le focus est mis sur le jeune et le milieu scolaire ; un programme portant sur le support éducatif aux parents dans lequel le focus est mis sur les parents, leurs responsabilités. Nous avons, pour chacun de ces programmes, déterminé des objectifs spécifiques, des moyens d'intervention, des activités à privilégier pour l'éducateur ainsi que l'action attendue de ce dernier. (Saint-Pierre, 1994 : 57)

Mais, prend-il soin de préciser,

> le premier impact de ces recherches [notre recherche et celle de Pinard, 1991] dans le milieu fut de sonner le réveil pour les intervenants et les dirigeants sur l'importance de questionner nos actions, d'évaluer les résultats produits par nos interventions, de développer nos connaissances et nos moyens d'action auprès des familles des jeunes que nous aidons. Ce fut l'occasion pour le milieu de faire une véritable prise de conscience à l'effet que les énergies déployées au cours des années précédentes dans les modifications ou le développement de nouveaux services, avaient laissé peu ou pas de place et de temps pour en mesurer la portée chez le jeune et sa famille. (Saint-Pierre, 1994 : 56)

Cette expérience de collaboration avec le milieu nous a également conduit à émettre quelques hypothèses où se rejoignent recherche et pratiques sociales. En voici quelques-unes : 1) la réponse aux besoins croissants des jeunes en difficulté et des familles en détresse réside dans la qualité des services offerts par des intervenants consciencieux, solidement formés et soutenus dans leur action par une évaluation continue ; 2) devant un problème

de mésadaptation sociale, la tendance à en attribuer la cause à un facteur unique (la famille) ou à quelques facteurs (le jeune lui-même, la famille, la situation socio-économique) qui ne dépendent pas de soi comme intervenant peut conduire à une déresponsabilisation des professionnels de l'intervention et de la recherche dans leur effort pour trouver des solutions originales ; 3) à l'inverse, la tendance à vouloir résoudre seul un problème ou à se considérer le seul corps professionnel à pouvoir intervenir en connaissance de cause peut conduire à une déresponsabilisation de toutes les personnes concernées par ce problème : le jeune en difficulté, sa famille, ses enseignants, ses pairs, sa communauté ; 4) la collaboration ou la concertation demeurent des objectifs non seulement désirables économiquement et valables professionnellement, mais nécessaires dans la recherche de solutions aux problèmes sociaux des jeunes, des familles et des collectivités.

Bibliographie

ANADON, M. (sous la direction de) (1988). *Conceptions et pratiques de l'analyse de contenu*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

ASSOCIATION DES CENTRES D'ACCUEIL DU QUÉBEC (1988). *Les services de réadaptation à l'externe*, Montréal, Association des centres d'accueil du Québec.

CENTRE JEUNESSE DU BAS-SAINT-LAURENT (1994). *Retour sur les avis présentés aux audiences publiques tenues par le Centre jeunesse du Bas-Saint-Laurent*, Rimouski, CJBSL.

DESLAURIERS, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill.

FLYNN, R.J. (1985). « L'évaluation des programmes de désinstitutionnalisation : conclusion sur le fond et la méthodologie tirée de la littérature », dans Conseil canadien de Développement social (éd.), *La désinstitutionnalisation : coûts et incidences*, Ottawa, CCDS.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1975). *Le rapport du Comité d'étude sur la réadaptation des enfants et des adolescents placés en centre d'accueil (Rapport Batshaw)*, Québec, Ministère des Affaires sociales.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1987). *Proposition au Ministère de la Santé et des Services sociaux d'un Guide d'orientation et d'organisation des centres de réadaptation pour jeunes mésadaptés socio-affectifs*, Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1990). *Cadre de référence sur l'orientation et l'organisation des centres de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation*, Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux.

GROUPE DE RECHERCHE ÉTHOS DE L'UQAR (1988). *La dimension éthique de la recherche sociale,* Étude commanditée, Québec, Conseil québécois de la recherche sociale.

LAMY, F. (1990). « Le difficile équilibre entre les connaissances, l'expérience et l'action », *La revue canadienne de psycho-éducation*, vol 19, n° 2, 141-144.

LANGLOIS, J.-P. (1989). *Projet de service externe. Programme en réinsertion et intégration sociales (ÉRIS)*, Rimouski, Centre d'accueil Relais jeune Est.

LEBLANC, M. (1990). « Les services externes et la réadaptation des jeunes en difficulté », *La revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 19, nº 1, 43-62.

LÉON, A. (1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*, Paris, Presses universitaires de France.

LIKERT, R. (1932). « A Technique for the Measurement of Attitudes », *Archives of Psychology*, nº 140, 1-55.

LORANGER, M. et R. ARSENAULT (1984). *Questionnaire d'évaluation des conduites sociales à l'école*, Québec, École de psychologie, Université Laval.

MOOS, R.H. et B.S. MOOS (1981). *Family Environment Scale. Manual.* Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press, Traduction faite en 1989 par l'Équipe de recherche en intervention psycho-éducative (ERIPE) de l'UQTR.

PINARD, R. (1989). *La recherche sur les jeunes en difficulté d'adaptation dans le territoire de Kamouraska, Rivière-du-Loup, Témiscouata et des Basques*, Rimouski, CARJ.

PINARD, R. (1991). *Portrait de la clientèle admise aux services de réadaptation du Centre de réadaptation Relais jeune Est*, Rimouski, CRRJE.

POLIQUIN-VERVILLE, H. et E. ROYER (1991). *École et comportement. Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

ROUSSEAU, R. (sous la direction de), LÉGER, D., PINARD, R. et J.-P. LANGLOIS (1994). *La recherche au service de l'intervention auprès des jeunes en difficulté d'adaptation*, Monographie nº 43, Rimouski, UQAR-Éducation.

ROUSSEAU, R., POTVIN, P., PAPILLON, S. et Y. TREMBLAY (avec la participation de J.-P. LANGLOIS, L. BRIAND, J. ROSS *et al.*) (1992). *L'Évaluation du Programme de réadaptation en milieu naturel dans la MRC de La Mitis*, Monographie nº 37, Rimouski, UQAR-Éducation.

SAINT-PIERRE, P. (1994). « Impact des recherches sur la nature et la qualité des services du Centre de réadaptation Relais jeune Est », dans ROUSSEAU, R. (sous la direction de), *La recherche au service de l'intervention auprès des jeunes en difficulté d'adaptation*, Monographie nº 43, Rimouski, UQAR-Éducation, 56-65.

THURNSTONE, L.L. (1928). « Attitudes Can Be Measured », *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.

TROTTIER, G. et M. ODESSE (1993). *Les caractéristiques personnelles, familiales et sociales des jeunes en centre de réadaptation*, Le Phare, CSR Jeunesse.