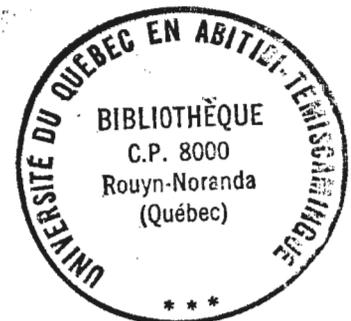


**L'ENVIRONNEMENT THERAPEUTIQUE TEL QUE PERCU
PAR L'ADOLESCENT COMME PREDICTEUR DE
COLLABORATION AU TRAITEMENT**

**PAR
GERARD LAVOIE**

**THESE PRESENTEE A L'ECOLE DES ETUDES
SUPERIEURES ET DE LA RECHERCHE
DE L'UNIVERSITE D'OTTAWA
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE
PH. D. EN EDUCATION**



OTTAWA (CANADA), 1993



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

TABLE DES MATIERES

Liste des tableaux	IV
Liste des figures	V
Remerciements	VI
Sommaire	VII
CHAPITRE PREMIER: Problématique	1
Interprétation contextuelle de la résistance au traitement à l'adolescence	5
CHAPITRE 2: Cadre théorique	14
La résistance au traitement sous l'angle de la théorie relationnelle de la motivation	14
Le champ psychologique et perceptuel chez Lewin	16
Les besoins fonctionnels et leur concrétisation chez Nuttin	19
La représentation de soi comme facteur de motivation chez Ruel	24
Intégration théorique	30
CHAPITRE 3: Recension des écrits empiriques	32
Contexte 'objectif' de l'institution et qualité de l'adaptation	33
Perception du contexte comme facteur favorable à la démarche thérapeutique	39
Les préférences de l'adolescent en matière de traitement	45
La réadaptation des adolescents en internat	49
Intégration des écrits théoriques et empiriques	53
ENONCE DES HYPOTHESES	56
Hypothèses relatives aux dimensions considérées séparément	56
Hypothèse générale	56
Hypothèses spécifiques relatives à la perception des adolescents	57
Hypothèses spécifiques relatives aux préférences des adolescents	58
Considération additionnelle	58
Hypothèse relative aux dimensions combinées	59

CHAPITRE 4: Méthodologie	60
Sujets	60
Instruments de mesure	65
1. L'échelle d'Environnement Institutionnel (Moos, 1975)	65
Elaboration du questionnaire et tests statistiques	69
2. L'échelle d'Alliance de Travail (Horvath, 1981)	74
Elaboration du questionnaire et tests statistiques	78
Traduction et adaptation	81
Validité de contenu et sélection d'items	83
Administration des questionnaires	84
Compilation et homogénéité des échelles	84
Analyse statistique	85
CHAPITRE 5: Présentation des résultats	88
Analyses statistiques préliminaires	88
Valeur prédictive des variables (Régression simple)	92
Vérification des assomptions sous-jacentes à la validation des modèles de régression simple	96
Vérification des hypothèses relatives aux préférences des adolescents	97
Identification des modèles de prédiction (Régression multiple)	99
Procédures d'élaboration des modèles	99
Identification des modèles	101
Vérification de l'hypothèse relative à une configuration de variables	108
Valeur prédictive des modèles	108
Vérification des assomptions sous-jacentes à la validation des modèles de régression multiple	115
Chapitre 6: Discussion	117
Valeur prédictive de la perception du milieu	117
Valeur prédictive de la réponse aux préférences de l'adolescent en matière de traitement	126
Identification des modèles de prédiction	129
Implications psychoéducatives et orientation de recherche	137
Références	142

Annexe A: Questionnaires anglais	152
Annexe B: Questionnaires français	159
Annexe C: Consignes d'administration	175
Annexe D: Exclusion d'items	183
Annexe E: Calcul des apports simples et composés	188

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

1	Statistiques descriptives par unité (Moyenne d'âge, écart-type et étendue)	62
2	Description des sous-échelles du questionnaire évaluant l'Environnement Institutionnel	68
3	Description des composantes de l'Alliance de Travail	75
4	Consistance interne des échelles	86
5	Moyenne, écart-type et indice 'Z' pour chacune des échelles	89
6	Répartition de la variance inter-sujets et inter-unités pour chacune des échelles	91
7	Valeur prédictive des échelles	93
8	Statistiques descriptives de la relation entre chacune des échelles et la variable dépendante	94
9	Comparaison des coefficients de corrélation	96
10	Matrice des corrélations entre les variables indépendantes	101
11	Comparaisons des coefficients de détermination ajustés selon le nombre de variables	105
12	Présentation des dix meilleurs modèles composés de quatre variables	106
13	Valeur prédictive des modèles	109
14	Statistiques descriptives relatives à la valeur prédictive des modèles	110
15a	Sommaire des apports simples et composés; variables 2, 4, 6 et 8	112
15b	Sommaire des apports simples et composés; variables 2, 4, 5 et 8	112
15c	Sommaire des apports simples et composés; variables 2, 4, 8 et 9	113
16	Comparaisons des coefficients de détermination ajustés	114
17	Sommaire des apports simples et composés; variables 2, 4 et 8	115

LISTE DES FIGURES**Figures**

1	Histogramme des durées de séjour au moment de la passation	64
2a	Accroissement du coefficient de détermination ajusté selon le nombre de variables	103
2b	Diminution de l'erreur-standard moyenne selon le nombre de variables	103

Remerciements

Cette recherche a été menée à terme grâce à la collaboration de plusieurs personnes. L'auteur désire particulièrement remercier son directeur de thèse, monsieur René Bédard, pour son aide et son encouragement. Ce travail est aussi redevable à madame Renée Forgette-Giroux pour ses conseils judicieux concernant l'orientation des analyses statistiques. La collaboration de madame Carmen Bériault lors des démarches de traduction des questionnaires et celles de messieurs Gilles Raïche et Marcel Pednault lors de leur administration ont aussi été très appréciées. L'auteur tient de plus à remercier les personnes qui ont collaboré aux diverses procédures de traduction, d'adaptation et de validation des questionnaires.

Cette recherche aurait été impossible sans la collaboration des responsables et des adolescents du Centre d'Orientation l'Etape de Val-d'Or, du Centre Ville-Joie Saint-Dominique de Trois-Rivières, du Centre d'Accueil des Quatres Vents de Saint-Donat et du Centre Jeunesse de la Montérégie de Chambly, et l'auteur les en remercie sincèrement. Enfin, je remercie ma conjointe, Madeleine, ainsi que Julien et Léa, mes enfants, pour leurs encouragements et leur support tout au long de mes travaux. Il est important également de noter que cette recherche a bénéficié d'une assistance financière du Fonds Institutionnel de Recherche de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Sommaire

La résistance au traitement constitue un problème depuis longtemps reconnu par les intervenants et plusieurs écrits soulignent la résistance particulière de l'adolescent. La collaboration étant un facteur essentiel à la démarche thérapeutique, la résistance de l'adolescent rend ainsi incertaine l'efficacité du traitement. L'affirmation d'une nécessaire collaboration suggère que la mise en place d'un climat favorable à celle-ci constitue un objectif préalable au traitement de l'adolescent. Plusieurs recherches démontrent certes la relation entre la collaboration et la réussite du traitement mais celles-ci ne permettent pas de répondre à la question de ce qui est à même de susciter cette nécessaire collaboration de l'adolescent.

Une analyse des écrits portant sur le problème de la résistance au traitement à l'adolescence a permis d'identifier un cadre théorique pertinent à l'opérationnalisation de la présente recherche. En effet, la résistance de l'adolescent étant considérée comme résultant de la relation entre le contexte de traitement et l'adolescent en maturation, la théorie relationnelle de la motivation était donc appropriée pour fonder et guider notre démarche. Selon cette théorie, la résistance ou la motivation que l'adolescent manifeste renvoie à ses perceptions présentes et situationnelles relatives au milieu de traitement. Pour être motivant, ce milieu doit de plus s'accorder à la réalité maturationnelle

de l'adolescence et répondre aux préférences de l'adolescent en matière de traitement.

Les résultats obtenus soutiennent notre hypothèse générale à l'effet que la collaboration de l'adolescent réfère aux perceptions de ce dernier relatives au contexte de traitement. Ils permettent de plus d'identifier une configuration de facteurs particulièrement favorable à la collaboration de l'adolescent. Afin de maximiser celle-ci, le milieu doit permettre à l'adolescent d'expérimenter son autonomie dans le cadre de limites clairement affirmées, et ce dans une atmosphère de support. Au début de la démarche, l'orientation visant la résolution des problèmes d'ordre pratique de l'adolescent peut être introduite alors que celle visant la résolution de ses problèmes personnels profite de l'établissement préalable d'un contexte relationnel de qualité.

L'environnement thérapeutique¹ tel que perçu par l'adolescent comme prédicteur de collaboration au traitement

Chapitre 1

Problématique

La résistance au traitement constitue un problème majeur depuis longtemps reconnu par les intervenants. Initialement décrite et conceptualisée en psychanalyse, elle demeure une préoccupation tant pour les tenants de l'approche psychodynamique que behavioriste (Jahn et Lichstein, 1980; Piersel et Gutkin, 1983). Parmi les nombreux écrits sur le sujet, plusieurs soulignent la résistance particulière de l'adolescent. Anna Freud (1958) précise d'ailleurs que le traitement de celui-ci consiste en une aventure hasardeuse du début à la fin. Dans un ouvrage devenu classique, Redl et Wineman (1973) décrivent concrètement cette résistance de l'adolescent et présentent un ensemble de techniques d'intervention visant à la contrer.

Pour expliquer cette résistance particulière de l'adolescent, on se réfère d'abord à la situation de contrainte dans laquelle celui-ci se retrouve fréquemment (Fleischer, 1972; Saffer et Naylor, 1987; Uribe,

¹Dans cette recherche, les termes 'traitement' et 'thérapeutique' réfèrent à l'ensemble des moyens mis en oeuvre dans le milieu en vue de la réadaptation des adolescents.

1988; Warren, 1977). Le traitement peut en effet lui être imposé par diverses personnes en autorité, notamment par ses parents, par la direction de l'école ou encore par le tribunal. De plus, le facteur 'maturation' s'ajoute à cette contrainte pour expliquer sa résistance. L'adolescence consiste en une période où la formation d'une identité est centrale, dynamique (Erikson, 1972). Cette quête d'une image unitaire de soi constitue une tâche particulièrement difficile pour l'adolescent qui tend alors à résister à ce qui contrarie ses tentatives initiales de définition de soi, et ce d'autant plus que souvent il n'est pas volontaire dans la démarche. Cette recherche d'identité s'accompagnant d'une affirmation d'indépendance, cela s'accorde difficilement avec la dépendance inhérente à toute relation aidante (Saffer et Naylor, 1987; Graafsma et Anbeek, 1984). La situation de contrainte, doublée des enjeux maturationnels de l'adolescence, convergent donc pour expliquer la résistance de l'adolescent face au traitement.

Considérant que la collaboration constitue un facteur essentiel à la démarche thérapeutique, la résistance de l'adolescent rend ainsi incertaine l'efficacité du traitement. Luborski et ses collègues (1985) rapportent des résultats si concluants à cet effet qu'ils affirment que l'habileté à susciter l'alliance du client est possiblement le facteur déterminant de l'efficacité du traitement. Bordin (1979) considère que la force d'une telle alliance, plus que le type de traitement, détermine le processus de changement en thérapie. Selon lui, l'alliance recouvre trois composantes importantes: l'établissement d'un lien émotionnel entre le

patient et l'intervenant, une entente sur les buts poursuivis et un accord sur les tâches à accomplir. Gelso et Carter (1985), se basant sur une recension des écrits cliniques et de la recherche empirique, proposent une théorie de l'alliance au traitement. Ils conçoivent cette alliance comme déterminante de l'efficacité, peu importe le cadre théorique de l'intervention ou le type de client.

Les résultats d'une recherche effectuée par Gomes-Schwartz (1978) démontrent que l'engagement du client dans la démarche de traitement constitue un prédicteur consistant de réussite. En comparaison avec l'exploration des conflits et les attitudes facilitantes du thérapeute, l'engagement du client est de loin le facteur le plus déterminant de l'efficacité du traitement. Cet engagement n'étant pas fonction du type d'intervenant, Gomes-Schwartz, en accord avec Strupp (1973), souligne l'importance des facteurs non spécifiques, c'est-à-dire ceux qui réfèrent non pas aux techniques d'intervention mais plus spécifiquement au contexte relationnel dans lequel s'effectue le traitement. Il en conclut que la recherche doit maintenant viser à déterminer les conditions favorables à l'engagement positif de la personne dans la démarche de traitement.

L'affirmation de l'importance de l'engagement de la personne dans le traitement suggère que l'établissement d'un climat de collaboration soit un objectif préalable au traitement de l'adolescent résistant. Schrodtt et Fitzgerald (1987) mettent en évidence ce lien entre la

nécessaire alliance et le problème fréquent que posent l'établissement et le maintien de celle-ci auprès de l'adolescent. L'intervention psycho-éducative visant une clientèle en bonne partie adolescente est particulièrement concernée par ce problème. Comment intervenir auprès de l'adolescent, et ce particulièrement dans un contexte de contrainte, alors que ce dernier se préoccupe justement, au plan maturationnel, de se distancer de l'adulte? Comment orienter l'intervention s'il ne s'allie pas à la démarche et y réagit même parfois activement? Alors que la relation entre le psychoéducateur et l'adolescent résulte souvent d'une contrainte, il ne peut en être ainsi de l'alliance au traitement. Reconnaissant que le propre de l'adolescence consiste en une quête d'identité en relation avec autrui, Singh (1987) affirme l'importance d'un travail conjoint avec l'adolescent et considère que la mise en place d'une ambiance psychologique favorable à celui-ci est la responsabilité de l'intervenant.

Bien que le problème de la résistance au traitement à l'adolescence soit largement reconnu et que maints rapports suggèrent diverses avenues d'intervention, à notre connaissance **aucune vérification empirique prenant précisément l'alliance au traitement comme variable dépendante n'a été effectuée.** Plusieurs recherches d'approches théoriques différentes démontrent la relation entre un climat de collaboration et la réussite du traitement (Gelso et Carter, 1985; Gomes-Schwartz, 1978; Lambert, 1983; Luborski et al., 1985). Cependant, en accord avec la proposition de

Gomes-Schwartz, la question dont doit maintenant se préoccuper la recherche consiste en l'identification de ce qui précisément, dans le contexte thérapeutique, est favorable à la collaboration de la personne. La présente recherche pose la question de la résistance de l'adolescent en ce sens, en portant l'attention non pas sur la perspective négative d'une résistance à affronter mais plutôt sur celle, positive, d'une collaboration à motiver. L'interprétation de la résistance comme la résultante d'une situation maturationnelle conflictuelle et du contexte de traitement, entre autre de la situation fréquente de contrainte, permet d'étayer cette perspective.

Interprétation contextuelle de la résistance au traitement à l'adolescence

Alors qu'en psychothérapie la résistance consiste en une opposition de l'analysé relative à l'accès de son inconscient (Virel, 1977), la résistance particulière de l'adolescent dont il est ici question consiste précisément en un refus plus ou moins manifeste de collaborer à la démarche. La terminologie anglaise utilise d'ailleurs le terme 'reluctance' qui recouvre toute réaction à une présence involontaire en situation de traitement (Vriend et Dyer, 1973). Selon Uribe (1988), en plus des aspects dynamiques propres à l'adolescence, particulièrement ceux relatifs aux rapports avec l'autorité, la plupart des adolescents sont contraints d'être en traitement même s'ils ne reconnaissent pas leurs problèmes. Cette situation explique selon lui leur tendance à résister ou

à ne pas collaborer. Pour Singh (1987), cette contrainte suscite de la résistance en raison de la lutte pour l'indépendance face aux parents qui est, par transfert, active dans la relation thérapeutique. Alors qu'il ressent une poussée d'indépendance, il est difficile pour l'adolescent de s'adapter à une situation de dépendance factuelle face aux adultes.

Dans un tel contexte de traitement, l'adolescent peut manifester une opposition discrète et parfois active. McHolland (1985) propose un continuum de la résistance, expliquant celle-ci par le contexte développemental et social de l'adolescence ainsi que par un besoin psychologique de protection. D'abord, étant involontairement en traitement, l'adolescent peut manifester des attitudes défiantes et hostiles, et user de projection en blâmant les autres pour ses problèmes, pour autant qu'il admette en avoir. Il peut, d'autre part, se distinguer par une attitude apathique. Malgré la contrainte, l'adolescent semble alors indifférent au lieu d'être rebelle. S'il reconnaît un problème, il le juge négligeable, n'éprouve ni anxiété, ni besoin de le régler. Une troisième possibilité consiste en ce que l'adolescent refuse d'admettre ses difficultés tout en manifestant ouvertement son anxiété. Il se sent alors ambivalent et, tout en laissant apparaître une bonne volonté, il tend à dénier ses problèmes. En dernier lieu, et ce malgré qu'il soit volontaire dans le traitement, l'adolescent manifeste une ambivalence due à une incertitude ou à une crainte face aux changements qui peuvent résulter du traitement.

Au lieu de juger l'adolescent responsable des difficultés de l'intervention, Saffer et Naylor (1987) suggèrent de nuancer cette position en tenant compte des tâches développementales importantes auxquelles celui-ci doit s'adapter et qui influent sur le traitement. La résistance doit, selon eux, être envisagée à la lumière du contexte maturationnel de l'adolescence. Pour l'adolescent qui cherche avec difficulté à se constituer une identité, reconnaître ses problèmes équivaut à percevoir et à avouer qu'il est inadéquat. La résistance le protège donc de ce qui risque d'ébranler sa fragile stabilité psychique. Uribe (1988) affirme que même si elle nuit au traitement, la résistance représente aussi une saine capacité d'adaptation de la part de l'adolescent.

Erikson (1972) considère que la croissance personnelle est liée à la résolution satisfaisante des diverses crises jalonnant le développement. Selon lui, celles-ci sont introduites par des tâches précises correspondant à chaque stade du développement. La quête d'une identité constitue pour Erikson la tâche développementale spécifique à laquelle l'adolescent doit répondre. La reconnaissance d'une identité propre liant le passé, le présent et le futur en un tout personnel unifié permet à l'adolescent de donner un sens à son expérience personnelle et d'orienter le développement de ses capacités. Ce besoin de se reconnaître comme une personne complète et distincte d'autrui constitue le corollaire de la tendance vers l'indépendance. L'adolescent a besoin de se définir et il lui importe d'avoir le privilège de sa propre définition. L'intervention auprès

d'un adolescent doit s'inscrire dans cette dynamique de quête d'identité et, selon Erikson, nous ne pouvons nous attendre à une collaboration de nos jeunes patients que si notre intervention les aide à définir leur identité déjà en voie de formation.

L'approche d'Erikson est psycho-sociale en ce sens qu'elle relie les crises personnelles au milieu social dans lequel celles-ci émergent et se développent. Pour l'adolescent, le choix d'une identité s'effectue par l'identification à des modèles auxquels il se réfère dans un processus graduel de définition de soi. Cette quête d'identité est relativement aisée lorsqu'un nombre restreint de modèles se présentent à l'adolescent, favorisant une participation à des croyances et à des valeurs bien établies. Le problème du choix d'une identité se trouve en bonne partie résolu par cette seule participation. Or, en contrecoup de changements technologiques importants, la société contemporaine offre de plus en plus de modèles d'identification (Toffler, 1980), ce qui complique la déjà difficile recherche d'identité à l'adolescence. Erikson (1972) affirme que ces changements rapides rendent désormais impossible "l'institutionnalisation d'une manière traditionnelle de vieillir" (p. 36). L'intervention doit tenir compte de ce contexte pluraliste auquel l'adolescent se réfère dans la constitution de son identité.

L'indépendance face aux parents et la constitution d'une identité personnelle dans le contexte d'une société pluraliste constituent des tâches développementales importantes auxquelles fait face l'adolescent.

De plus, l'adolescence consiste en une période de profonde maturation cognitive et physiologique. L'adolescent doit se définir tout en intégrant les changements physiques et les pulsions sexuelles naissantes qui provoquent chez lui de l'incertitude et de l'instabilité (Emunah, 1985). Il doit établir son identité en intégrant cette nouvelle réalité sexuelle, se reconnaître dans son corps en croissance et s'accepter. Cette intégration n'est pas toujours aisée et l'adolescent trouve du support en partageant, souvent hors du contexte familial et avec des pairs, ses préoccupations. En intervention, cette dynamique est présente et Saffer et Naylor (1987) notent que les adolescents qui éprouvent de la difficulté à contrôler leurs pulsions agressives et sexuelles vont s'en défendre par des mécanismes de projection ou d'isolation, ce qui influe sur leurs dispositions face au traitement.

Dans les écrits cliniques, le concept de résistance réfère habituellement à une réaction négative que l'intervenant doit neutraliser; il réfère précisément à la personne résistante (Lewis et Evans, 1986). Dans leur analyse conceptuelle, Lewis et Evans affirment au contraire que la résistance consiste plutôt en une question de relation entre l'intervenant et son patient, et qu'en ce sens la responsabilité de cette résistance doit être nuancée. En accord avec cette position, et au lieu de se référer à ce concept, ils suggèrent de développer un climat thérapeutique adapté à la réalité du client et favorable à une démarche conjointe de traitement. De façon similaire, McHolland (1985) propose de relier la résistance de l'adolescent au contexte dans lequel celle-ci a

pris naissance et se maintient. Selon lui, la responsabilité n'en incombe pas seulement à l'adolescent résistant, à sa mauvaise volonté, mais réfère à la situation globale dans laquelle évolue ce dernier et qui se reflète dans le traitement. Expliquant la résistance par un besoin psychologique de protection, il juge inadéquat d'en blâmer uniquement l'adolescent. Cette position se traduit dans l'affirmation d'une volonté authentique de travailler avec l'adolescent en respectant ce qu'il éprouve et non en luttant contre sa résistance.

Graafsma et Anbeek (1984) considèrent normal que l'adolescent résiste à ce qui remet en cause sa stabilité psychique, surtout dans le contexte difficile d'adaptation dans lequel il se trouve. Cherchant à définir son identité, l'adolescent résiste, selon eux, afin de conserver une image de soi acceptable et de se préserver de toute émotion menaçante. Au début de l'intervention, il importe ainsi d'encourager l'établissement d'un climat de collaboration entre l'intervenant et l'adolescent. Willis (1984) relie la résistance à la situation de contrainte perçue par l'adolescent comme une violation de son intégrité personnelle. Il propose de reconnaître sa légitimité et, en explorant le contexte d'où elle émerge, de travailler avec cette résistance en l'interprétant comme un désir positif de liberté et d'autonomie.

Considérant cette interprétation contextuelle de la résistance, les auteurs s'entendent de plus à situer sa résolution dans le contexte du traitement. Considérant aussi que l'adolescence consiste en une période

difficile de transition vers l'âge adulte, les procédures d'intervention doivent s'en accommoder afin de susciter l'engagement volontaire de l'adolescent dans la démarche de traitement. Larrabee (1982) affirme qu'une préoccupation authentique et la communication à l'adolescent de son droit de penser différemment de l'adulte sont des dispositions susceptibles de favoriser sa collaboration au traitement. La résistance doit être conçue comme l'affirmation d'un choix personnel à explorer ouvertement dans un climat d'acceptation et non comme un manque de collaboration à confronter. Contrairement à une conception négative de la résistance, Larrabee affirme qu'elle correspond à un besoin essentiel à la préservation de l'intégrité de l'adolescent.

Se référant à la théorie de la motivation de Maslow, Onyehalu (1983) considère que les comportements négatifs de l'adolescent résultent d'un manque d'attention et de reconnaissance de la part de l'adulte et qu'en ce sens, ils sont compensatoires par rapport à des besoins inassouvis. Il suggère donc d'y répondre par de l'encouragement et de la reconnaissance, afin de transmettre à l'adolescent une image saine et constructive de lui-même. Comme attitudes appropriées à la dynamique adolescente, Singh (1987) propose la disponibilité, la flexibilité, la tolérance et la compréhension. Il note aussi l'importance d'une présence physique et émotionnelle authentique envers l'adolescent. Au plan de l'encadrement, il convient selon lui de maintenir un équilibre entre la flexibilité et la rigidité.

Cingolani (1984) considère qu'il est trop facile de considérer la résistance comme un problème personnel du patient. Il la voit plutôt comme une caractéristique d'un processus interactionnel dans lequel s'inscrit aussi l'intervenant. Il affirme en conséquence que l'établissement d'une relation thérapeutique de qualité ne peut être imposé et, en tant que véhicule nécessaire au changement, qu'elle doit émerger des interactions positives entre l'intervenant et le client. Ritchie (1986), Manthei et Matthews (1982) situent la résolution du problème de la résistance dans les attitudes de l'intervenant, particulièrement dans celles qui visent à susciter la volonté du client à collaborer. Ils considèrent que c'est à l'intervenant qu'incombe la responsabilité de développer une relation de confiance mutuelle, de support et d'acceptation comme préalable au traitement. L'intervention doit, selon eux, viser l'exploration conjointe du contexte de la résistance, afin d'élaborer des contrats de résolution négociés et mutuellement acceptés.

Le problème de la résistance au traitement se pose fréquemment dans l'intervention auprès des adolescents et il doit être envisagé sous un angle contextuel. Selon les écrits précédents, la résistance de l'adolescent est précisément reliée aux contextes de contrainte et de traitement, ainsi qu'aux tâches maturationnelles de l'adolescence. Elle n'est pas envisagée sous le seul angle d'un adolescent résistant, considéré comme unique source du problème, mais plutôt sous celui d'un adolescent qui se sent menacé par un traitement pour lequel il n'est pas motivé. Afin d'accorder l'intervention à cette conception de la

résistance, il importe d'identifier ce qui, dans le contexte du traitement, est susceptible de motiver l'adolescent face à la résolution de ses difficultés. Plusieurs affirmations théoriques et diverses techniques d'intervention ont été émises et proposées relativement au problème de la résistance des adolescents, mais peu de recherches empiriques en ont fait directement l'objet. A la lumière des différents écrits sur le sujet, on peut cependant conclure que la résistance au traitement se traduit surtout par une question de contexte de motivation. Pour Riordan, Matheney et Harris (1978), comprendre les conditions reliées à une haute motivation et miser sur celles-ci sont des atouts essentiels face au client résistant.

Chapitre 2

Cadre théorique

La résistance au traitement sous l'angle de la théorie relationnelle de la motivation

Expliquer le comportement sous l'angle élargi du contexte relationnel d'une personne en situation est une chose courante aujourd'hui. Tremblay (1985) souligne d'ailleurs que nous sommes tous en quelque sorte devenus interactionnistes. Plusieurs auteurs vont au-delà de la dichotomie classique sujet/objet et proposent un modèle conceptuel liant ces deux réalités. Selon leur champ d'investigation et la nuance qu'ils apportent à la question, leur théorie est systémique, écologique, holistique, interactionniste... (Bandura, 1978; Bronfenbrenner, 1977a et 1979; De Rosnay, 1975; Magnusson et Allen, 1983; Moos, 1973). La recherche empirique appuie cette position en démontrant que l'interaction des facteurs 'personne' et 'situation' explique une plus grande proportion de la variance d'une variable critère que l'un ou l'autre de ces facteurs considéré séparément. Bowers (1973) et Ekehammar (1974) rapportent une recension des écrits théoriques et des recherches empiriques sur ce sujet.

Lors d'une recherche effectuée auprès d'un échantillon de garçons hyperagressifs en traitement résidentiel, Raush et ses collègues (1959,

1960) se sont intéressés à ce type d'analyse de partition de la variance en vue d'évaluer la part attribuable soit aux garçons, soit au traitement, soit à leur interaction. Ces garçons, ainsi qu'un groupe contrôle (1960), ont été observés dans six situations différentes et leurs comportements ont été codés selon des catégories précises. Les analyses démontrent que la part de variance due à l'interaction des facteurs est beaucoup plus grande que la somme de la variance due aux facteurs 'personne' et 'situation' considérés séparément. Ces résultats appuient la perspective de la présente recherche selon laquelle le comportement, de résistance ou de collaboration, résulte du contexte constitué de la relation entre l'adolescent en maturation et la situation de traitement.

Dans une perspective relationnelle, la résistance de l'adolescent réfère au contexte global de traitement, ce contexte ne motivant pas une attitude de collaboration et suscitant plutôt une réaction défensive chez l'adolescent. Envisager ainsi la résistance par le biais du contexte d'un adolescent en situation de traitement et par la notion de motivation rend pertinente l'analyse de ce dernier concept à la lumière d'une approche relationnelle. Alors que de façon générale la motivation consiste en l'ensemble des forces qui déterminent le comportement, la théorie relationnelle de la motivation identifie précisément ces forces comme résultant de la relation d'une personne à une situation ou à un objet donné (Lewin, 1952, 1967; Nuttin, 1985; Ruel, 1984, 1987). La motivation ne s'y explique ni en référence à l'unique sujet motivé, ni au seul objet motivant, mais bien à la relation qui unit le sujet et l'objet. La

résistance étant envisagée dans cette recherche en fonction du contexte relationnel de traitement, cette théorie de la motivation est ainsi appropriée pour en éclairer et en fonder la problématique.

La problématique de la résistance au traitement à l'adolescence telle qu'interprétée à la lumière des écrits recensés fonde donc le recours à la théorie relationnelle de la motivation. Une analyse théorique permettra maintenant de dégager les paramètres précis qui guideront l'opérationnalisation de la présente recherche. Les théoriciens présentés ont ceci en commun qu'ils partagent un intérêt pour la théorie de la motivation dans une perspective permettant de relier et l'adolescent en maturation, et la situation de traitement. Ils seront successivement et brièvement présentés en regard de leur contribution respective à la question posée par cette recherche.

Le champ psychologique et perceptuel chez Lewin

Comme Lewin (1952, 1967) l'a initialement systématisé, le comportement est fonction de la personne et de son environnement, ces deux variables ayant un rapport de dépendance mutuelle. Lewin ne se réfère pas à des éléments qui s'additionnent tout simplement mais plutôt à une relation ou à une entité dynamique. Il affirme précisément que le comportement dérive de la relation d'un individu concret à une situation concrète. Il ne résulte ni de l'individu considéré séparément, ni de l'environnement objectif ou physique, mais d'une situation particulière,

telle qu'éprouvée ou perçue par la personne. En plaçant un tel accent sur la réalité subjective et phénoménologique, tant inconsciente que consciente, Lewin se distance des positions personnaliste et behavioriste prédominantes dans son temps. Bronfenbrenner (1977b) affirme d'ailleurs qu'il était en avance sur l'époque en accordant ainsi plus d'importance aux phénomènes perçus qu'aux réalités objectives.

Lewin considère qu'on ne peut pas vraiment comprendre le comportement sans se référer à la perception ou au sens que la personne donne au contexte qui le circonscrit. Pour lui, l'espace personnel de vie n'est pas physique mais psychologique. Il se situe dans l'esprit de la personne, dans son champ phénoménologique. Afin d'expliquer le comportement en référence à ce champ, Lewin s'intéresse à la topologie, un type de géométrie qui étudie les relations entre les espaces. L'espace de vie qu'il en dégage consiste en une variété de régions ou d'éléments qui exercent chacun une force particulière dans une direction comportementale donnée. Le terme 'valence' tiré des sciences physiques représente la force relative de chacun de ces éléments. C'est à cette pluralité de facteurs de valence différente, à ce champ psychologique dynamique, que Lewin se réfère pour expliquer le comportement.

Lewin considère que l'espace personnel de vie ne se compose pas seulement d'aspects conscients. Il comprend aussi toutes les forces actives de l'histoire de la personne, forces dont elle n'est cependant pas toujours consciente et qui influencent malgré tout ses comportements.

De plus, Lewin y ajoute toutes les forces de l'environnement immédiat qui, par le biais de la perception, ont une incidence sur l'agir. Pour comprendre le comportement dans cette perspective lewinnienne, il faut donc connaître l'ensemble des forces en présence dans le champ psychologique de la personne. Bronfenbrenner (1977b) affirme que cette théorie constitue un cadre théorique pertinent qu'il importe cependant de concrétiser. Il précise que Lewin a élaboré une théorie de la forme et non du contenu et qu'il reste en ce sens à identifier les dimensions ou le contenu du champ psychologique servant d'amorce à la dynamique motivationnelle. Cette théorie offre toutefois un cadre pertinent à la présente recherche, et ce à deux égards:

- 1) Le comportement de la personne dérive du champ ou de l'espace personnel de vie. Cela s'accorde avec l'interprétation contextuelle de la résistance de l'adolescent face au traitement.
- 2) Ce champ réfère aux perceptions de la personne. Le comportement ne dérive pas d'une situation objective mais d'une situation subjective telle que perçue par la personne.

En référence à Lewin, la présente recherche s'intéresse à définir l'espace de vie spécifique au milieu de traitement, l'espace de vie le plus à même de susciter la collaboration de l'adolescent. En accord avec cette théorie, il faut donc que l'opérationnalisation de cette recherche tienne compte de l'importante distinction entre le contexte objectif de traitement et celui, particulier, tel que perçu par l'adolescent. C'est précisément en fonction de cette réalité perçue que s'explique le comportement. En mettant ainsi l'accent sur la réalité subjective, la

motivation face au traitement tire son dynamisme de cette relation entre l'adolescent qui perçoit et la situation de traitement. Malgré que Lewin accorde un rôle privilégié à la perception, il reconnaît cependant que les réalités objectives doivent être considérées en tant que limites ou conditions délimitantes du champ psychologique. C'est bien à une réalité ou à un environnement objectif que se réfèrent, selon lui, les perceptions de la personne.

Les besoins fonctionnels et leur concrétisation comme facteurs de motivation chez Nuttin

La théorie relationnelle de la motivation de Nuttin (1985) constitue un cadre théorique pertinent dans la recherche de paramètres relatifs à la motivation de l'adolescent face à la démarche de traitement. En considérant le comportement comme une fonction de relation, Nuttin inscrit essentiellement celui-ci dans le cadre d'un contexte. Cependant, alors que Lewin considère la personne et la situation comme des éléments pré-existants en interaction, Nuttin propose une théorie liant dynamiquement la personne à son environnement. Comme composantes de ce contexte dynamique, il identifie une personne humaine avec ses potentialités fonctionnelles et son histoire personnelle et, quant à la situation proprement dite, elle n'a d'incidence sur la motivation qu'en tant que perçue ou conçue par la personne. En ce sens, le comportement motivé dérive toujours, selon Nuttin, d'une situation significative.

Pour expliquer le dynamisme fondamental de la motivation humaine, Nuttin propose deux déterminismes. D'abord, comme base de tout comportement, il recourt à l'affirmation de la tendance naturelle au déploiement des potentialités fonctionnelles. Faisant partie intégrante de l'espèce humaine, la personne tend au développement de ses potentialités proprement humaines, et ce à différents niveaux. Au plan biologique, en réponse à des exigences physiologiques; au plan psychosocial, en réponse à ses besoins de considération, d'affection et de reconnaissance; de même, au plan de ses possibilités cognitives, l'homme se comporte en fonction du déploiement de ses capacités fonctionnelles spécifiques. Comme second déterminisme, Nuttin précise que la personne n'est pas indifférente à ce qui l'entoure et il considère que la motivation est aussi fonction de préférences pour certaines catégories d'objets ou de situations. Certaines de ces préférences peuvent découler des exigences relatives au déploiement des potentialités fonctionnelles de la personne et être requises pour son fonctionnement optimal, tandis que d'autres réfèrent tout simplement à un objet jugé agréable. Pour résumer ces deux déterminismes, Nuttin affirme que la personne humaine s'oriente activement et de façon préférentielle vers certaines catégories d'objets ou de situations, d'où le double aspect dynamique et directionnel de la motivation humaine.

Pour Nuttin, la situation d'où émerge le comportement n'est pas objective; elle tire sa signification de la personne qui la lui confère. Sa théorie relationnelle de la motivation stipule qu'en regard de

l'explication du comportement concret il ne faut pas considérer la personne sous un angle abstrait mais plutôt la personne en situation. Pour expliquer cette situation significative, Nuttin se reporte d'abord au phénomène de la perception. Celle-ci ne constitue pas, selon lui, une pure sensation ou une donnée immédiate tirée des objets matériels; elle est avant tout une organisation en fonction de l'activité de percevoir. La perception est une organisation sur laquelle influent divers facteurs expérimentiels et cognitifs et, en ce sens, la situation perçue constitue une construction subjective de la personne.

Pour expliquer cette réalité subjective, Nuttin a recours dans un second temps à la situation telle que conçue par la personne. Nuttin intègre autant à titre de comportement humain les constructions cognitives ou idéelles de la personne que ses agirs concrets, physiquement observables. A cet égard, la perspective théorique à laquelle il adhère est cognitiviste car elle accorde une place déterminante aux activités cognitives dans la médiation entre la situation perçue et la réponse comportementale correspondante. Ces capacités cognitives sont précisément de l'ordre des potentialités fonctionnelles de la personne et constituent ainsi un déterminisme du comportement. Selon Nuttin, cette réalité cognitive se compose à la fois des acquis développementaux de la personne et de sa conception de soi. En résumé, une situation tire donc sa signification en tant que perçue et, à la mesure du développement cognitif et d'une conception de soi, en tant que conçue par la personne.

Le déploiement des capacités fonctionnelles et les préférences en matière d'interaction constituent le dynamisme sous-jacent à tout comportement. Nuttin se réfère à un courant continu de comportements ainsi déterminés. Le propre de l'être vivant est d'entrer en relation avec le monde, c'est-à-dire de se comporter. Nuttin refuse cependant de dresser une liste de besoins généraux car le dynamisme auquel il se reporte est ouvert et se concrétise de multiples façons en fonction de la personne en situation. Le dynamisme est toujours actif et détermine l'entrée en relation avec le monde, mais son actualisation concrète est sujette à la multiplicité, aux situations particulières qui circonscrivent les agirs de la personne. Alors que le comportement se dynamise par les exigences fonctionnelles et les préférences de la personne, l'action concrète s'effectue toujours en relation avec une situation spécifique, significative.

Face à une situation, la personne réagit en fonction de la perception qu'elle en a et des possibilités conçues qu'elle en tire. Ses capacités cognitives le lui permettant, la personne questionne non seulement les possibilités immédiates mais aussi toutes celles qu'elle peut imaginer, les possibilités idéelles. Après s'être fixé un but, elle envisage les moyens de l'atteindre et oriente ses agirs. Rien ne garantit toutefois le passage du but fixé à l'élaboration d'un plan d'action et ensuite à l'acte, l'un n'entraînant pas nécessairement les autres. Selon Nuttin, ce qui assure le dynamisme de tout le processus depuis la fixation d'un but jusqu'à l'action tient du même dynamisme fondamental

qui se manifeste par un besoin d'agir, par un courant continu de comportements alimenté par la tendance au déploiement des potentialités fonctionnelles de la personne et par les préférences de cette dernière en matière de relation.

Cette théorie relationnelle de la motivation offre un cadre intéressant à la problématique de la résistance de l'adolescent face au traitement. Sa pertinence relève d'abord du fait que Nuttin considère la motivation sous un angle relationnel, ce qui s'accorde avec les écrits théoriques rapportés qui considèrent la non-motivation de l'adolescent comme résultant du contexte de traitement. Ensuite, la perspective selon laquelle la motivation résulte du dynamisme relatif au déploiement des potentialités fonctionnelles de la personne, ainsi que de ses préférences pour certaines catégories de relations, suggère l'idée selon laquelle l'aménagement d'un milieu motivant pour l'adolescent passe par la considération des tâches maturationnelles auxquelles celui-ci est confronté et de ses préférences en matière relationnelle.

En référence à cette théorie, la résistance ou la non-motivation de l'adolescent face à la situation de traitement peut s'expliquer de deux façons. D'abord, il est possible que l'intervention ne s'accorde pas à la réalité développementale de l'adolescence. Cette étape de la vie constitue une période particulièrement dynamique au cours de laquelle des tâches maturationnelles accaparent beaucoup d'énergie et envahissent le champ perceptuel de l'adolescent. Il importe que les

modalités concrètes d'intervention tiennent compte de ces tâches et s'y accordent. Ensuite, la résistance peut aussi dépendre de la faiblesse de l'intervention à répondre aux préférences relationnelles de l'adolescent. Ce dernier est plus susceptible d'être motivé et de s'engager dans une situation s'il juge qu'elle répond aux besoins qu'il ressent et à ses préférences.

La théorie de Lewin a permis de préciser l'idée générale selon laquelle la motivation de l'adolescent pour la résolution de ses difficultés est sujette au contexte global de traitement et à la perception qu'il en a. La conception de Nuttin offre des précisions additionnelles et identifie deux autres paramètres pertinents à la problématique de la présente recherche:

- 3) La motivation dérive du déploiement des potentialités fonctionnelles de la personne. Cette affirmation s'accorde avec les écrits théoriques qui relient la résistance au contexte maturationnel et développemental de l'adolescence.
- 4) La motivation dérive des préférences de la personne en matière d'entrée en relation avec des situations ou des objets spécifiques. La collaboration des adolescents est fonction de telles préférences et il importe que le traitement en tienne compte.

La représentation de soi comme facteur de motivation chez Ruel

La préoccupation de Ruel (1984, 1987) est avant tout psychopédagogique, donc à portée pratique. Comme chercheur, sa problématique

consiste précisément à poser la question de la motivation afin d'en dégager des modalités d'intervention propres à répondre aux besoins spécifiques de l'enfant en difficulté d'adaptation scolaire. En situant la dynamique motivationnelle dans les perceptions de l'individu, perceptions de lui-même et de son environnement, Ruel identifie parallèlement l'orientation concrète de l'intervention éducative ou rééducative. Celle-ci doit, selon lui, favoriser l'émergence de perceptions favorables à l'adaptation à un environnement donné.

En considérant la motivation sous l'angle de la relation dynamique qui unit l'individu à son environnement, Ruel s'inscrit dans la même perspective que Lewin et Nuttin. Cependant, de par la nature de son questionnement, il s'en dégage pour s'intéresser à l'explication d'une motivation concrète, particulière. En référence à Nuttin, Ruel (1987) se demande ce qui précisément détermine les préférences d'une personne pour certaines catégories d'objets ou de situations. Sa réflexion l'amène à affirmer que "la motivation est en relation, sinon fonction des perceptions affectivo-cognitives que l'individu a de lui-même et de son environnement" (p. 253). Cette affirmation revêt une importance en regard du double aspect dynamique et directionnel de la motivation. Elle identifie ce qui oriente et soutient la motivation et, de plus, explique ce qui favorise la préférence ou l'entrée en relation avec des objets ou des situations spécifiques.

S'intéressant à ce qui détermine la motivation concrète, Ruel la relie aux perceptions subjectives et situationnelles de la personne. Afin de vérifier la pertinence de cette affirmation, il a traduit sa problématique de l'inadaptation scolaire sous l'angle de la relation des perceptions affectivo-cognitives et du rendement académique. Considérant que le concept de soi, l'estime de soi et les attentes personnelles constituent des indices valables des perceptions affectivo-cognitives, Ruel appuie sa position en rapportant des écrits empiriques une relation positive entre ces différents indices et le rendement scolaire. La motivation étant fonction de la relation entre la personne et son environnement et l'entrée en relation étant dépendante des préférences de la personne, un élève qui évalue positivement sa relation à un champ d'activités est davantage porté à s'y engager et à y performer. Les investigations auxquelles il se réfère suggèrent en effet qu'une perception positive de l'élève quant à son vécu scolaire déclenche un sentiment de valorisation qui se traduit par une meilleure adaptation à l'école et par un rendement supérieur.

Ruel considère que ces investigations, quoique concluantes, demeurent cependant limitées. Les indices auxquels il se reporte ne constituent, selon lui, qu'un aspect des perceptions affectivo-cognitives de l'élève. C'est à une réalité plus large que Ruel se réfère pour expliquer le dynamisme de la motivation, celle-ci devant recouvrir la situation globale de l'élève telle que celui-ci la perçoit: ses perceptions de lui-même, de sa famille et de son vécu scolaire. Ruel affirme que sur le plan

de la pratique psychopédagogique, les interventions éducatives ou rééducatives doivent viser le développement de perceptions positives et stimulantes chez l'élève. C'est sous l'influence de telles perceptions favorables qu'émerge et surtout persiste une dynamique motivationnelle.

Ruel (1987) envisage la motivation sous trois aspects particuliers. D'abord, elle est modifiable en ce sens qu'elle se rapporte à une situation spécifique, présente, ce qui lui confère un caractère phénoménal. A cet effet, il est préférable selon lui d'axer notre compréhension du comportement sur la situation globale et actuelle qui le circonscrit. Dans un second temps, Ruel affirme le caractère pro-actif de la motivation. L'être humain est, selon lui, davantage orienté vers le futur que déterminé par le passé, d'où l'importance de transmettre des objectifs adaptés à la réalité de la personne, de manière à ce qu'ils attirent ou engagent réellement celle-ci à les poursuivre. Troisièmement, Ruel met en évidence le caractère conscient de la motivation, réservant l'étiquette de motivation aux seuls comportements initiés et soutenus consciemment. Il importe alors que les objectifs visés soient d'abord acceptés par la personne.

Considérant la motivation comme liée aux perceptions subjectives et présentes de la personne, et se référant à la détermination pro-active et consciente du comportement, Ruel s'intéresse à la notion de représentation de soi. Celle-ci émerge du vécu quotidien, des multiples relations que la personne entretient avec son

milieu. La représentation de soi consiste en une image mentale, plus subjective qu'objective, que l'on a de soi et qui, d'une façon globale, active le dynamisme motivationnel. Quoique reconnaissant ce déterminisme, Ruel apporte toutefois une nuance quant à son impact motivationnel. Pour expliquer la motivation concrète, il juge plus pertinent de se référer aux perceptions spécifiques qu'une personne a d'elle-même selon divers champs d'expériences et il affirme à cet effet le caractère multidimensionnel de la représentation de soi. L'aspect directionnel de la motivation ne peut s'expliquer uniquement par un concept de soi unidimensionnel ou par une représentation de soi abstraite; la direction de l'agir motivé réfère plutôt aux multiples champs d'activités desquels la personne dégage des perceptions particulières d'elle-même, des concepts de soi. C'est précisément de ces divers concepts de soi que découle, selon Ruel, la motivation pour des activités spécifiques.

Hansford et Hattie (1982) ont analysé 128 rapports de recherche portant sur la relation entre une variété de mesures du moi et la performance scolaire. Leur compilation statistique indique qu'il y a une corrélation modérée de 0.21 entre ces deux variables. Toutefois, ces auteurs rapportent un indice moyen de corrélation de 0.42 obtenu entre des mesures du moi quant à des habiletés académiques particulières et le rendement dans ces mêmes activités. Cela confirme la pertinence de la précision conceptuelle soutenue par Ruel. Une haute représentation globale de soi, quoiqu'étant favorable, est modérément reliée à la

performance académique, alors qu'un haut concept de soi spécifique à un champ d'activités est davantage en relation avec la performance dans ce même champ d'activités.

A l'instar de Lewin et Nuttin, Ruel considère que le comportement résulte de la relation qui unit la personne à son environnement, la motivation étant l'aspect dynamique de cette relation. En accord avec Nuttin, il accepte que ce dynamisme soit fonction des préférences de la personne et d'un courant continu de comportements caractérisant l'être vivant. Cependant, s'intéressant aux déterminants de la motivation concrète plutôt qu'aux phénomènes abstraits de la perception et de la cognition, Ruel situe la motivation dans le contenu même de ces activités perceptives et cognitives. Il considère que les perceptions affectivo-cognitives sont largement déterminantes du comportement concret. Il se réfère au concept de soi en tant que synthèse des perceptions dans un champ d'activités spécifiques pour expliquer la motivation. C'est donc de ces perceptions affectivo-cognitives, de ces concepts de soi spécifiques, qu'émerge et s'oriente le dynamisme motivationnel.

En regard de la présente recherche, la pertinence de cette conception est liée à la préoccupation pratique qui a conduit Ruel à questionner les déterminants de la motivation concrète. En considérant l'aspect multidimensionnel de la représentation de soi, Ruel relie la motivation aux perceptions présentes et spécifiques de la personne. En rapport avec la question de la collaboration au traitement, la motivation

de l'adolescent à s'allier à la démarche est donc fonction de la qualité de ses perceptions relatives à ce champ particulier que constitue le milieu de traitement. En plus d'affirmer la thèse relationnelle de la motivation, Ruel apporte ainsi une nuance importante en ce qui concerne le double aspect dynamique et directionnel de la motivation:

- 5) La motivation émerge des perceptions présentes et spécifiques de la personne. Afin de motiver l'adolescent à s'allier au traitement, il faut favoriser l'émergence de perceptions positives relatives au contexte de traitement.

Intégration théorique

Une recension des écrits relatifs au problème de la résistance au traitement à l'adolescence a d'abord été présentée. Une interprétation contextuelle de ce problème a été retenue, celle-ci considérant la résistance de l'adolescent comme le fruit d'un contexte de traitement qui ne le motive pas à collaborer. La présentation de trois auteurs partageant une interprétation relationnelle du phénomène de la motivation a ensuite permis d'identifier les paramètres qui guideront l'opérationnalisation de la présente recherche. En accord avec Lewin, le comportement, de résistance ou de collaboration, réfère donc à l'espace personnel de vie de l'adolescent, aux perceptions de ce dernier relativement à la situation de traitement. De Nuttin, on retient que pour être motivante, cette situation de traitement doit s'accorder aux tâches maturationnelles de l'adolescence et correspondre aux préférences de

l'adolescent en matière de traitement. Pour terminer, en référence à Ruel, la motivation résulte des perceptions présentes et situationnelles de l'adolescent relatives au contexte de traitement. Les écrits empiriques concernant le problème auquel s'intéresse cette recherche et propres à chacun des cinq paramètres retenus seront maintenant brièvement présentés.

Chapitre 3

Recension des écrits empiriques

La reconnaissance d'un lien entre la résistance et le contexte d'où elle émerge et se développe soulève la question d'identifier la nature d'un contexte susceptible de motiver la collaboration de l'adolescent. En institution de réadaptation, cette question est d'autant plus pertinente que l'intervention recouvre toutes les activités quotidiennes du vécu de l'adolescent. L'approche psychoéducative préconise en effet la réadaptation par le biais d'un aménagement clinique du milieu total (Gendreau, 1978; Guindon, 1970). La présente recherche s'intéresse donc à l'identification d'un ensemble de facteurs les plus à même de prédire la nécessaire collaboration de l'adolescent en institution de réadaptation. Quelques recherches ont déjà évalué la relation entre l'environnement correctionnel ou pénal et les attitudes des bénéficiaires. Cependant, et ce à divers égards, ces recherches ne permettent pas de tirer une conclusion quant à la problématique de la résistance au traitement à l'adolescence telle que présentée dans les sections précédentes. Certaines de celles-ci réfèrent au contexte objectif de traitement, d'autres aux perceptions de la personne; et si quelques-unes s'intéressent aux préférences des adolescents, c'est dans un cadre descriptif et non pour en évaluer l'impact motivationnel.

Contexte 'objectif' de l'institution et qualité de l'adaptation

Schwartz (1973) se réfère à trois rapports de recherche (Grusky, 1959; Berk, 1966; Street, Vinter & Perrow, 1968) qui démontrent que les attitudes d'opposition des détenus ne résultent pas de la situation de détention en tant que telle, mais plutôt de certaines modalités d'organisation du milieu. Alors que la simple détention suscite des attitudes anti-sociales, un milieu offrant une approche thérapeutique semble engendrer chez les détenus des attitudes positives, dont la coopération avec le personnel. De façon similaire, la recherche effectuée par Jesness (1968) auprès d'une clientèle délinquante a démontré que certains changements psychologiques et comportementaux sont prévisibles par la mise en place de stratégies d'intervention définies.

Moos (1971) a développé un instrument permettant d'évaluer le climat social d'une institution correctionnelle selon 12 dimensions spécifiques. Il a administré celui-ci à 384 résidents de 16 unités correctionnelles. Globalement, les résultats de cette recherche démontrent qu'il y a une relation entre, d'une part, le climat social de l'unité et, d'autre part, la réaction générale des résidents ainsi que le degré d'initiatives que ceux-ci croient pouvoir prendre dans l'unité. Ces résultats corroborent l'idée selon laquelle le climat social d'un milieu permet de prédire le comportement des personnes qui y vivent.

De façon détaillée, cette recherche démontre que plus le milieu met d'emphase sur la spontanéité, l'affiliation, les problèmes personnels ou l'autonomie, plus les résidents sont susceptibles d'apprécier le personnel, de sentir qu'ils peuvent développer leurs habiletés et de percevoir que ce qu'ils font les aide à avoir davantage confiance en eux-mêmes. Ces mêmes dimensions sont aussi reliées à différentes initiatives perçues, plus particulièrement à la tendance à s'affilier et à se révéler aux autres, à s'engager dans l'unité et à être docile et autonome par rapport au personnel.

Bien que concluante, cette recherche de Moos diffère cependant de la perspective de la présente recherche qui situe la motivation à s'allier au traitement non pas dans le milieu en tant que tel mais aussi et surtout dans les perceptions du milieu. Moos a choisi d'évaluer le climat social en se référant à la moyenne des perceptions obtenue dans chacune des unités. Malgré qu'il se réfère à un climat perçu, c'est bel et bien un climat objectif qu'il tente d'estimer par cette note moyenne. Cette procédure s'explique par le but poursuivi par Moos, qui consistait en l'élaboration d'un instrument de rétroaction pour le personnel des institutions. D'un point de vue théorique, cette perspective est d'autant plus inattendue que Moos (1968a, 1968b) a lui-même démontré que l'impact du climat social diffère selon les personnes et qu'il (1971) affirme que la direction du comportement s'explique par la pression de l'environnement perçu.

L'adolescent cherchant à définir son identité et à acquérir son indépendance, Osgood et ses collègues (1985) croient que celui-ci profite davantage d'un contexte de traitement qui encourage l'autonomie. Ils rapportent à cet effet une recherche qui évalue la relation entre le degré d'autonomie perçue par l'adolescent et diverses mesures d'adaptation à l'institution. Pour évaluer l'autonomie, ces chercheurs ont construit un questionnaire de huit items à partir des échelles d'"autonomie" et de "contrôle du personnel" du test de Moos (1975) et auquel ils ont étendu le choix de réponses à quatre niveaux, au lieu d'utiliser les choix forcés Vrai ou Faux qui offrent peu de nuance. A l'instar de Moos (1975), ils ont retenu la note moyenne de perceptions comme unité d'analyse. Leurs résultats démontrent que le degré d'autonomie perçue par l'adolescent est fortement relié à une adaptation favorable à la poursuite des buts de l'institution.

Sur la lancée de la recherche précédente, Martin et Osgood (1987) rapportent des résultats qui démontrent que le degré d'autonomie perçue par l'adolescent en institution contribue à l'adhésion à des valeurs pro-sociales. De plus, leurs analyses statistiques permettent d'affirmer que cette adhésion s'effectue soit directement, soit indirectement par le biais de l'acceptation des buts du traitement. Atwood et Osgood (1987) poursuivent cette orientation de recherche. Leurs résultats indiquent que l'autonomie perçue augmente la coopération entre les résidents, laquelle favorise l'attraction pour le groupe et prévient l'adhésion à des normes

délinquantes. Ces deux recherches recourent elles aussi aux notes moyennes de perceptions comme unité d'analyse.

Smith et Ivester (1987) ont évalué la relation entre la qualité de l'adaptation des adolescents et leur perception initiale du milieu institutionnel. Pour ce faire, ils ont administré la version en 86 items du questionnaire de Moos (1975) au cours de la cinquième semaine de placement. Contrairement à leurs attentes, les résultats n'ont pas permis de confirmer cette relation. Comme Moos, au lieu d'effectuer leur analyse statistique en se référant aux perceptions individuelles des adolescents, ces chercheurs ont considéré les notes moyennes obtenues. De plus, pour déterminer l'adaptation au milieu, ils ont constitué deux groupes selon les seuls critères de l'obtention de sanctions majeures ou de délits de fuite. Cette procédure est critiquable, car ces seuls critères ne permettent pas vraiment de différencier les nombreuses attitudes que devrait recouvrir le concept d'adaptation. Ces précisions permettent de questionner leurs résultats ou, du moins, de leur apporter une conclusion différente, relative.

Wood et ses collègues (1966) posent d'une manière très pertinente la question de l'influence, sur leurs comportements, des perceptions qu'ont les adolescents de leur milieu institutionnel:

- 1) An inmate who defines his commitment as a situation which provides opportunities for positive development and accomplishment should be motivated to adjust to the situation and to cooperate with those who oversee it.

- 2) The inmate who perceives the presence and implementation of rules and regulations as reasonable, necessary and conducive to order and who sees the officers of the institution as helpful and interested authority figures should find it both appropriate and in his own interest to accommodate to regulations and to staff members.
- 3) The general perception of the institution as a place where what happens to one is arbitrary, controlled entirely by external forces, chance, or luck, and not contingent upon what the individual does or how one behaves also should be relevant to troublemaking behavior. (Wood et al., 1966, p. 796)

La recherche qui découle de ces affirmations démontre que les adolescents reconnus difficiles par une majorité d'intervenants définissent plus négativement leur situation de traitement que les adolescents d'un groupe contrôle n'étant pas reconnus difficiles. Les comportements négatifs des premiers reflètent leur conception de l'institution, c'est-à-dire comme offrant peu d'opportunités désirables, constituée d'une structure d'autorité critiquable et contrôlée arbitrairement par des forces externes ou de la chance. Les adolescents qui définissent positivement leur situation sont par contre mieux adaptés à l'institution, coopèrent plus et profitent davantage des ressources disponibles. Ces chercheurs en concluent que le personnel doit être attentif aux situations susceptibles d'engendrer de telles perceptions négatives et doit intervenir afin de développer une définition favorable du milieu. Bien qu'intéressants, ces résultats sont limités en ce qui concerne la question de la perception. En combinant ainsi les notes de perceptions en moyennes respectives pour chaque groupe, ces résultats appuient la perspective contextuelle de la présente recherche

mais ne permettent pas de conclusion sur la teneur de l'effet différentiel dû aux perceptions individuelles des adolescents.

Globalement, ces recherches supportent l'affirmation selon laquelle le contexte particulier d'une institution se reflète dans des réactions particulières chez l'adolescent. Cependant, si on se réfère au problème de la résistance au traitement tel que présenté dans cette recherche, de même qu'à l'approche relationnelle de la motivation qui en constitue le cadre théorique, cette perspective empirique de la question est limitée. Certes, un premier paramètre a été énoncé quant à la relation entre le contexte de traitement et la collaboration de l'adolescent, ce qu'appuie l'ensemble de ces résultats. Une seconde affirmation souligne toutefois l'importance de considérer la médiation individualisée que constituent les perceptions de la personne. Plus qu'au milieu objectif, la personne réagit à ce qu'elle perçoit de celui-ci. En accord avec la problématique théorique de cette recherche, il importe donc que le modèle empirique tienne compte des perceptions de l'adolescent, et ce dans l'instrumentation comme dans l'analyse des données.

Perception du contexte comme facteur favorable à la démarche thérapeutique

If men define situations as real, they are real in their consequences. (Thomas, 1928, p. 572)

Pour les tenants d'une perspective positiviste, entreprendre une recherche empirique en se référant aux perceptions de la personne, à sa subjectivité, constitue une procédure critiquable. Cependant, une tradition théorique existe à l'effet d'accorder la crédibilité qui lui revient à la subjectivité. Dans leur exposé respectif de la question, James et Sells (1981) proposent le terme de climat psychologique, et Jessor (1981) celui d'environnement perçu, pour affirmer cette subjectivité. Lewin (1952, 1967) a été explicite à ce sujet en insistant sur la description systématique, topologique, de l'environnement perçu ou éprouvé. Selon Ekehammar (1974), cette perspective se reflète dans les positions interactionnistes récentes qui, tout en se référant à une terminologie différente, véhiculent un contenu similaire. Celles-ci ont comme point commun de mettre l'accent sur les représentations ou le champ psychologique individuel et sur la construction personnelle de l'environnement qui en découle. On reconnaît de part et d'autre que c'est précisément la réalité perçue, donc subjective, qui donne un sens à une situation et qui motive pour une large part les comportements de la personne.

La théorie de Bronfenbrenner (1977a, 1979) s'inscrit dans une perspective interactionniste et écologique. Se référant à Lewin,

Bronfenbrenner soutient la primauté, quant à l'explication de la croissance personnelle, de la réalité perçue et phénoménale, sur la réalité objective. Il recourt à la notion d'environnement écologique qui comporte quatre sous-systèmes qui s'emboîtent les uns dans les autres: le micro, le méso, l'exo et le macrosystème. Ceux-ci intègrent des réalités allant du climat familial (micro) aux croyances sociales en matière d'éducation (macro). Ils réfèrent aussi à des réalités extérieures à la famille mais qui influencent celle-ci (exo), de même qu'à diverses organisations dans lesquelles la famille peut être impliquée, telles le travail, l'école ou le quartier (méso). Le microsystème représentant la réalité la plus proche de la personne, celle directement perçue ou éprouvée, constitue selon lui le système déterminant de l'agir ou de la croissance personnelle.

Jessor (1981) partage la position précédente. Il souligne que l'environnement est multiple et que les contextes tant physique que culturel, social, psychologique ou autres ont une influence sur l'action. Il soutient cependant que ces différents environnements peuvent être ordonnés selon leur proximité de l'expérience personnelle. Les termes 'distal' et 'proximal' lui permettent de qualifier cet ordre de proximité des réalités. Jessor considère que plus l'environnement est proximal, plus il a d'influence sur la personne. La perception de l'environnement devant être la réalité la plus proximale sur cette échelle, elle serait donc selon lui la plus influente. Il rapporte les résultats de deux recherches effectuées auprès de quelques milliers d'adolescents et

démontrant que la relation entre la perception de l'environnement proximal et quatre problèmes comportementaux critères est beaucoup plus étroite que celle relative à des perceptions distales ou à l'environnement démographique.

Rosenfield et Linn (1976) ont effectué une recherche auprès de 28 détenus en vue d'évaluer la relation entre leur perception du milieu pénal et leurs attitudes. Les résultats obtenus ne démontrent que partiellement cette relation. Les auteurs attribuent cela à la courte période du séjour, soit dix semaines, et suggèrent qu'une recherche subséquente clarifie cette relation en tenant compte d'une plus longue période. Rosenfield et Linn ont employé un abrégé de 36 items du questionnaire de Moos (1975) pour évaluer les perceptions des détenus. L'usage de cet instrument abrégé, quoique pertinent pour l'évaluation du milieu correctionnel sous l'angle 'objectif' de la moyenne des perceptions des résidents, est cependant critiquable quant à l'appréciation des perceptions individuelles de la personne. Une telle évaluation, par le nombre restreint de quatre items Vrai ou Faux par dimension, n'offre pas la nuance nécessaire à l'appréciation de cette activité subjective que constitue la perception, ce qui rend leurs résultats d'une validité douteuse.

Dans une recherche effectuée auprès d'un groupe de délinquants en institution, Schwartz (1973) observe que la qualité perçue de la relation avec le personnel est de loin un meilleur prédicteur d'adhésion à des

valeurs pro-sociales que l'intégration dans le groupe de pairs. Ces relations positives avec le personnel agissent, selon lui, comme suppresseur des conséquences négatives qui peuvent résulter de l'affiliation avec les pairs. Les résultats de Schwartz démontrant que la qualité de ces relations en institution dépend moins des antécédents délinquants de l'adolescent que de ses expériences passées d'affiliation, il en conclut que la façon dont le personnel répond à ces prédispositions de l'adolescent est déterminante. Cette recherche démontre clairement l'importance de la qualité de la relation entre le personnel et les adolescents en traitement institutionnel. Logan, Barnhart et Gossett (1982) rapportent des résultats concluants en ce même sens et affirment que de telles relations positives encouragent la collaboration des adolescents et, par ce biais, la réussite du traitement.

Gagnon (1985) s'intéresse à l'identification des facteurs favorables au succès de la réinsertion des jeunes délinquants. Les résultats de sa recherche démontrent que c'est parmi une minorité de répondants (25%) qui jugent sévèrement les intervenants et leur séjour en institution qu'on retrouve le plus de récidivistes. Une analyse de classification multiple lui permet en outre de conclure que ces perceptions négatives constituent de bons indices de prédiction de la récidive. Vitaro et ses collègues (1986) rapportent des résultats similaires. Ils observent que suite à la première année de réinsertion, la satisfaction quant aux services reçus par le service social et l'évaluation de la valeur du séjour à l'institution sont associées à la récidive. Ces

recherches relie le jugement global des adolescents face aux services reçus à la réussite de l'intervention en termes de récidive. Elles appuient la perspective de la présente recherche qui vise par contre à identifier ce qui, dans le contexte organisationnel de l'institution, est à même de susciter un tel jugement positif et favorable de la part de l'adolescent, et d'influer sur sa motivation à collaborer au traitement.

Paradise et Wilder (1979) rapportent une recherche qui démontre que le degré de satisfaction des étudiants face à leur démarche de counseling est en relation négative avec leur résistance à celle-ci. Les résultats obtenus confirment ainsi l'importance du contexte de traitement tel qu'apprécié par la personne, cela quant à son impact sur la résistance de celle-ci et, corollairement, comme facteur de motivation à la collaboration. Leurs résultats démontrent de plus que la résistance est négativement reliée à la congruence entre la perception par l'adolescent de la nature de ses problèmes et l'orientation du traitement. Cela appuie indirectement la perspective selon laquelle l'intervention auprès de l'adolescent résistant doit miser sur les attentes, voire sur les préférences de l'adolescent en matière d'entrée en relation.

Dans son énoncé des conditions nécessaires et suffisantes à la démarche thérapeutique, Rogers (1957) considère que ces conditions de congruence, d'authenticité et d'empathie, doivent non seulement être présentes mais aussi perçues par la personne en traitement. Gurman (1977) rapporte une recension des écrits sur cette question et, observant

des résultats en général concluants, souligne cependant que peu de recherches ont tenté d'identifier ce qui, dans le contexte de la relation thérapeutique, augmente la probabilité que la personne perçoive ces conditions nécessaires et favorables à son traitement. En ce sens, les résultats d'une recherche effectuée par Truax (1971) auprès d'un groupe de 73 délinquants en institution sont éloquentes. Bien qu'ils démontrent d'une façon globale que la perception de ces conditions est en relation avec une amélioration au plan psychologique, on ne peut en déduire les préalables contextuels nécessaires à l'établissement de telles conditions favorables.

L'ensemble de ces considérations théoriques et de ces recherches empiriques confirment la pertinence du deuxième paramètre dérivé de la théorie de Lewin concernant la perception. La collaboration est davantage sujette aux jugements ou aux perceptions de l'adolescent qu'elle ne l'est du contexte 'objectif' de traitement. Dans la mesure où l'adolescent juge et perçoit que le traitement correspond à ses attentes et à ses besoins, il est plus susceptible d'être motivé à s'engager dans la démarche qui lui est offerte. La question d'identifier ce qui, dans le traitement, est le plus à même de susciter chez l'adolescent l'émergence de telles perceptions favorables demeure cependant ouverte. Deux autres paramètres tirés de la théorie de la motivation humaine de Nuttin ont été affirmés à cet effet. La personne est motivée pour une situation si celle-ci s'accorde avec le déploiement de ses potentialités

fonctionnelles et si la dite situation répond à ses préférences en matière relationnelle.

Les préférences de l'adolescent en matière de traitement

Selon Nuttin (1985), les préférences de la personne émergent soit des exigences relatives au déploiement de ses potentialités fonctionnelles, soit du plaisir qu'elle éprouve dans une situation donnée. Considérant que les préférences s'inscrivent en partie dans l'ordre des besoins maturationnels spécifiques de la personne, l'identification de ces préférences chez l'adolescent permet d'envisager une intervention qui leurs sont adaptées. La recherche de facteurs susceptibles de motiver l'adolescent à s'allier à la démarche de traitement doit ainsi tenir compte des tâches développementales auxquelles ce dernier doit répondre, celles-ci se traduisant en préférences éprouvées. Quelques recherches ont visé l'identification de techniques d'intervention souhaitables par l'adolescent. Cependant, aucune d'elles n'a évalué l'impact de ces techniques sur la collaboration de l'adolescent face à la démarche de traitement.

Ranieri (1984) note que la motivation à s'engager dans la démarche de traitement n'a pas reçu dans les écrits l'attention qu'elle mérite. Après avoir reconnu l'importance de la collaboration au traitement, il propose d'établir les bases d'un programme susceptible

d'augmenter la motivation et la participation active des adolescents en institution. Il aborde cette question sous l'angle des préférences des adolescents en matière de traitement. Pour lui, la non-collaboration s'explique par le fait que l'intervention ne s'accorde pas à ces préférences. Bien qu'il reconnaisse que maintes propositions ont pour objet la manière de réagir à la motivation inadéquate des adolescents, et qu'aucune de celles-ci n'a conduit à une vérification empirique, Ranieri se limite à un exposé de la question. Dans sa quête des préférences, il se réfère surtout à trois rapports de recherche (Gottesfeld, 1965; Chassin, Young et Light, 1980; Meyer et Zegans, 1975).

Gottesfeld (1965) reconnaît que les méthodes traditionnelles de traitement ne répondent pas aux besoins particuliers des délinquants. Afin d'identifier les méthodes préférées par ces derniers, il en a inventorié 65 qui lui ont permis de construire un questionnaire auquel 332 délinquants ont répondu. Ses résultats indiquent d'abord qu'une attitude distante de la part de l'intervenant n'est pas désirable et qu'au contraire, le délinquant préfère le genre d'attitude caractéristique d'un bon parent. Il ne désire pas qu'un intervenant devienne un simple copain. Il recherche un adulte mature qui lui manifeste un intérêt authentique et le respecte, tout en reconnaissant la nécessité que ce même adulte exige de lui le respect et l'obéissance par l'établissement de limites fermes. Gottesfeld note de plus que le délinquant se préoccupe davantage de questions pratiques telles l'emploi, le travail scolaire et la socialisation, n'accordant que peu de valeur à la communication verbale.

Il est plus à l'aise en situation de groupe qu'en rencontre individuelle où il doit parler de ses émotions, de sa vie personnelle ou de sa famille. Gottesfeld ajoute, par analogie, que tant que le délinquant ne perçoit pas l'intervenant comme un parent idéalisé qui peut l'aider à se socialiser, il est peu probable qu'il accorde de l'importance à sa relation avec lui.

Chassin, Young et Light (1980) reconnaissent l'importance des perceptions et des préférences de l'adolescent face au traitement. L'identification de ces méthodes préférées constitue, selon eux, une voie vers l'amélioration des services. Leur recherche renforce et nuance celle de Gottesfeld (1965) qui, en se limitant à une clientèle délinquante, ne permettait pas la généralisation à la population des adolescents en institution. Les résultats obtenus par ces chercheurs auprès de 55 délinquants en centre de correction et de 33 adolescents en internat psychiatrique s'accordent avec ceux rapportés par Gottesfeld. Leurs données provenaient du même questionnaire que ce dernier et d'une entrevue structurée. Les préférences rapportées concordent pour les groupes de délinquants mais diffèrent toutefois sur un point important en ce qui concerne les résidents psychiatriques. Alors que le délinquant n'aime pas discuter de ses problèmes, le résident psychiatrique trouve cela souhaitable et apprécie de parler de ses sentiments et de sa vie personnelle. Les résultats des entrevues permettent à Chassin et ses collègues d'interpréter cette différence. Alors qu'en psychiatrie les problèmes perçus par l'adolescent sont surtout d'ordre psychologique ou familial, donc favorables à l'échange verbal, le délinquant voit les siens

comme étant plutôt d'ordre social ou financier, et préfère donc une approche plus active ou concrète. En conclusion, les auteurs affirment qu'il faut considérer ces préférences et y ajuster l'intervention, sans quoi on risque de nuire à la formation d'une alliance thérapeutique.

La troisième recherche à laquelle se réfère Ranieri (1984) a été effectuée auprès de 25 adolescents, à la suite d'une psychothérapie individuelle pour laquelle ils étaient volontaires. Meyer et Zegans (1975) se demandaient comment établir avec leurs jeunes patients une relation qui soit favorable à la démarche. Afin de répondre à cette question, ils ont rencontré les adolescents en entrevue structurée pour connaître leurs impressions face à la thérapie. Leurs résultats indiquent que le thérapeute doit être supportant et chaleureux tout en étant objectif dans ses propos; qu'il doit démontrer une volonté d'interagir émotionnellement auprès de l'adolescent tout en respectant son besoin d'autonomie. De plus, l'intervenant directif et autoritaire n'est guère apprécié; l'adolescent préfère un thérapeute qui connaît bien ses problèmes pour les avoir lui-même rencontrés et qui, maintenant, est à l'aise dans son identité d'adulte.

Par la présentation de ces rapports de recherche, Ranieri (1984) propose une façon plus positive de considérer la résistance de l'adolescent face au traitement. Il conçoit celle-ci sous l'angle élargi d'un contexte thérapeutique qui ne le motive pas à collaborer. Pour susciter la collaboration face à la démarche de traitement, il importe que sa

relation avec les intervenants, de même que les techniques d'intervention, s'accordent avec ses préférences. Selon Ranieri, la motivation est nécessaire et sujette à ces préférences, jugements ou perceptions de l'adolescent. Le besoin d'indépendance et la quête d'identité de l'adolescent se reflètent dans ces résultats par l'identification de préférences justement susceptibles d'en favoriser le dynamisme. Une relation authentique et respectueuse de ce qu'il est et de sa réalité, doublée d'intégrité personnelle et de fermeté, constituent d'une façon globale les habiletés relationnelles souhaitables chez un intervenant auprès de l'adolescent.

La réadaptation des adolescents en internat

En conséquence, du moins en partie, à l'article de Martinson (1974) soutenant que 'nothing works' dans les divers traitements visant la réhabilitation des détenus, un climat de scepticisme entoure l'intervention effectuée en milieu carcéral. Depuis la publication de cet article, une emphase a été mise sur l'évaluation de l'efficacité des programmes d'intervention dans les prisons. Au Québec, de telles évaluations ont été effectuées dans les centres de réadaptation pour adolescents (Leblanc et al., 1979; Leblanc et Bossé, 1980; Leblanc, 1985) et, si une certaine efficacité a été observée, on impute celle-ci pour une large part à un facteur de maturation, soutenant ainsi un même climat de scepticisme (Leblanc et al., 1979; Leblanc et Bossé, 1980). Les auteurs

de ces évaluations soulignent toutefois l'efficacité de certains programmes avec un type de délinquants particuliers. Leblanc (1985) suggère d'ailleurs de vérifier cette tendance et d'expérimenter une politique de placement différentiel.

Palmer (1992) croit en la réhabilitation et, s'appuyant sur une consultation des recensions des recherches et des méta-analyses sur le traitement en milieu carcéral, il a observé que 25% à 35% des programmes donnent des résultats positifs, du moins comparativement à des programmes contrôles. Selon lui, ces résultats appuient la perspective de la réhabilitation. En conclusion de cette consultation, il note l'importance d'effectuer davantage de recherches concluantes sur le sujet, de multiplier les programmes qui semblent efficaces et de construire des modèles d'intervention basés sur des éléments de tels programmes efficaces. Au contraire de la perspective du 'nothing work' de Martinson (1974), Palmer (1992) tente donc d'identifier ce qui semble efficace, auprès de qui et dans quelles conditions.

Selon Palmer, plusieurs responsables de programme croient à tort que le fait d'augmenter les habiletés personnelles et sociales des détenus et d'intervenir afin de leurs donner de meilleures opportunités sociales garantit le succès de leur programme. Un troisième élément d'importance centrale devrait à son avis compléter ces modèles d'intervention. Pour être efficace, un programme doit tenir compte de la volonté et des motivations fondamentales de la personne. En effet, le

développement des habiletés des détenus est très limité si ces habiletés ne peuvent s'actualiser de façon socialement acceptable à cause de défenses, de sentiments, d'attitudes ou de motivations particulières. Dans la mesure où le programme vise des changements authentiques et durables, il est donc crucial d'intervenir au niveau de l'engagement et des motivations de la personne. A cet effet, il est important selon Palmer que la recherche contribue à identifier des stratégies spécifiques susceptibles d'accroître la motivation des détenus.

Une méta-analyse de l'efficacité de 46 programmes de réhabilitation pour délinquants permet à Izzo et Ross (1990) d'observer que les programmes comportant une dimension cognitive¹ sont deux fois plus efficaces, en termes de récidive, que les autres programmes. Leurs résultats convergent, selon eux, avec ceux rapportés par Ross (1980). Dans une analyse qualitative visant à dégager la différence entre les programmes qui sont efficaces ou non, ce dernier a en effet observé qu'une modalité d'intervention est commune à la plupart des programmes efficaces: il s'agit de diverses techniques ayant un impact sur la 'pensée' du détenu. Les programmes efficaces visent non seulement une modification des comportements ou des sentiments, ou encore le seul entraînement à des habiletés professionnelles ou interpersonnelles, ils visent aussi et surtout les cognitions, c'est-à-dire la façon dont la

¹Il peut s'agir de l'une ou plus des modalités suivantes: 1) l'entraînement à la résolution de problèmes et 2) aux habiletés de négociation; 3) l'apprentissage d'habiletés interpersonnelles; 4) les jeux de rôles et le façonnement; 5) la thérapie émotive-rationnelle et 6) la thérapie behaviorale de type cognitif.

personne se perçoit, ses attentes, sa compréhension et son évaluation du monde, ainsi que ses valeurs.

Les résultats d'une méta-analyse d'Andrews et al. (1990) visant à évaluer l'efficacité de plusieurs services de traitement correctionnel pour adolescents et adultes apportent un support à trois principes généraux expliquant pour une large part la récidive. Un premier principe vise à pondérer la teneur du service en fonction de la gravité ou du 'risque' que présente la personne. Un second principe consiste en la sélection d'objectifs intermédiaires appropriés aux besoins de la personne. Comme objectifs les plus prometteurs, ces chercheurs identifient entre autre le changement des attitudes anti-sociales et des sentiments, ainsi que diverses habiletés et circonstances d'ordre familial, scolaire et professionnel. Comme dernier principe, ils mentionnent la correspondance entre le type de service et la pertinence de celui-ci à répondre aux besoins particuliers de la personne. A cet effet, ils soulignent qu'un service approprié comporte habituellement la référence aux principes de l'apprentissage social et du behaviorisme en matière d'influence interpersonnelle, d'amélioration des habiletés et du changement cognitif. Garrett (1985) observait lui aussi dans sa méta-analyse que la thérapie behaviorale de type cognitif est particulièrement efficace dans le traitement des délinquants. Selon lui, cela est compréhensible du fait que cette approche permet à la personne, à l'intérieur de limites définies, de contrôler de façon autonome ses comportements.

En conclusion de ces recensions de la recherche et de ces méta-analyses, il est possible de dégager que l'intervention en internat doit avant tout viser un changement au niveau des attitudes de l'adolescent. Outre le développement d'habiletés et la mise en place de meilleures opportunités sociales, l'intervention doit se préoccuper de changer la 'pensée' de l'adolescent, ses motivations fondamentales. Palmer (1992) précise qu'à son arrivée, ce dernier est en quelque sorte lié à des activités, à des intérêts, à des désirs et à des allégeances qui le conduisent à des activités délictueuses. Il faut donc lui donner le temps nécessaire pour se réajuster et stabiliser sa vie de façon socialement acceptable. Cela explique les résultats positifs obtenus par les programmes axés sur le changement des cognitions et des dispositions, voire des attitudes de l'adolescent. La présente recherche s'inscrit dans cette perspective dans la mesure où elle vise l'identification de facteurs susceptibles de prédire un tel changement au niveau de l'engagement et des motivations à l'égard de la démarche de traitement.

Intégration des écrits théoriques et empiriques

La résistance au traitement résulte de la relation entre un adolescent en maturation et un contexte particulier de traitement, ce contexte relationnel ne motivant pas une attitude de collaboration. Les comportements d'opposition de l'adolescent ne réfèrent donc pas à la seule mauvaise volonté de ce dernier, mais aussi à une organisation

particulière de traitement (Schwartz, 1973). Interpréter ainsi la résistance comme résultant d'un contexte qui ne motive pas la collaboration soulève la question de l'identification des facteurs déterminants de la motivation; plus précisément les facteurs qui, dans la situation de traitement, sont les plus à même de motiver la collaboration. En accord avec une interprétation contextuelle, la théorie relationnelle de la motivation a permis de circonscrire quelques paramètres susceptibles de guider la recherche de conditions de traitement propres à motiver une attitude de collaboration chez l'adolescent. Ces paramètres viennent d'être considérés à la lumière d'écrits tant théoriques qu'empiriques, ceux-ci appuyant d'une façon globale la perspective de la présente recherche.

Que différents contextes de traitement se reflètent dans des attitudes particulières chez celui qui en bénéficie constitue une assomption pour ceux qui supportent l'idée d'une intervention différentielle, c'est-à-dire adaptée à des clientèles diversifiées (Jesness, 1968; Warren, 1977; Moos, 1987). Que la perception du contexte de traitement soit déterminante des attitudes de la personne, en plus de constituer une tradition au plan théorique, a aussi trouvé un appui dans la recherche empirique. La question demeure toutefois quant à l'identification des composantes de l'intervention dont il serait souhaitable que l'adolescent ait une perception positive. La théorie relationnelle de la motivation offre un premier paramètre à cet effet en affirmant que, pour être motivée pour un objet ou une situation, la

personne doit y trouver une réponse à ses préférences. A cet égard, les recherches rapportées par Ranieri (1984) identifient les préférences des adolescents mais n'en évaluent pas leur impact motivationnel. C'est précisément ce que se propose d'effectuer la présente recherche. Concernant la motivation concrète, la théorie de Ruel (1984, 1987) offre un dernier paramètre devant guider l'opérationnalisation de celle-ci. Il importe de considérer les perceptions présentes, 'proximales', de l'adolescent qui, en tant que préférences immédiatement ressenties, déterminent selon lui l'agir motivé.

Les écrits théoriques concernant la problématique de la résistance au traitement chez l'adolescent font mention de diverses techniques d'intervention. Au plan empirique, certaines ont d'ailleurs démontré un impact favorable auprès des adolescents. Ces techniques proposées théoriquement ou éprouvées empiriquement sont cependant affirmées ou évaluées singulièrement, l'une indépendamment de l'autre. La présente recherche se propose d'éclairer cette problématique en l'abordant sous un angle plus large, c'est-à-dire en évaluant conjointement diverses composantes du milieu thérapeutique telles que perçues par l'adolescent, et ce en regard de leur impact combiné sur sa collaboration. Cette recherche est avant tout d'intérêt pratique en ce sens qu'elle vise à identifier une combinaison de dimensions du contexte d'intervention pouvant guider l'organisation du milieu.

Énoncé des hypothèses

Une hypothèse générale ainsi que douze hypothèses spécifiques sont d'abord énoncées relativement à l'évaluation de dimensions du contexte de traitement susceptibles de prédire de façon significative la collaboration de l'adolescent. En référence aux paramètres identifiés dans la problématique, ces hypothèses sont regroupées en deux catégories soit: la perception de l'adolescent et ses préférences en matière relationnelle. Suite à l'énoncé de ces hypothèses, une considération d'ensemble oriente l'analyse des données en vue de l'identification d'un ou de quelques modèles de prédiction de collaboration, chacun de ceux-ci étant constitué d'une configuration particulière de composantes. S'appuyant sur la recension des écrits présentés, une treizième hypothèse s'engage d'ailleurs en ce sens en affirmant une telle combinaison de dimensions.

Hypothèses relatives aux dimensions considérées séparément

Hypothèse générale

L'environnement institutionnel tel que perçu constitue un prédicteur significatif de collaboration au traitement chez l'adolescent.

Hypothèses spécifiques relatives à la perception des adolescents

1. La perception du degré d'engagement des adolescents dans l'unité constitue un prédicteur significatif de collaboration au traitement.
2. La perception du degré de support offert aux adolescents dans l'unité constitue un prédicteur significatif de collaboration au traitement.
3. La perception du degré de liberté d'expression des sentiments laissée aux adolescents dans l'unité constitue un prédicteur significatif de collaboration au traitement.
4. La perception du degré d'autonomie laissée aux adolescents dans l'unité constitue un prédicteur significatif de collaboration au traitement.
5. La perception de l'importance mise dans l'unité sur la résolution des problèmes pratiques des adolescents constitue un prédicteur significatif de collaboration au traitement.
6. La perception de l'importance mise dans l'unité sur la résolution des problèmes d'ordre personnel des adolescents n'est pas un prédicteur significatif de collaboration au traitement.
7. La perception du degré d'ordre et d'organisation de l'unité constitue un prédicteur significatif de collaboration au traitement.
8. La perception du degré de clarté des règles et des procédures de l'unité constitue un prédicteur significatif de collaboration au traitement.
9. La perception du degré de contrôle des éducateurs de l'unité constitue un prédicteur significatif de collaboration au traitement.

Hypothèses spécifiques relatives aux préférences des adolescents

10. La perception du degré d'autonomie laissée aux adolescents est en relation positive avec la collaboration au traitement.
11. La perception du degré de contrôle des éducateurs de l'unité est en relation négative avec la collaboration au traitement.
12. L'importance perçue mise sur la résolution des problèmes pratiques des adolescents constitue un prédicteur significativement supérieur de collaboration au traitement que l'importance perçue mise sur la résolution des problèmes d'ordre personnel.

Considération additionnelle

Cette recherche a une visée pratique en ce sens qu'elle s'intéresse à l'identification de conditions de traitement propres à favoriser la collaboration de l'adolescent. Elle se propose non seulement d'identifier des composantes prises séparément, indépendamment l'une de l'autre, mais cherche aussi et avant tout à constituer un modèle d'intervention relatif au problème de la résistance au traitement, et ce par le biais de l'identification d'un ou de quelques ensembles de composantes offrant une prédiction maximale de collaboration. A cette fin, elle doit dépasser la prédiction simple et s'engager dans un contexte de multi-influences. La consultation des écrits relatifs au problème auquel s'intéresse cette recherche permet d'énoncer une hypothèse quant à une telle configuration motivante de dimensions. Précisons que, de façon exploratoire, une

dernière analyse se préoccupe de cet objectif spécifique qui consiste en l'identification d'un ou de modèles de traitement susceptibles de maximiser la collaboration de l'adolescent.

**Hypothèse relative
aux dimensions combinées**

13. La combinaison de la perception du degré de support et d'autonomie offerts dans l'unité, de l'importance qui est mise sur la résolution des problèmes d'ordre pratique et du degré de clarté des règles et procédures de l'unité, constitue un prédicteur significatif de collaboration au traitement.

Chapitre 4

Méthodologie

Sujets

L'échantillon de cette recherche empirique est constitué de 116 adolescents, tous de sexe masculin et bénéficiaires de services de réadaptation en internat. Leur âge moyen est de 15. ans et 1 mois avec un écart-type de 1.an et 3 mois. Par souci d'homogénéité, cet échantillon provient d'unités ayant un mandat de garde ouverte. Ainsi, les adolescents provenant d'unités dispensant des services de garde fermée en vertu de la loi sur les Jeunes Contrevenants sont exclus de cette recherche. Cet échantillon se veut donc représentatif de la population québécoise des adolescents masculins placés sous une mesure de garde ouverte en centre de réadaptation.

L'échantillonnage a été effectué selon la technique par grappes. Les adolescents n'ont donc pas été choisis directement mais par le biais des centres de réadaptation sélectionnés dont ils étaient bénéficiaires. Plusieurs centres de réadaptation des régions administratives de la santé et des services sociaux de Trois-Rivières (2 centres), de l'Estrie (2 centres), de Lanaudière et des Laurentides (5 centres) et de la Montérégie (2 centres) ont successivement été invités à collaborer et une réponse favorable de trois d'entre eux a permis la constitution de

l'échantillon. Les refus de participer étaient pour la plupart justifiés soit par une discordance avec l'un des critères de sélection, soit par une affiliation exclusive du centre avec une université quant à sa participation à des démarches de recherche. Seulement deux centres ont répondu négativement sans invoquer l'une de ces raisons. Les adolescents bénéficiaires des services de l'une des 13 unités de réadaptation de ces trois centres ont donc participé à cette recherche. Le tableau 1 (page 62) présente l'âge moyen de ces adolescents ainsi que l'écart-type pour chacune des unités.

Il est important de mentionner et de donner des détails concernant le problème rencontré de mortalité d'échantillonnage. En effet, sur un potentiel de 165 adolescents répondant aux critères de cette recherche, seulement 116 d'entre eux en constituent l'échantillon. Diverses raisons expliquent cette situation. Notons d'abord que 21 d'entre eux étaient absents au moment de la passation des questionnaires. Que ce soit pour une raison de maladie, de séjour dans la famille, de travail ou d'école à l'extérieur, ou encore de fugue, ces adolescents n'ont pas pu participer à cette recherche. Ensuite, en ce qui concerne les 28 autres sujets, plusieurs n'ont tout simplement pas accepté de collaborer (18 sujets) et un groupe de passation a dû être annulé pour indiscipline (6 sujets). Pour terminer, quatre protocoles ont été rejetés parce qu'ils étaient incomplets.

Tableau 1. Statistiques descriptives par unité
(Moyenne d'âge, écart-type et étendue)

Unité	Nombre de sujets	Age (Ans/Mois)	Ecart-Type (Mois)	Etendue (Limite inf.-sup.) (Ans/Mois)
Ville-Joie Saint-Dominique (Trois-Rivières)				
Forge	9	14/8	10	13/7 - 16
Auberge	12	14/4	16	12/6 - 17/4
Ancre	8	16/4	7	15/7 - 17/3
Centre d'Accueil des Quatres Vents (Saint-Donat)				
Brise	9	14/10	16	12/8 - 16/10
Mistral	8	13/10	9	12/11 - 14/9
Nordet	12	14/4	12	12/6 - 15/10
Zépher	11	14/4	12	12/8 - 15/8
Les Centres Jeunesse de la Montérégie (Chambly)				
Mistral	11	15/8	12	14/7 - 17/4
Etoile du Nord	4	15/11	19	14/5 - 17/4
Equinoxe	9	15/7	13	14/1 - 17/9
Delta	9	15/9	11	14/6 - 17/1
Zénith	7	15/9	15	14/4 - 17/4
Eclipse	7	15/11	11	14/9 - 16/11

En ce qui concerne les refus de collaborer, il est à noter que 16 d'entre eux proviennent d'un même centre de réadaptation. Comme l'a précisé un responsable de ce centre, ces refus s'expliquent "par le peu d'intérêt des responsables d'unités pour de telles recherches". Cette remarque est importante en ce sens qu'il ne s'agirait pas d'une perte de sujets ayant des caractéristiques particulières mais plutôt d'un reflet

du peu d'intérêt des responsables. Il en est ainsi du groupe annulé. Les adolescents de ce groupe provenaient de diverses unités et l'annulation est davantage le fruit d'une intoxication de groupe fortuite qu'une perte de sujets particuliers. En conclusion, quoique la mortalité d'échantillonnage semble importante, elle doit toutefois être interprétée et nuancée à la lumière des renseignements rapportés.

Pour décrire cet échantillon, précisons que Renou (1989) affirme qu'en raison d'un cadre législatif favorable à une intervention minimale auprès des enfants, les bénéficiaires de services d'internat manifestent des problèmes de plus en plus lourds. De fait, le processus judiciaire en étapes en vigueur au Québec permet de qualifier la problématique des adolescents de cet échantillon comme suffisamment importante pour justifier le retrait de leur milieu naturel et le recours à une solution d'internement. Au Québec, les placements en centres de réadaptation réfèrent soit à la loi sur la Protection de la Jeunesse lorsque la sécurité ou le développement d'un enfant est considéré comme compromis, soit à celle sur les Jeunes Contrevenants dans les cas de délinquance. Un placement peut aussi être effectué sans référer à ces deux lois lorsque l'enfant de plus de 14 ans demande lui-même le placement et, s'il a moins de 14 ans, lorsque ses parents sont en accord avec cette mesure. On réfèrera alors à la loi sur les Services de Santé et les Services Sociaux. Dans cette recherche, 92 adolescents étaient en placement sous la loi de la Protection de la Jeunesse, 70 d'entre eux dans le cadre d'une mesure volontaire. Neuf adolescents étaient placés en vertu de la loi sur

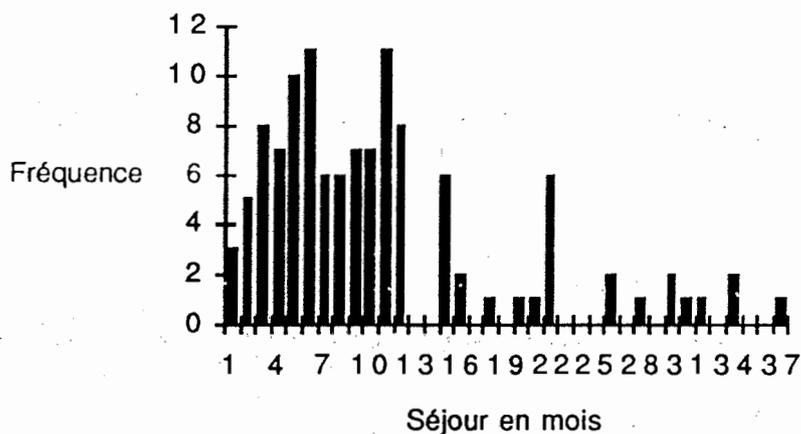


Figure 1. Histogramme des durées de séjour au moment de la passation

les Jeunes Contrevenants et 15 en raison de la loi sur les Services de Santé et les Services Sociaux.

Les adolescents de l'échantillon étaient en placement depuis en moyenne 10 mois avec un écart-type de 8 mois. Cet écart à la moyenne étant important, précisons que les durées de séjour au moment de la collecte des données s'étendaient de 10 jours à 2 ans et 9 mois. La figure 1 présente un histogramme sur la répartition de ces durées de séjour. A l'analyse de cette figure, on observe qu'au moment de la passation des questionnaires, 89 adolescents avaient accumulé une période de séjour inférieure à une année. Ensuite, on remarque un aplatissement en longueur de la distribution, cet aplatissement

illustrant les quelques adolescents dont la durée du séjour s'étend au delà d'une année.

Instruments de mesure

1. L'échelle d'Environnement Institutionnel (Moos, 1975)

Moos et ses associés du laboratoire d'écologie sociale de l'Université Stanford ont grandement contribué à la conceptualisation et à l'évaluation de différents environnements sociaux. Les échelles de climat social qui résultent de leurs travaux ont largement servi à des fins de recherche ou comme instrument de rétroaction pour le personnel de diverses institutions. L'échelle spécifique à l'évaluation du milieu correctionnel est employée d'une façon routinière par le bureau fédéral des prisons aux Etats-Unis, afin d'évaluer le climat social prévalant dans leurs institutions correctionnelles, et ce dans le but d'en améliorer les conditions de vie.

Le climat social d'un environnement réfère aux perceptions partagées collectivement par les personnes d'un milieu particulier. Afin d'apprécier celui-ci sous ses multiples facettes, Moos a identifié trois dimensions de base qui caractérisent tout environnement social. Il s'agit de la dimension de relation (l'attention portée aux rapports entre les personnes), de celle du développement personnel (l'emphase mise sur

l'amélioration personnelle) et de la dimension de maintien du système (le degré de stabilité ou d'ouverture au changement du milieu). Plusieurs instruments adaptés à différents milieux existent relativement à ces trois dimensions, dont un qui évalue spécifiquement l'environnement correctionnel. Sous sa forme R qui est la plus fréquemment employée, il contient 86 items vrai ou faux regroupés en neuf sous-échelles. L'ensemble de ces dimensions évalue, selon Moos, les aspects importants d'un milieu qui influencent directement le comportement de ses membres.

Les trois premières sous-échelles d'engagement, de support et d'expression correspondent à la dimension de relation. Elles évaluent le degré d'engagement des résidents dans le milieu, le support que le personnel donne aux résidents et que ces derniers se donnent entre eux, ainsi que l'emphase mise sur la spontanéité et la liberté d'expression des sentiments dans l'unité. Globalement, ces dimensions du milieu social évaluent précisément l'intensité des relations interpersonnelles entre les résidents, de même qu'entre les résidents et le personnel.

Les trois sous-échelles suivantes d'autonomie, d'orientation pratique et d'orientation problème personnel constituent la dimension de développement personnel. Elles évaluent l'importance mise sur trois modalités différentes de traitement. L'autonomie réfère au degré auquel les résidents sont encouragés à être indépendants et à prendre des initiatives et des responsabilités au sein de l'unité. Les deux autres

sous-échelles, soit une première qui met l'emphase sur la résolution de problèmes personnels et une seconde qui se centre davantage sur la résolution de problèmes pratiques, évaluent respectivement une orientation particulière de traitement.

Les trois dernières sous-échelles d'ordre et organisation, de clarté et de contrôle des éducateurs évaluent la dimension de maintien du système. Elles réfèrent au système en ce sens qu'elles visent l'évaluation de l'organisation du milieu en tant que tel. De façon globale, cette dimension a précisément pour objet l'évaluation du milieu en tant que structure organisée comportant des règles et des exigences clairement définies. Les neuf sous-échelles de ce questionnaire sont brièvement décrites au tableau 2 (page 68).

La constitution de ce questionnaire visait à fournir aux milieux correctionnels un instrument de rétroaction utile à l'orientation de démarches concrètes de changement et d'amélioration. Cela s'effectuait surtout en comparant les perceptions réelles du milieu avec les perceptions idéales, ces dernières étant évaluées par une version adaptée du même questionnaire. Les différences entre ces perceptions réelles et idéales étaient considérées comme des indicateurs d'insatisfaction. En prenant connaissance de ceux-ci, les changements désirables étaient clairement identifiés, ce qui permettait d'orienter les efforts en vue de l'amélioration du milieu. Plusieurs recherches ont

Tableau 2. Description des sous-échelles du questionnaire évaluant l'Environnement Institutionnel¹

Dimension de Relation

- 1 **Engagement:** Energie mis par les gars dans l'unité, façon dont ils agissent socialement l'un envers l'autre, initiatives qu'ils prennent ainsi que fierté et esprit de groupe dans le programme.
- 2 **Support:** Encouragement donné aux gars afin qu'ils s'entraident et se supportent mutuellement, ainsi que l'appui qui leur est apporté par les éducateurs.
- 3 **Expression:** Encouragement donné aux résidents et aux éducateurs à l'expression ouverte de leurs sentiments (incluant ceux de colère).

Dimension de Développement Personnel

- 4 **Autonomie:** Encouragement donné aux gars afin qu'ils prennent des initiatives dans la planification des activités et participent à la direction de l'unité.
- 5 **Orientation Pratique:** Attention portée par l'environnement à ce que les gars se préparent en vue de leur départ (l'entraînement à l'emploi, la préoccupation du futur, l'habileté à se fixer des buts concrets et à travailler à leur atteinte...).
- 6 **Orientation Problème Personnel:** Encouragement donné aux gars afin qu'ils s'intéressent et cherchent à comprendre leurs problèmes personnels et leurs sentiments.

Dimension de Maintien du système

- 7 **Ordre et Organisation:** Importance de l'ordre et de l'organisation dans le programme (l'apparence des gars, ce que font les éducateurs pour encourager l'ordre et la qualité de l'entretien du milieu).
- 8 **Clarté:** A quel point les gars savent à quoi s'attendre de la routine quotidienne et connaissent les règles et procédures du programme.
- 9 **Contrôle des Educateurs:** A quel point les éducateurs réfèrent à des règles pour contrôler les gars; par la formulation de règlements, par l'élaboration de cédules d'activités et par une surveillance constante.

¹Le questionnaire 'Correctional Institution Environment Scale' a été traduit avec la permission de son auteur.

démontré la pertinence de cette procédure de rétroaction pour améliorer la qualité d'un milieu de traitement (Moos, 1979).

Elaboration du questionnaire et tests statistiques

Les items de ce questionnaire sont des adaptations d'autres échelles de climat social, plus particulièrement de celle qui vise l'évaluation du climat social d'un hôpital psychiatrique. Le choix des items a été effectué par des résidents et des membres du personnel familiers avec les institutions correctionnelles, et en regard de catégories environnementales précises. Une version initiale de 194 items a ainsi été constituée et administrée aux résidents et aux membres du personnel de 16 programmes correctionnels. Un total de 384 résidents et de 92 membres du personnel y ont répondu.

Une première sélection d'items a été effectuée sur les bases suivantes: leur pouvoir à discriminer les unités, leur taux de réponses vrai ou faux (qui devait être le plus égal possible) et leur corrélation avec l'indice de désirabilité sociale de Marlowe-Crowne. Une seconde version de 140 items a résulté de cette sélection et a été administrée dans plus de 100 programmes correctionnels pour adolescents et dans 90 programmes pour adultes. Pour les fins des analyses statistiques du questionnaire, un premier échantillon de 713 résidents et un second de 651 membres du personnel ont été tirés aléatoirement et en proportion

de chacune des 95 unités pour adolescents représentées. Deux autres échantillons d'adultes ont aussi été sélectionnés, un premier constitué de 1341 résidents de 41 unités correctionnelles et un second de 526 membres du personnel de 15 unités.

Afin de produire un instrument utile à un large éventail de programmes, les analyses statistiques réfèrent à la fois aux échantillons d'adultes et d'adolescents. Des inter-corrélations entre chacun des items, des corrélations entre ceux-ci et leur sous-échelle respective et des inter-corrélations entre les sous-échelles ont été calculées pour chacun des quatre échantillons. Suite à ces analyses, le questionnaire a été réduit à 86 items et soumis à de nouvelles épreuves de validité et de fidélité.

Les échantillons de 713 résidents et de 651 membres du personnel, ainsi que la population de 22 unités correctionnelles pour adolescents ont respectivement servi aux fins des analyses statistiques de validité de cette version du questionnaire. Une appréciation de sa consistance interne a d'abord été effectuée à l'aide du test Kuder-Richardson formula 20. Les résultats, qui sont très semblables pour les deux échantillons, démontrent la consistance interne variant de modérée à substantielle pour chacune des sous-échelles. Une deuxième analyse permet d'apprécier les corrélations entre chacun des items et leur sous-échelle respective. Moos rapporte une moyenne de corrélations de 0.46 pour l'échantillon de résidents et de 0.49 pour celui des membres du

personnel. En ce qui concerne l'inter-corrélation entre les sous-échelles, il note que seulement quelques corrélations se situent entre 0.40 et 0.50.

Afin d'évaluer la fidélité du questionnaire selon chacune des sous-échelles, 31 résidents y ont répondu à une semaine d'intervalle. Selon Moos, la fidélité test-retest est acceptable et se situe entre 0.65 et 0.80. La stabilité de l'instrument a aussi été appréciée par des corrélations intra-classe selon différents intervalles. Ces analyses confirment la très haute stabilité de l'instrument avec des indices de 0.94 après une semaine, de 0.96 et 0.95 après un mois et de 0.91 après deux ans. D'autres analyses jugent cette stabilité en évaluant un milieu correctionnel avant et après y avoir effectué des changements. A cet effet, dans une unité pour adolescents, une corrélation intra-classe de 0.52 a été calculée et, relativement à 12 autres unités dans lesquelles des changements ont été opérés, Moos rapporte une corrélation moyenne de 0.35. Ces résultats confirment la stabilité de l'instrument quand il évalue un milieu stable, de même que sa sensibilité aux changements.

Moos s'est aussi intéressé à évaluer la proportion de la variance attribuable à la différence entre les programmes et celle attribuable aux perceptions de la personne. Ses résultats, tirés de deux échantillons d'adolescents et d'un échantillon d'adultes, démontrent que chacune de ces sources de variation explique une proportion similaire d'environ 25% chez les résidents et de 20% chez les membres du personnel. Des

analyses additionnelles confirment l'imperméabilité des sous-échelles à diverses variables comme la durée du séjour, l'âge et la longueur de la sentence.

Wright et Boudouris (1982) rapportent une analyse critique de ce questionnaire. D'abord, au plan théorique, ils questionnent le fondement conceptuel qui permet à Moos de recourir à certaines dimensions ou sous-dimensions précises pour évaluer la nature d'un climat organisationnel. Ils soulignent de plus que la description de l'environnement telle que rapportée par l'instrument réfère non seulement à la réalité du milieu mais aussi et surtout aux perceptions individuelles de ce milieu. En ce sens, ils critiquent le recours à une note moyenne de perceptions pour quantifier le climat social d'une institution.

Les analyses empiriques de l'instrument ne permettent pas à Wright et Boudouris de soutenir sa validité. Un échantillon de 321 résidents et de 184 membres du personnel à qui le questionnaire a été administré a conduit à des analyses factorielles des trois dimensions de base et des neuf sous-échelles. Ces analyses ne confirment pas la valeur de l'instrument telle que soutenue par Moos. Dans leur discussion, ces chercheurs soulèvent un doute quant à la validité de l'instrument, mais affirment toutefois que leurs résultats n'invalident pas la structure proposée par Moos. Ils soulignent particulièrement que les perceptions individuelles déterminent les réactions de la personne à une situation

donnée et ils critiquent à cet effet le recours à l'évaluation du climat organisationnel en se référant à une "collection de perceptions individuelles". Il est certain, selon eux, que l'instrument évalue des perceptions individuelles et qu'ainsi il peut être utile. Cependant, si l'instrument est employé en ce sens, ces auteurs proposent d'analyser les données particulières obtenues afin de déterminer les regroupements de facteurs formés par les perceptions spécifiques à cette organisation.

Dans sa critique de cet instrument, Carlson (1978) note la difficulté littéraire de certains mots. D'une façon globale, il reconnaît cependant qu'il constitue un outil attrayant au potentiel considérable. Il affirme de plus la valeur de son fondement théorique et de ses propriétés psychométriques.

Par ce questionnaire, Moos visait l'évaluation du climat social des unités correctionnelles sous l'angle 'objectif' des perceptions moyennes de ses résidents. La présente recherche a une visée différente et s'intéresse à l'effet des perceptions individuelles sur la collaboration au traitement. A cette fin, l'évaluation du climat social perçu ne pouvait se restreindre à de simples choix forcés vrai ou faux. La version du questionnaire employée dans cette recherche a donc recours à un choix de réponses graduées de type Likert offrant cinq possibilités (1. Absolument en désaccord 2. En désaccord 3. Incertain 4. D'accord 5. Absolument d'accord). Cette procédure, quoique susceptible d'affecter la

fidélité de l'instrument, offre cependant l'avantage d'en améliorer la validité en tant que mesure de perceptions individuelles.

2. L'échelle d'Alliance de Travail (Horvath, 1981)

L'échelle d'alliance de travail élaborée par Horvath (1981) réfère à la conceptualisation de Bordin (1979), qui soutient que l'alliance entre un client qui désire changer et un intervenant qui lui offre son support constitue un élément majeur de réussite en thérapie. Horvath s'intéressait initialement à l'investigation des formes que revêt l'alliance de travail selon diverses approches de la démarche thérapeutique et, dans la poursuite de cet objectif, il a constaté qu'aucun instrument disponible ne lui permettait d'évaluer cette alliance. C'est donc dans le but de s'outiller qu'il s'est par la suite engagé dans l'élaboration de ce questionnaire.

La notion d'alliance de travail découle du construit psychanalytique du même nom qui réfère pour sa part au concept de transfert chez Freud. En psychanalyse, ce concept recouvre le processus par lequel des représentations inconscientes, particulièrement celles de nature infantile, sont actualisées dans la relation thérapeutique (Laplanche et Pontalis, 1973). Selon Bordin, l'alliance de travail est constituée de trois composantes spécifiques: une entente mutuelle sur les buts poursuivis dans le traitement, un accord quant aux tâches à effectuer en

Tableau 3. Description des composantes de l'Alliance de Travail¹

-
- 1 **Buts:** La personne considère qu'elle est en accord avec l'intervenant concernant les buts de la relation d'aide. Elle est consciente que ces buts sont appropriés et s'identifie à un certain point aux objectifs explicites et implicites de la démarche dans laquelle elle est engagée.

 - 2 **Tâches:** La personne considère qu'elle s'entend avec l'intervenant concernant les tâches qu'exige d'elle la démarche de traitement et juge ces tâches raisonnables et adaptées à ses capacités. Elle les considère de plus directement ou indirectement appropriées aux buts de la relation d'aide avec lesquels elle est en accord.

 - 3 **Liens:** La personne ressent qu'il y a un lien entre elle et l'intervenant. Ce lien se fonde sur la confiance, l'attrait, la compréhension et l'attention.
-

vue de l'atteinte de ces buts et le développement de liens personnels qui soutiennent l'entreprise de collaboration. Le tableau 3 présente une brève description de ces trois composantes.

Horvath (1981) rapporte que les tentatives effectuées dans le but de démontrer l'efficacité différentielle de diverses approches thérapeutiques n'ont pas donné de résultats concluants et qu'un intérêt nouveau se porte maintenant sur l'identification de facteurs communs

¹Le questionnaire 'Working Alliance Inventory' a été traduit avec la permission de son auteur.

d'efficacité. A cet égard, un principe central présidait à l'élaboration du questionnaire. L'instrument devait être général et, sans biais théorique, recouvrir la réalité d'une variété d'approches thérapeutiques. Chacun des items devait donc être formulé de façon neutre et soumis ensuite à l'appréciation de divers thérapeutes.

La recherche de tels facteurs communs d'intervention a sa source dans l'affirmation initiale et maintenant classique de Rogers (1957) concernant les conditions 'nécessaires et suffisantes' au progrès thérapeutique. Les concepts qui en découlent ont suscité au fil des ans des raffinements et divers instruments ont été développés. Celui de Barrett-Lennard (1985) représente une perspective particulièrement intéressante car il évalue ces conditions de traitement dans la perspective du client qui les éprouve ou les perçoit. Gurman (1977), dans son relevé des écrits sur la question, conclut que la perception des conditions de traitement constitue un meilleur prédicteur de réussite que ces mêmes conditions évaluées par une tierce personne. Des efforts plus récents concernant l'identification de tels facteurs communs, s'appuyant entre autres sur la théorie de Lewin, portent sur les perceptions du client en ce qui concerne l'habileté, l'attrait et l'honnêteté du thérapeute.

Se distançant de ces perspectives initiales, Horvath affirme que la conceptualisation de l'alliance de travail ne doit pas recouvrir uniquement ce que l'intervenant offre comme conditions de traitement,

ni seulement ce que le client attribue à celui-ci, mettant toujours ainsi l'intervenant au premier plan. L'alliance doit, selon Horvath, tenter de saisir l'interaction des composantes de la relation, soit à la fois ce que lui apportent et le client, et l'intervenant. Il note cependant la valeur de ces instruments en tant que tentatives pionnières dans le développement d'un outil imperméable aux aspects spécifiques à l'une ou l'autre des approches de traitement.

Trois considérations ont joué un rôle important dans la sélection d'un modèle théorique ainsi que dans la méthode qui a servi au développement du questionnaire. D'abord, la validité de la notion d'alliance de travail trouve un fondement théorique consistant dans la tradition psychodynamique, puis plus récemment en tant que concept général indépendant de toute approche particulière. Bordin indique d'ailleurs que l'alliance de travail est importante non seulement dans la démarche thérapeutique mais aussi dans toute relation interpersonnelle. En plus de cette tradition théorique, Horvath souligne la multiplication des recherches empiriques qui, depuis une dizaine d'années, réfèrent à cette notion. Cette tradition théorique, doublée d'une préoccupation au plan empirique, appuient selon Horvath la validité de ce construit.

Comme deuxième considération d'importance, la conceptualisation de l'alliance de travail telle que présentée par Bordin est indépendante de toute référence à une approche spécifique de traitement. Cela lui confère un caractère de généralisation à toute démarche

thérapeutique. Comme dernier paramètre considéré, les items qui contribuent à l'évaluation des trois dimensions composant l'alliance de travail sont formulés de façon concrète et dans un langage accessible permettant à la personne de rapporter fidèlement son expérience réelle de la démarche.

Comme préalable à l'élaboration du questionnaire, Horvath devait choisir une perspective d'évaluation, selon que celle-ci est effectuée par le thérapeute, par le client ou par une tierce personne. Reconnaisant que la situation de traitement consiste en une relation interpersonnelle incluant des composantes tant affectives que cognitives, l'auteur privilégie la méthode qui rend le mieux compte de l'émergence de celles-ci. L'évaluation de l'alliance par une tierce personne ne pouvant, selon lui, recouvrir fidèlement ces composantes, il retient donc la perspective d'auto-évaluation. Ce choix se fonde de plus sur les écrits empiriques qui démontrent que l'évaluation de la situation thérapeutique par le client ou par le thérapeute constitue un prédicteur plus consistant de réussite que celle effectuée par une tierce personne.

Elaboration du questionnaire et tests statistiques

Une analyse logique des écrits de Bordin au sujet de l'alliance de travail a d'abord permis à Horvath de déterminer la structure générale de l'instrument. C'est précisément de cette analyse que découlent les trois

composantes du questionnaire. Ensuite, en référence aux différentes formes que peut prendre l'alliance selon la teneur relative de chacune de ces composantes, Horvath a décidé de tirer une note pour chaque composante en plus d'une quantification globale de l'alliance.

Une première démarche a consisté à générer des items pour chacune des composantes (environ 90 items par composantes). Ceux-ci devaient respecter leur construit théorique respectif, référer à des procédures reconnues favorables à la réussite du traitement et être neutres par rapport aux diverses approches de la psychothérapie. Des rencontres informelles avec des psychologues d'approches diverses ont ensuite permis d'en arriver à des compromis quant au contenu, à la clarté et à la neutralité des items. Cette démarche a conduit à la sélection de 35 items pour la dimension 'liens', de 33 items pour la dimension 'buts' et de 23 items relatifs à la composante 'tâches'.

Dans un second temps, une démarche de validation a permis de sélectionner les items les plus appropriés à l'évaluation de l'alliance de travail. D'abord, un groupe d'experts, de bases théoriques diverses, et ayant déjà publié un écrit sur la question de l'alliance de travail, ont apprécié chacun des items quant à leur pertinence à évaluer l'alliance telle qu'ils la conçoivent. Un second groupe composé de psychothérapeutes ont ensuite classé chacun de ceux-ci selon les trois dimensions qui composent l'alliance. Cette procédure a conduit à la sélection de 70 items, puis à la modification de 11 d'entre eux. Ces items ont à nouveau

été appréciés par un autre groupe de psychothérapeutes, à la suite de quoi 55 items ont été retenus dont trois ont été modifiés. Pour terminer, des regroupements d'items évaluant un contenu similaire ont justifié le retrait de certains items et ont conduit à une version finale de 12 items par composante. Dans le questionnaire, chacun des items est suivi d'un choix de réponses de type Likert comportant cinq niveaux.

Une analyse initiale d'homogénéité de l'instrument a été effectuée auprès d'un échantillon de 14 sujets et a conduit à la modification de trois items. Les analyses subséquentes de validité ont été effectuées auprès de 29 sujets suite à leur troisième session de thérapie. Diverses approches de traitement sont représentées dans ces analyses. Une première analyse évalue la correspondance entre chacune des composantes de l'alliance de travail telles que perçues par le client et par le thérapeute, selon une version adaptée du même questionnaire. Les résultats démontrent la validité convergente des composantes buts et tâches, tandis que la composante liens conduit à des résultats équivoques. Cette dernière présente un lien étroit avec l'échelle d'empathie, ce qui est explicable par la similarité de leur construit théorique sous-jacent, et la composante liens évaluée par le client est en relation étroite avec celle de buts évaluée par le thérapeute.

L'évaluation de la fidélité du questionnaire montre qu'elle est très acceptable surtout si l'on tient compte que c'est un instrument d'auto-évaluation. Cette fidélité s'applique au questionnaire dans sa

totalité (alpha de Cronbach: 0.93) ainsi qu'aux trois composantes qui le constituent (indice statistique de Hoyt: 0.85 à 0.88).

La validité de prédiction du questionnaire a aussi été appréciée. Relativement à la réussite du traitement telle qu'évaluée par le biais de la satisfaction face à celui-ci et par l'ajustement du client en fonction du problème initial, les résultats obtenus par Horvath indiquent que l'instrument constitue un meilleur prédicteur que les échelles d'empathie, d'attrait, d'habileté et d'honnêteté. Des trois composantes, celle de tâches s'avère constituer le prédicteur le plus consistant.

Traduction et adaptation

Les questionnaires anglais 'Correctional Institutions Environment Scale' et 'Working Alliance Inventory', évaluant respectivement l'environnement correctionnel tel que perçu par les résidents et l'alliance du client et du thérapeute quant à la démarche de traitement, ont d'abord été traduits en français par l'auteur de cette recherche. Une telle démarche se devait d'être rigoureuse afin de conserver le plus possible la validité des instruments originaux. Cette traduction initiale a ensuite été appréciée par cinq personnes bilingues et la compilation des termes ou des passages jugés ambigus a justifié quelques corrections. Ces deux premières démarches ont été effectuées avec le concours d'une personne maîtrisant parfaitement les langues française et anglaise.

Outre l'aspect de traduction, ce travail devait aussi s'adapter au contexte particulier visé par cette recherche et, à cet égard, la traduction initiale comportait une adaptation minimale. Ainsi, dans le questionnaire évaluant le milieu institutionnel, les termes suivants furent ainsi traduits: 'resident' par 'gars', 'staff' par 'éducateurs' et 'counselors' par 'éducateurs de rencontre'. Dans le second questionnaire, les espaces libres du texte ont été remplacés par 'les éducateurs' et 'these sessions' de même que 'in therapy' furent traduits soit par 'traitement' ou par 'démarche de traitement'. De plus, considérant l'échantillon visé et la difficulté littéraire de certains termes, la traduction a eu recours à la terminologie la plus simple possible et ce, tout en respectant le sens anglais.

Suite à cette démarche de traduction, une seconde étape visait à parfaire l'adaptation des questionnaires. Dans un premier temps, cinq professionnels du Centre d'Orientation l'Etape de Val-d'Or (un psychologue et quatre psychoéducateurs) ont vérifié l'adaptation de chacun des items de ces questionnaires à la réalité de l'intervention en internat de réadaptation. Une compilation a ensuite permis d'identifier les formulations mal adaptées à ce milieu et de les remplacer par des formulations alternatives. Pour terminer, cinq intervenants du milieu ont choisi parmi les formulations alternatives celles qu'ils jugeaient les mieux adaptées.

La compréhension de chacun des items a ensuite été appréciée par sept adolescents d'une unité du Centre. Ces derniers étaient âgés en moyenne de 16.85 ans avec un écart type de 1.19 ans. Cette démarche a permis d'identifier certaines formulations susceptibles de poser une difficulté de compréhension et des formulations alternatives ont à nouveau été proposées à cinq intervenants du milieu.

Validité de contenu et sélection d'items

En guise d'étude de validité des questionnaires, neuf personnes possédant une bonne connaissance du milieu institutionnel et/ou un potentiel théorique reconnu ont jugé de la validité de contenu des questionnaires. Toutes ces personnes détenaient au moins un diplôme terminal universitaire; trois d'entre elles étaient du niveau de la maîtrise et deux du niveau de troisième cycle. Ces personnes avaient la tâche, et ce pour chaque questionnaire, d'associer chacun des items à la dimension particulière qu'il concourt selon elles à évaluer, ainsi que leur degré de certitude. Une sélection d'items a été effectuée sur la base de cette étude de validité. Cette réduction des questionnaires était justifiée par la nature de la clientèle visée. En effet, si les questionnaires avaient été administrés en version intégrale, la tâche aurait été lourde et un relâchement de l'attention des adolescents en cours d'administration était anticipé. Pour chacune des échelles, les six items accouplés le plus souvent à leur échelle respective ont donc été

retenus. Les questionnaires anglais ainsi que ceux traduits en français sont respectivement inclus aux annexes 1 et 2 de cette recherche.

Administration des questionnaires

La collecte de données a été effectuée entre le 20 mars et le 16 mai 1991. Le responsable de cette collecte rapporte que de façon générale celle-ci s'est bien déroulée. Outre quelques observations au sujet d'incidents mineurs, une seule situation sérieuse a été rapportée et a justifié l'annulation d'un groupe de six sujets. Les consignes qui ont encadré la collecte des données sont présentées à l'annexe 3 de cette recherche.

Compilation et homogénéité des échelles

Les réponses aux 116 questionnaires complétés ont d'abord été compilées en vue d'un traitement statistique informatique et une décision a dû être prise concernant les questions sans réponse. Il y en avait 40, soit moins de un pourcent (1%) du total des questions. La moyenne du sujet pour la dimension touchée a été attribuée à la question omise. Il est à noter que jamais plus d'un item par dimension était ainsi omis.

Les démarches relatives à la traduction des questionnaires visaient à conserver le plus possible leur validité alors que celles

concernant leur adaptation avaient pour but d'accroître celle-ci. A cette même fin de validation, une sélection d'items a en outre permis de maximiser l'homogénéité des sous-échelles du questionnaire visant l'évaluation de l'Environnement Institutionnel. Cependant, malgré la validité initiale des questionnaires et ces diverses démarches, il était aussi important d'évaluer leur fidélité. Pour les fins de cette recherche, une analyse statistique de la consistance interne de chacune des échelles et sous-échelles était ainsi appropriée.

Des corrélations inter-items et inter-items-échelles, ainsi que des analyses de consistance interne (alpha) pour chacune des échelles ont permis d'apprécier leur fidélité et de justifier le retrait de six items pour les analyses subséquentes. Le tableau 4 (page 86) présente la cote alpha pour chacune des échelles telles que retenues et l'annexe 4 regroupe les critères et les statistiques qui ont guidé le retrait de ces items.

Analyse statistique

Cette recherche se propose d'identifier un ensemble de facteurs favorables à la collaboration de l'adolescent dans le contexte de l'intervention en internat de réadaptation. Elle vise à répondre à la question de ce qui est susceptible de pouvoir prédire cette collaboration. C'est précisément de cette façon de poser le problème que découle la

Tableau 4. Consistance interne des échelles

Echelle	Items	Alpha
Environnement Institutionnel		
Engagement	6	0.70
Support	6	0.69
Expression	6	0.52
Autonomie	5	0.63
Orientation Pratique	6	0.59
Orientation Problème personnel	3	0.44
Ordre et Organisation	6	0.71
Clarté	5	0.49
Contrôle des éducateurs	5	0.50
Alliance de Travail		
Buts	6	0.58
Tâches	6	0.80
Liens	6	0.87
Alliance de travail	18	0.91

méthodologie présentée, de même que l'orientation du traitement statistique des données. Au niveau statistique, Bhushan (1985) soutient que l'analyse de régression permet justement de telles conclusions de prédiction. Selon lui, s'il existe une corrélation entre deux variables, "les valeurs de l'une des distributions peuvent être prédites à partir des valeurs connues de l'autre distribution". Cela s'applique aussi dans le cas où plusieurs variables sont mises en relation avec une variable indépendante. Ce type d'analyse de régression simple (une variable prédictive) et de régression multiple (plusieurs variables prédictives)

est ainsi approprié pour traiter les données de la présente recherche. Pour terminer, il est important de souligner que l'analyse de régression permet de décrire ou d'apporter des précisions sur la qualité de la relation entre les variables mais aucune conclusion sur le sens de cette relation ne peut en découler. En effet, aucun lien de causalité ne peut être affirmé sur la base d'une telle analyse statistique.

Chapitre 5

Présentation des résultats

La présentation des résultats se divise en trois parties, et en fonction des hypothèses énoncées et de la perspective exploratoire de cette recherche. Une première partie présentera les analyses statistiques préalables aux analyses subséquentes, et ce pour chacune des variables. Suivront ensuite les résultats relatifs aux hypothèses qui réfèrent à une analyse de prédiction simple, soit en considérant chaque variable indépendante de façon isolée. Dans un troisième temps, et ce après avoir introduit une perspective particulière de traitement statistique, seront présentés les résultats d'une analyse de régression multiple, celle-ci tenant compte des variables indépendantes en tant que système incluant diverses interactions. Ces derniers résultats, en plus de répondre à la visée exploratoire de cette recherche, permettront de vérifier une dernière hypothèse spécifique.

Analyses statistiques préliminaires

Considérant l'assomption de normalité de distribution relative aux variables mises en relation dans une analyse de régression, une première partie présente donc les statistiques appropriées à cette question. La distribution de chacune des échelles a donc été appréciée par le test 'Z' de Kolmogorov-Smirnov. Ce test compare l'ajustement

Tableau 5. Moyenne, écart-type et indice 'Z' pour chacune des échelles

	Moyenne	Ecart-type	Indice 'Z'
<u>Echelles d'Environnement</u>			
<u>Institutionnel</u>			
Engagement	19.09	5.15	1.006*
Support	19.61	5.09	0.775*
Expression	18.41	4.31	1.080*
Autonomie	17.19	4.23	1.107*
Orientation Pratique	21.04	4.42	0.725*
Orientation Problème Personnel	09.60	2.61	0.907*
Ordre et Organisation	19.09	5.45	0.637*
Clarté	15.84	3.76	0.854*
Contrôle des éducateurs	16.35	3.96	0.933*
<u>Echelle d'Alliance de Travail</u>	60.23	14.15	0.793*

* $p < 0.05$

d'une distribution normale à celle observée auprès d'un échantillon. Les tests effectués confirment la normalité de distribution de chacune des échelles. Notons qu'une conclusion de normalité implique que le test 'Z' ne soit pas significatif et qu'à cet égard, le seuil critique de niveau 0.05 employé est plus exigeant que celui de niveau 0.01. Le tableau 5 présente les résultats de ces comparaisons, ainsi que la moyenne et l'écart-type obtenus pour chacune des échelles.

Cette recherche vise à mettre en relation les perceptions de l'adolescent face au milieu institutionnel et la collaboration à la démarche de traitement. Elle ne réfère donc pas au milieu objectif mais aux perceptions de l'adolescent. Pour vérifier la pertinence d'une telle orientation de recherche, centrée sur les perceptions, il apparaît indiqué de comparer la répartition de la variation des résultats selon qu'elle est due à des différences soit entre les unités (variance inter-unités), soit entre les sujets d'une même unité (variance inter-sujets). Référant à cette dernière source de variation, Hinkle, Wiersma et Jurs (1979) la décrivent précisément comme naturelle et liée à des différences individuelles observées chez des sujets exposés à un même traitement. Des dispositions personnelles diverses, celles-ci se reflétant au niveau des perceptions, peuvent donc expliquer cette variance inter-sujets. Des analyses de la variance ont ainsi été effectuées et la répartition de celle-ci ainsi que l'indice 'F' correspondant sont présentés au tableau 6 (page 91), et ce pour chacune des variables.

Les analyses de répartition de la variation des résultats démontrent que la proportion de la variance inter-sujets, donc référant à des dispositions individuelles, est toujours supérieure à celle référant à des différences entre les unités. Ces résultats appuient ainsi la perspective perceptuelle de cette recherche. Cette variance inter-sujets compte pour 69 à 84 pourcent de la variation totale des résultats. De plus, on constate que la valeur des indices 'F' permettant de conclure à une variation significative des résultats inter-unités dépasse le seuil

Tableau 6. Répartition de la variance inter-sujets et inter-unités pour chacune des échelles

Échelles d'Environnement	Variance		'F'
	Inter-sujets	Inter-unités	
<u>Institutionnel</u>			
Engagement	73%	27%	3.10 ^{**}
Support	81%	19%	2.01 [*]
Expression	79%	21%	2.35 [*]
Autonomie	69%	31%	3.83 ^{**}
Orientation Pratique	83%	17%	1.82
Orientation Problème Personnel	84%	16%	1.61
Ordre et Organisation	72%	28%	3.38 ^{**}
Clarté	80%	20%	2.20 [*]
Contrôle des éducateurs	76%	24%	2.68 ^{**}
<u>Echelle d'Alliance de Travail</u>	81%	19%	2.00 [*]

* p < 0.05

** p < 0.01

critère de 0.01 pour quatre échelles sur dix, soit pour celles d'engagement, d'autonomie, d'ordre et d'organisation et de contrôle des éducateurs. Pour quatre autres échelles, en considérant un seuil de signification de 0.05, on note aussi des différences inter-unités. Pour ces huit variables, on peut donc conclure qu'il y a une variation significative des résultats inter-unités. En conclusion, si la part importante de variance inter-sujets appuie la perspective perceptuelle

de cette recherche, les indices 'F' confirment la valeur de la plupart des échelles à discriminer les unités.

Valeur prédictive des variables (Régression simple)

L'hypothèse générale de cette recherche soutient que la perception du milieu institutionnel constitue une variable pertinente permettant de prédire la collaboration de l'adolescent face à la démarche de traitement. Pour confirmer cette hypothèse, des analyses statistiques de régression simple ont été effectuées avec, comme variables indépendantes, chacune des échelles de perception du milieu institutionnel et, comme variable dépendante, le score total de collaboration au traitement. Chacune des échelles ayant une valeur prédictive significative de la collaboration de l'adolescent, ces analyses confirment donc l'hypothèse générale énoncée. Cependant, l'une des hypothèses spécifiques prévoyant que l'échelle d'"orientation problème personnel" ne soit pas un prédicteur significatif de la collaboration des adolescents, seulement huit des neuf premières hypothèses spécifiques trouvent donc ainsi confirmation. Malgré l'hypothèse énoncée, la perception de l'emphase mise sur la résolution des problèmes personnels trouve aussi un appui statistique quant à sa valeur prédictive. Les statistiques 'F' qui justifient ces conclusions en évaluant le rapport entre l'effet de régression et le résidu lié à chaque couple d'observations sont présentés au tableau 7 (page 93).

Tableau 7. Valeur prédictive des échelles

<u>Echelles d'Environnement</u> <u>Institutionnel</u>	'F'
Engagement	42.37**
Support	100.86**
Expression	31.68**
Autonomie	103.55**
Orientation Pratique	79.76**
Orientation Problème Personnel	26.24**
Ordre et Organisation	35.18**
Clarté	84.79**
Contrôle des éducateurs	53.79**

** p < 0.01

Considérant la validité prédictive des échelles, il importe maintenant de spécifier davantage la qualité de la relation entre celles-ci et la variable dépendante afin d'en dégager des comparaisons inter-échelles, certaines d'entre elles pouvant se démarquer quant à leur valeur prédictive. Des analyses particulières ont été effectuées à cet effet. Pour décrire précisément ces relations, les coefficients de corrélation (R) expriment le degré d'association entre les variables, alors que les coefficients de détermination (R^2) quantifient le degré d'ajustement de l'ensemble des observations par rapport à la droite de régression. Notons que la valeur d'un coefficient de détermination s'interprète de plus comme le pourcentage de la variation de la variable dépendante expliqué

Tableau 8. Statistiques descriptives de la relation entre chacune des échelles et la variable dépendante

<u>Echelles d'Environnement</u> <u>Institutionnel</u>	R	R ²	Erreur-Type
Engagement	0.52	0.27	12.14
Support	0.68	0.47	10.35
Expression	0.47	0.22	12.57
Autonomie	0.69	0.48	10.29
Orientation Pratique	0.64	0.41	10.90
Orientation Problème Personnel	0.43	0.19	12.82
Ordre et Organisation	0.49	0.24	12.43
Clarté	0.65	0.43	10.76
Contrôle des éducateurs	-0.57	0.32	11.72

par la variable indépendante. Un dernier indice permettant de définir cette relation entre les variables consiste en l'erreur-type de prédiction: plus cet indice est grand et moins la prédiction sera précise. Le tableau 8 présente l'ensemble de ces statistiques.

Ces résultats permettent de constater que la relation entre chacune des variables indépendantes et la variable dépendante varie de modérée à moyennement élevée (R). Les différences inter-échelles s'accroissent cependant légèrement si on considère leur valeur prédictive (R²). Les variables de 'support', d'"autonomie", d'"orientation pratique" et de 'clarté' expliquent un pourcentage important de la variation de la collaboration des adolescents, soit de 41 à 48 pourcent. Notons que ces variables se démarquent de celles d'"engagement", d'"expression",

d'orientation problème personnel' et d'ordre et organisation' dont la valeur prédictive ne s'étend que de 19 à 27 pourcent. La variable de 'contrôle des éducateurs' tient à cet égard une position intermédiaire en expliquant 32 pourcent de la variation de la collaboration des adolescents.

Afin de comparer la teneur des relations entre chacune des variables indépendantes et celle qui évalue la collaboration des adolescents, des statistiques T (Guilford et Fruchter, 1973) ont été calculées. Ces indices statistiques quantifient la différence entre deux coefficients de corrélation tout en tenant compte de la teneur de la relation entre les deux variables indépendantes faisant l'objet de la comparaison¹. Le tableau 9 (page 96) regroupe ces indices statistiques.

Dans l'ensemble, ces résultats corroborent les conclusions précédentes. Les variables de 'support', d'autonomie', d'orientation pratique' et de 'clarté', quoique ne se distinguant pas entre elles, ont une valeur prédictive supérieure à la plupart des autres variables. Celles de 'support' et d'autonomie' se distinguent significativement des cinq autres variables, alors que celles d'orientation pratique' et de 'clarté' sont de meilleurs prédicteurs que respectivement trois et quatre autres de ces cinq variables.

$$1 \quad T = (R_{12} - R_{13}) \sqrt{\frac{(N-3)(1+R_{23})}{2[(1-R_{12}^2 - R_{13}^2 - R_{23}^2) + 2(R_{12} \times R_{13} \times R_{23})]}}$$

$$DI = N - 3$$

Tableau 9. Comparaisons des coefficients de corrélation

Echelles d'Environnement	'T'								
	Institutionnel ¹								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1.00								
2	2.90**	1.00							
3	0.67	3.36**	1.00						
4	2.69**	0.09	3.26**	1.00					
5	1.63	0.77	2.27*	0.83	1.00				
6	1.04	3.29**	0.37	3.54**	2.61**	1.00			
7	0.50	3.10**	0.21	3.00**	2.02*	0.56	1.00		
8	1.83*	0.55	2.41**	0.63	0.19	2.69**	2.61**	1.00	
9	0.58	1.84*	1.15	1.94*	1.05	1.44	1.04	1.28	1.00

* p < 0.05
 ** p < 0.01

Vérification des assomptions sous-jacentes à la validation des modèles de régression simple

Après avoir constaté la valeur prédictive de chacune des échelles, il importe maintenant de vérifier les assomptions permettant de valider ces différents modèles comportant une seule variable. Pour ce faire, diverses analyses des résidus ont été effectuées. D'abord, pour chacun des modèles, les résidus ('Studentized') liés à chaque couple d'observations ont été joints à leur valeur prédite respective sur des figures. Il ne devait pas y avoir de lien, et ce en aucune façon, entre les

¹ Dorénavant, afin d'alléger leur présentation, seulement les numéros correspondants aux variables apparaîtront dans les tableaux.

résidus et leur valeur prédite. La consultation de ces figures a permis de constater que les assumptions de linéarité et d'égalité de variance sont respectées pour chacun des modèles. En effet, les figures ne reflètent aucune tendance de distribution particulière. Ensuite, dans le but d'apprécier la normalité de distribution des résidus, des histogrammes ont été effectués et permettent d'affirmer cette normalité pour chacun des modèles.

Sur cette même lancée de validation des modèles, des analyses ont permis de vérifier la présence de paires d'observations pouvant avoir une influence anormale sur les équations de prédiction. Pour chacun des modèles, les dix sujets dont la paire d'observations se distingue le plus de l'échantillon par sa valeur extrême ont été identifiés selon les critères de leur résidu standardisé et de leur distance de Cook. Ces analyses permettent d'affirmer qu'aucun sujet ne se démarque du groupe selon l'un ou l'autre de ces critères. L'indice maximum de distance de Cook n'est d'ailleurs que de 0.19. Stevens (1986) considère que pour être considérée comme valeur extrême, un couple d'observations doit avoir un indice de Cook plus élevé que 1.

Vérification des hypothèses relatives aux préférences des adolescents

Le cadre théorique de cette recherche avance que, pour être motivée par un objet ou une situation, la personne doit y trouver une

réponse à ses préférences. Une première hypothèse affirme à cet égard la relation positive qui existe entre la perception du degré d'autonomie laissée aux adolescents et leur collaboration au traitement. Comme rapportés précédemment, les résultats vont en ce sens et confirment cette relation positive ($R: 0.69$). Notons que les indices statistiques spécifiant cette relation, soit les coefficients de corrélation et de détermination, sont les plus élevés de ceux obtenus en analyse simple.

Une seconde hypothèse corollaire de la précédente affirme qu'il y a une relation négative entre la perception par les adolescents d'être contrôlés par les éducateurs et leur collaboration au traitement. Les résultats obtenus confirment aussi cette hypothèse. En effet, il y a une relation négative relativement élevée entre ces deux variables, soit une corrélation de -0.57 .

Une troisième hypothèse relative aux préférences des adolescents avance que la valeur prédictive de l'attention perçue mise sur la résolution des problèmes pratiques est supérieure à celle mise sur la résolution des problèmes d'ordre personnel. Comme rapporté précédemment, la variable d'"orientation pratique" explique 41 pourcent de la variation de la collaboration des adolescents, alors que la seconde orientée vers la résolution de problèmes d'ordre personnel n'en explique que 19 pourcent. La teneur importante de cette différence, soit de 22 pourcent de variation, appuie ainsi cette troisième hypothèse. Comme second indice permettant de tirer cette conclusion, la statistique T

comparant les deux coefficients de corrélation relatifs à ces deux modèles a été calculée. Cet indice confirme la différence significative entre les deux relations évaluées ($T: 2.61; p < 0.01$).

Identification des modèles de prédiction (Régression multiple)

Procédures d'élaboration des modèles

Plusieurs procédures statistiques sont disponibles en vue de l'élaboration de modèles prédictifs regroupant deux variables ou plus. De même, divers critères s'offrent au chercheur qui doit décider du nombre de variables à intégrer dans ces modèles. Il est donc pertinent d'énoncer dans un premier temps les lignes directrices qui ont guidé la démarche particulière d'analyse effectuée dans cette recherche.

Huberty (1989) affirme que les procédures en étapes (forward, backward et stepwise), quoique très communes dans les recherches empiriques, sont très critiquables. Il discute donc de leur valeur et leur propose des alternatives. Selon lui, l'importance accordée aux variables selon leur ordre d'entrée dans l'équation de régression est relative. Dans ce type de démarche par étapes, l'entrée ou l'exclusion d'une variable d'un modèle est de fait dépendante de celles déjà incluses dans celui-ci. Cela est en contradiction avec le principe même de l'analyse multivariée, qui vise à considérer l'ensemble des variables en tant que système et non de

façon conditionnelle en basant l'élaboration de modèles sur une ou plusieurs variables déjà incluses dans ceux-ci.

Malgré la critique énoncée précédemment, Huberty (1989), en accord avec Neter, Wasserman et Kutner (1989), reconnaît la valeur de ces procédures en étapes comme phase préliminaire de sélection lorsque le nombre de variables indépendantes est élevé. Si celui-ci est restreint, ces auteurs s'entendent pour considérer tous les modèles possibles formés par les multiples combinaisons entre les variables indépendantes. Ils proposent à cet effet des critères permettant d'abord de décider du nombre de variables à intégrer dans les modèles, l'analyse visant ensuite à identifier, parmi les divers modèles composés d'un tel nombre de variables, les meilleurs, et non 'le' meilleur modèle. Huberty insiste de plus sur la nécessité de dépasser la seule considération statistique et d'user de parcimonie dans l'élaboration des modèles de prédiction. Ces derniers doivent avant tout être pertinents à la réalité à laquelle se réfère la recherche effectuée.

Dans cette recherche, l'élaboration de modèles permettant de prédire la collaboration des adolescents respecte les principes énoncés précédemment et les démarches présentées par Huberty (1989) et Neter, Wasserman et Kutner (1989) y sont des paramètres de travail. Ces démarches seront brièvement précisées en cours de présentation.

Tableau 10. Matrice des corrélations entre les variables indépendantes

Echelles d'Environnement	'T'								
	Institutionnel								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1.00								
2	0.65	1.00							
3	0.43	0.54	1.00						
4	0.55	0.61	0.46	1.00					
5	0.38	0.59	0.36	0.55	1.00				
6	0.39	0.30	0.30	0.40	0.32	1.00			
7	0.60	0.54	0.24	0.47	0.33	0.23	1.00		
8	0.39	0.56	0.32	0.53	0.56	0.22	0.58	1.00	
9	-0.38	-0.48	-0.24	-0.49	-0.38	-0.07	-0.45	-0.46	1.00

Identification des modèles

Afin de vérifier s'il y a inter-corrélation entre les variables indépendantes, des coefficients de corrélation ont été calculés et sont présentés au tableau 10. La consultation de ce tableau permet de conclure qu'il y a inter-relation entre plusieurs variables indépendantes. En régression multiple, de telles relations peuvent conduire à un problème de multicollinéarité. Notons à ce sujet que pour Scherrer (1984), il y a multicollinéarité lorsque ces corrélations sont de l'ordre de $R = 0.80$ et plus, ce qui n'est pas le cas ici. Cette première position infirme donc la présence de ce problème. Selon Baillargeon (1985), la colinéarité n'est dommageable que si la régression est significative dans son ensemble alors que la contribution spécifique de chaque variable ne

l'est pas. En ce même sens, cette difficulté d'inter-corrélation entre les variables se situent au niveau de l'analyse de l'apport spécifique des variables explicatives aux différents modèles de prédiction (Scherrer, 1984; Lapin, 1987; Stevens, 1986). A cet effet, il sera donc indiqué de porter une attention particulière à la teneur de ces contributions spécifiques dans les modèles de prédiction retenus.

La procédure RSQUARE du programme statistique informatique SAS a permis l'identification de 511 modèles de prédiction regroupant toutes les combinaisons possibles des neuf variables indépendantes. Huberty (1989) propose une démarche permettant d'effectuer une sélection parmi ceux-ci. Comme première étape, il faut selon lui déterminer le nombre de variables à inclure dans les modèles. Pour ce faire, il privilégie d'analyser le gain au niveau du coefficient de détermination ajusté (R^2_{aj}) selon le nombre de variables incluses dans ces modèles. Sous sa forme ajustée, cet indice statistique tient compte des degrés de liberté. La réduction de l'erreur standard moyenne constitue un second critère permettant de décider de ce nombre de variables. Les figures 2a et 2b (page 103) comparent donc ces deux indices statistiques (R^2_{aj} et Erreur Standard Moyenne) en fonction de l'ajout graduel d'une variable indépendante. Ces figures permettent de visualiser et d'apprécier le gain lié à ces ajouts. Les cinq meilleurs modèles à une, deux, trois,... et neuf variables sont ainsi comparés.

L'analyse de la figure 2a permet de constater que la valeur du

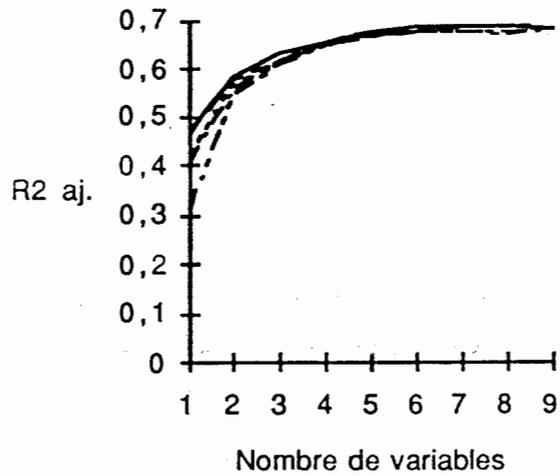


Figure 2a. Accroissement du coefficient de détermination ajusté selon le nombre de variables

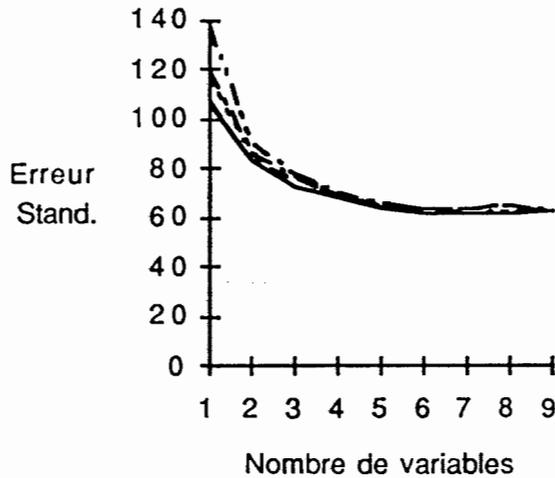


Figure 2b. Diminution de l'erreur-standard moyenne selon le nombre de variables

coefficient de détermination ajusté augmente graduellement pour se stabiliser autour de l'ajout d'une cinquième variable. A partir des modèles à quatre variables, l'augmentation de cet indice statistique semble s'affaiblir. Des remarques similaires peuvent être faites au sujet de la figure 2b qui illustre la diminution graduelle de l'erreur-standard moyenne. Alors que cet indice statistique semble à son plus bas niveau dans les modèles à six variables, ceux à quatre et à cinq variables se situent dans l'aplatissement de la courbe. On peut donc conclure de ces figures que l'intégration de trois, quatre ou cinq variables offre des conditions maximales de prédiction. Afin de trancher la question et d'évaluer la pertinence d'ajouter une quatrième ou une cinquième variable dans les modèles de prédiction, des comparaisons entre les coefficients de détermination ajustés ont été calculés selon la formule présentée par Kerlinger et Pedhazur (1973)¹, et ce pour les dix meilleurs modèles à trois, à quatre et à cinq variables. Le tableau 11 (page 105) en présente les résultats.

Ce tableau permet de constater qu'il n'est pas pertinent d'ajouter une cinquième variable. En effet, le coefficient de détermination ajusté

$$1 \quad F = \frac{\left(\frac{R_{k_1}^2 - R_{k_2}^2}{k_1 - k_2} \right)}{\left(\frac{1 - R_{k_1}^2}{N - k_1 - 1} \right)}$$

$$D1 \text{ (num.)} = k_1 - k_2 \quad D1 \text{ (dén.)} = N - k_1 - 1$$

Tableau 11. Comparaisons des coefficients de détermination ajustés selon le nombre de variables

Modèle	comparaison entre		variables
	5 et 4	4 et 3	
	'F'		
1	7.59**	7.58**	
2	6.97**	10.91**	
3	7.97**	10.67**	
4	5.63	11.49**	
5	5.44	11.99**	
6	6.76	10.94**	
7	4.89	11.13**	
8	5.80	10.47**	
9	5.18	12.29**	
10	5.63	11.54**	

** p < 0.01

n'augmente significativement que pour les trois premiers modèles. Par contre, la différence entre les modèles à trois et à quatre variables est toujours significative. On peut donc en conclure que les modèles comportant quatre variables offrent une valeur prédictive maximale. Un premier paramètre délimite ainsi la recherche de modèles de prédiction. Ceux-ci seront constitués de quatre variables.

Tableau 12. Présentation des dix meilleurs modèles composés de quatre variables

<u>Echelles d'Environnement</u> <u>Institutionnel</u>	Modèle									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Engagement										
Support	X	X	X		X			X	X	
Expression										
Autonomie		X	X	X	X	X			X	X
Orient. pratique		X			X	X	X	X	X	
Orient. problème personnel	X	X		X			X	X		X
Ordre et organisation										
Clarté	X	X	X	X	X	X	X			X
Contrôle des éducateurs	X			X	X	X	X	X	X	

Cette première étape étant effectuée, Huberty (1989) propose de retenir ensuite les dix meilleurs modèles et d'examiner si certaines variables ou regroupements de variables se retrouvent dans plusieurs de ceux-ci. Le tableau 12 permet de visualiser la présence, de même que l'absence de certaines variables dans ces dix meilleurs modèles composés de quatre variables. On y constate d'abord l'absence des variables d'"engagement", d'"expression" et d'"ordre et organisation". Ensuite, on remarque que les variables d'"autonomie" et de "clarté" se retrouve respectivement dans sept et huit de ces modèles tout en étant simultanément dans six de ceux-ci, cela leur assurant une représentation nettement plus élevée que les autres variables. La présence des

variables d'"autonomie' et de 'clarté' constitue donc un critère de sélection de modèles, ce qui diminue à six les modèles retenus.

En vue de réduire davantage le nombre de modèles, un dernier critère a été mis en évidence. L'échelle d'environnement institutionnel étant composée de trois dimensions, il apparaît pertinent que chacune d'elles soit représentée dans les modèles retenus. Ainsi, l'une des trois premières échelles de la dimension de relation devant être présente, et l'échelle de 'support' étant la seule retenue suite à l'application des premiers critères, cette dernière représentera donc cette dimension dans nos modèles. Notons de plus que cette variable se démarquait déjà en analyse de régression simple. L'application de ce dernier critère permet de réduire à trois le nombre de modèles retenus. Ceux-ci sont identifiés en caractères gras dans le tableau 12 (page 106). Il s'agit du second, du troisième et du cinquième modèle.

Une conclusion générale se dégage de l'identification de ces modèles. En effet, afin de susciter la collaboration des adolescents face à la démarche de traitement, il importe que ceux-ci perçoivent que le milieu leur offre l'opportunité d'expérimenter leur 'autonomie' dans un cadre 'clairement' organisé. En termes d'accompagnement, ils doivent se sentir 'supportés', la centration de la démarche pouvant porter soit sur la résolution de 'problèmes d'ordre personnel', soit sur la résolution de 'problèmes pratiques'. De plus, quoique les adolescents s'accommodent

bien d'exigences 'clairement' définies, ils réagissent par contre négativement au 'contrôle des éducateurs'.

Il est intéressant de noter pour terminer que si la variable d'"orientation problème personnel" constituait un prédicteur inférieur à celle d'"orientation problème pratique" en analyse de régression simple, il ne semble plus en être ainsi en analyse multivariée. Ainsi, sur la base de la perception d'un milieu où 'autonomie', 'support' et 'clarté' lui sont donnés, les adolescents semblent réagir aussi bien à l'une qu'à l'autre de ces orientations de traitement.

Vérification de l'hypothèse relative à une configuration de variables

Une dernière hypothèse spécifique a été énoncée quant à la valeur prédictive d'une configuration particulière comportant quatre variables. L'un des trois modèles retenus constituant de fait ce modèle, soit celui regroupant les variables de 'support', d'"autonomie", d'"orientation problème pratique" et de 'clarté', cela confirme ainsi cette dernière hypothèse.

Valeur prédictive des modèles

Les trois modèles retenus ont une valeur prédictive significative. Les statistiques 'F' calculées appuient cette conclusion. De plus, comme

Tableau 13. Valeur prédictive des modèles

		1	Modèle 2	3
	'F'	55.52 ^{**}	54.47 ^{**}	54.21 ^{**}
<u>Echelles d'Environnement</u>				
<u>Institutionnel</u>				
	'T'			
	Support	3.94 ^{**}	3.23 ^{**}	3.62 ^{**}
	Autonomie	3.79 ^{**}	4.05 ^{**}	4.02 ^{**}
	Orientation pratique		2.49 ^{**}	
	Orientation problème personnel	2.78 ^{**}		
	Clarté	4.40 ^{**}	3.43 ^{**}	3.76 ^{**}
	Contrôle des éducateurs			-2.42 ^{**}

^{**} p < 0.01

il est indiqué de l'évaluer lorsqu'il y a inter-corrélation entre les variables indépendantes, l'apport respectif de chacune des variables composant ces différents modèles dépasse dans tous les cas le seuil de signification fixé à 0.01. Ainsi, malgré la teneur des inter-corrélations observées, ces résultats infirment la présence d'un problème de multicolinéarité. Les statistiques 'F' et 'T' relatives à ces conclusions sont regroupées au tableau 13. Cette valeur prédictive étant démontrée statistiquement, et comme précédemment en régression simple, il est pertinent dans un second temps de spécifier davantage la qualité de la

Tableau 14. Statistiques descriptives relatives à la valeur prédictive des modèles

Modèles	R	R ²	R ² _{aj}	Erreur-Type
Variables 2, 4, 6 et 8	0.82	0.67	0.65	8.32
Variables 2, 4, 5 et 8	0.81	0.66	0.65	8.37
Variables 2, 4, 8 et 9	0.81	0.66	0.65	8.38

relation entre chacune de ces configurations de variables et la variable qui évalue la collaboration des adolescents.

A ce sujet, les analyses appropriées ont été effectuées. Les coefficients de corrélation et de détermination simples et ajustés, ainsi que l'indice d'erreur-standard de prédiction sont regroupés au tableau 14. Ces résultats démontrent la valeur prédictive importante de ces modèles à quatre variables. En effet, sous leur forme ajustée, ceux-ci expliquent respectivement 65% de la variation de la collaboration des adolescents.

Ces modèles intégrant quatre variables, il apparaît donc pertinent d'analyser maintenant l'apport respectif de chacune de celles-ci à la valeur prédictive de ces modèles. Comme on l'a vu précédemment, et ce pour chacun des modèles, les quatre variables les composant conservent leur valeur prédictive significative. Bien qu'il en soit ainsi, il est

possible de spécifier davantage l'apport de chacune de ces variables. Cet apport se partage en effets simples, c'est-à-dire liés à chacune des variables prise indépendamment des autres présentes dans le modèle, et en effets composés, donc liés à des interactions diverses. L'apport spécifique de chacune des variables a été calculé selon le principe proposé par Kerlinger et Pedhazur (1973). Ces derniers considèrent la majoration du coefficient de détermination, lors de l'ajout d'une variable, comme étant due à cette variable qui vient d'être intégrée. Ces auteurs présentent de plus un guide en vue de développer des formules permettant d'évaluer les divers effets d'interaction. Au plan terminologique, ces auteurs se réfèrent à une analyse de communalité (commonality analysis). Ces apports simples et composés ont donc été calculés et sont présentés au tableau 15a, 15b et 15c (pages 112 et 113). Les formules qui ont servi à effectuer ces calculs sont présentés à l'annexe 5.

L'analyse des tableaux 15a et 15c permet d'abord d'observer que la contribution à la prédiction des variables d'orientation problème personnel' et de 'contrôle des éducateurs' est inférieure à celle des autres variables composant les modèles représentés. Cela est vrai autant pour leur effet simple que pour leurs effets composés. Ensuite, on remarque que l'effet d'interaction des variables de 'support', d'"autonomie' et de 'clarté', contribue pour une bonne part à ces deux modèles de prédiction, soit respectivement pour 17 1/2 et 9 pourcent de la variation de la collaboration des adolescents. Soulignons pour terminer l'effet composé important associé à l'interaction des quatre

Tableau 15a. Sommaire des apports simples et composés
Variables 2, 4, 6 et 8

	<u>Variable</u>			
	2	4	6	8
<u>Effets simples</u>	0.047	0.043	0.023	0.058
<u>Effets composés</u>				
de deux variables	0.061	0.061		
	0.006		0.006	
	0.056			0.056
		0.025	0.025	
		0.040		0.040
			-0.002	-0.002
de trois variables	0.036	0.036	0.036	
	0.175	0.175		0.175
	0.002		0.002	0.002
de quatre variables	0.087	0.087	0.087	0.087

Tableau 15b. Sommaire des apports simples et composés
Variables 2, 4, 5 et 8

	<u>Variable</u>			
	2	4	5	8
<u>Effets simples</u>	0.032	0.050	0.019	0.036
<u>Effets composés</u>				
de deux variables	0.044	0.044		
	0.021		0.021	
	0.021			0.021
		0.018	0.018	
		0.022		0.022
			0.021	0.021
de trois variables	0.053	0.053	0.053	
	0.047	0.047		0.047
	0.038		0.038	0.038
de quatre variables	0.215	0.215	0.215	0.215

Tableau 15c. Sommaire des apports simples et composés
Variables 2, 4, 8 et 9

	<u>Variable</u>			
	2	4	8	9
<u>Effets simples</u>	0.040	0.049	0.043	0.018
<u>Effets composés</u>				
de deux variables	0.056	0.056		
	0.036		0.036	
	0.013			0.013
		0.028	0.028	
		0.018		0.018
			0.014	0.014
de trois variables	0.090	0.090	0.090	
	0.041	0.041		0.041
	0.023		0.023	0.023
		0.022	0.022	0.022
de quatre variables	0.172	0.172	0.172	0.172

variables qui est de près de 9 pourcent dans le premier modèle et de 17 pourcent dans le second. De la consultation du tableau 15b, on peut dégager que l'effet simple de la variable d'orientation pratique est inférieur à celui des autres variables du modèle. De plus, on observe un effet important d'interaction des quatre variables, soit de 21 1/2 pourcent.

De l'ensemble de ces résultats, il se dégage que les trois variables formant la base de chacun des modèles retenus, soit celles de 'support', d'autonomie' et de 'clarté', contribuent davantage à la

Tableau 16. Comparaisons des coefficients de détermination ajustés

Modèle	Variables 2, 4 et 8 'F'
Variables 2, 4, 6 et 8	6.66
Variables 2, 4, 5 et 8	5.17
Variables 2, 4, 8 et 9	4.80

* * p < 0.01

prédiction que les variables qui les complètent. De plus, il est intéressant de noter que ces variables constituent d'ailleurs le meilleur modèle parmi ceux composés de trois variables. Considérant cela, et afin de vérifier la pertinence d'ajouter une quatrième variable à ce modèle de base, des comparaisons entre ce modèle à trois variables et chacun des modèles retenus ont été effectuées. Les coefficients de détermination ajustés servaient de critère de comparaison. Les résultats obtenus qui sont présentés au tableau 16 démontrent, du moins au strict plan statistique, que l'ajout d'une quatrième variable n'est pas justifié. Les apports simples et composés de ce modèle à trois variables ont donc été calculés et sont présentés au tableau 17 (page 115). Ces résultats mettent en évidence un effet important d'interaction entre les trois variables composant le modèle.

Tableau 17. Sommaire des apports simples et composés
Variables 2, 4, et 8

	2	<u>Variable</u> 4	8
<u>Effets simples</u>	0.052	0.068	0.057
<u>Effets composés</u>			
de deux variables	0.097	0.097	
	0.058		0.058
		0.050	0.050
de trois variables	0.261	0.261	0.261

**Vérification des hypothèses sous-jacentes
à la validation des modèles de régression multiple**

Quatre modèles de prédiction ont été identifiés et analysés, ceci incluant le modèle formé de trois variables. Afin de valider ces modèles, les hypothèses qui leur sont liées ont été vérifiées. Des analyses de résidus ont permis ces vérifications. Pour chacun des modèles, les résidus ('Studentized') liés à chaque sujet ont été joints à leur valeur prédite respective sur des figures. La consultation de ces dernières permet de confirmer la linéarité et l'égalité de la variance de ces quatre modèles. En effet, les figures ne reflètent aucune tendance de distribution particulière. De plus, des histogrammes ont permis d'apprécier la normalité de distribution des résidus.

Pour terminer, diverses analyses ont permis de vérifier la présence d'observations ayant une influence anormale sur l'un ou l'autre de ces modèles de prédiction. Pour chacun d'eux, les dix sujets dont les observations sont marginales par leur valeur extrême par rapport aux autres ont été identifiés selon les critères de leur résidu standardisé et de leur distance de Cook. Ces analyses permettent d'affirmer qu'aucun sujet ne se démarque du groupe pour l'un ou l'autre de ces critères. L'indice maximum de distance de Cook n'est d'ailleurs que de 0.09. Comme déjà mentionné, pour être considéré comme étant extrême un sujet doit se démarquer de l'échantillon par un indice de Cook plus élevé que 1.

Chapitre 6

Discussion

Ce chapitre se divise en quatre sections. Dans les deux premières, les résultats obtenus relativement aux hypothèses affirmant la valeur prédictive de la perception du milieu sont discutés, d'abord en référence à chacune des variables indépendantes et, ensuite, en rapport à celles spécifiquement liées aux préférences des adolescents en matière de traitement. Ces sections permettront de faire le lien avec la perspective théorique sous-jacente à cette recherche. Dans une troisième section, les modèles de prédiction identifiés sont examinés à la lumière de la réalité développementale de l'adolescence et, pour terminer, la quatrième section présente la portée pratique de ces résultats ainsi que des pistes de recherche que l'on peut en dégager.

Valeur prédictive de la perception du milieu

Les résultats de la présente recherche soutiennent l'hypothèse générale énoncée à l'effet que la perception par l'adolescent du contexte de traitement constitue un prédicteur significatif de la collaboration à la démarche d'aide qui lui est proposée. Les neuf variables indépendantes évaluant chacune la perception d'une facette particulière du milieu s'avèrent toutes des prédicteurs significatifs de la collaboration des adolescents. Cette recherche soutient donc la théorie selon laquelle les

attitudes hostiles ou résistantes de l'adolescent face au traitement, de même que ses attitudes positives, ne doivent pas être attribuées uniquement aux caractéristiques personnelles de l'adolescent mais aussi à l'organisation du milieu.

Parmi les variables mises en relation avec la collaboration des adolescents, certaines se démarquent des autres quant à leur valeur prédictive. Les analyses statistiques permettent en effet d'observer que les adolescents réagissent particulièrement bien lorsqu'ils perçoivent le milieu de traitement comme une opportunité d'expérimenter leur autonomie. Cette variable est celle qui a obtenu le premier rang en termes de valeur prédictive. Cette mise en évidence de l'autonomie perçue renforce les résultats obtenus par Osgood et ses collègues (1985), Martin et Osgood (1987) et Atwood et Osgood (1987). De plus, la réaction positive qu'elle suscite ne surprend pas si on considère que la recherche d'autonomie est une réalité centrale et dynamique du développement à l'adolescence. En effet, au cours de cette période, l'adolescent doit passer d'une situation de dépendance effective envers les adultes qui en prennent soin à une situation d'indépendance personnelle et, à cette fin, il doit pouvoir expérimenter son autonomie. Erikson (1972) réfère même à l'adolescence comme à un moratoire, c'est-à-dire à un temps laissé à la personne afin qu'elle expérimente d'abord, pour choisir et s'engager ensuite dans la réalité sociale des adultes.

Le support que l'adolescent perçoit recevoir dans le milieu est la seconde variable identifiée comme particulièrement favorable à sa collaboration. L'adolescent apprécie non seulement qu'on lui laisse une marge d'autonomie dans les décisions qu'il prend, mais il a aussi besoin d'être encouragé et supporté dans les expériences qu'il entreprend. Le support qu'il perçoit constitue d'une certaine façon l'assise nécessaire à l'expérimentation de son autonomie. Quoique le moratoire adolescent vise l'indépendance, celle-ci ne peut être atteinte que par le biais de personnes supportantes et reconnues significatives par l'adolescent, soit par une certaine dépendance à leur égard. Ces personnes, en tant que modèles, par approbation ou désapprobation, reconnaissance ou indifférence, lui tracent ainsi la voie vers l'indépendance.

Comme le rapporte Galbo (1984), les personnes significatives sont une source d'influence importante, particulièrement pour la formation du concept de soi de l'adolescent. Ce chercheur, s'intéressant à identifier les caractéristiques de telles personnes, rapporte trois recherches qui accordent une place centrale au support que celles-ci procurent à l'adolescent. Cette référence aux personnes significatives et supportantes est donc essentielle au cours de cette période. L'adolescent, devant les diverses transformations qui l'affectent et la tâche de se définir une identité personnelle, a besoin de ces personnes pour confirmer la valeur de ses choix, de ses attitudes, bref de ce qu'il est. Dans sa description des caractéristiques désirables d'un intervenant face à l'adolescent résistant, Singh (1987) souligne d'ailleurs

l'importance d'établir dans un premier temps une relation 'étroite' de travail, une relation où la présence émotive et le support sont nécessaires.

Une troisième variable se démarque aussi quant à sa valeur prédictive de la collaboration de l'adolescent. Les résultats obtenus démontrent que l'adolescent est d'autant plus porté à collaborer dans un milieu qu'il perçoit bien organisé, avec des règles et des procédures claires, et dans lequel il sait précisément à quoi s'attendre. Cela peut sembler paradoxal à première vue. Comme mentionné précédemment, le moratoire adolescent vise l'indépendance personnelle et, à cet égard, l'expérimentation autonome est nécessaire. Comment peut-on interpréter maintenant cette réaction positive à des règles et à des procédures claires? Artaud (1978) précise que l'enfant a besoin de repères extérieurs, "qu'il ne peut grandir dans le vide" (p. 32), et Erikson (1972) affirme que l'expérience adolescente a besoin d'être "inspirée par des <<modes de vie>> qui en valent la peine" (p. 135). L'adolescent a donc besoin de balises. Il doit pouvoir situer son expérimentation autonome dans le cadre d'un milieu organisé, et dans lequel les valeurs et les limites sont clairement affirmées. Gottesfeld (1965) et Chassin, Young et Light (1980) rapportent la préférence de l'adolescent pour un intervenant à la fois supportant et chaleureux, et qui sait en outre exiger de lui le respect et l'obéissance par l'établissement de limites fermes.

Les résultats obtenus permettent de mettre en évidence une quatrième variable. En effet, ils démontrent que l'adolescent réagit de façon favorable à une orientation de traitement axée sur la résolution de ses problèmes pratiques, sur ce qu'il fera suite à son séjour, sur son orientation professionnelle et sur ses perspectives d'avenir. Cela peut s'expliquer en se référant à la réalité développementale de l'adolescence. La recherche d'une identité personnelle ne peut s'effectuer sans une réflexion sérieuse permettant à l'adolescent de se situer et même de s'intégrer graduellement et concrètement dans le monde social des adultes. Comme le souligne Lehalle (1985), l'indépendance personnelle et le désengagement par rapport à la famille se déroulent non seulement sur le plan affectif mais également au niveau de l'intégration active à la société. De même, selon Marcia (1980), l'engagement professionnel est l'un des trois thèmes par rapport auxquels l'adolescent doit se définir dans la structuration de son identité, les autres thèmes étant l'orientation idéologique et l'implication sexuelle. En ce sens, et afin d'orienter ses efforts d'intégration, l'adolescent est intéressé à s'initier au marché du travail et se questionne sur ses perspectives d'avenir. Sa réaction positive à cette orientation de traitement s'explique donc par cette volonté d'intégration.

Alors que ces quatre premières variables d'autonomie, de support, de clarté et d'orientation pratique se démarquent quant à leur valeur prédictive, les autres variables s'avèrent aussi de bons prédicteurs de la collaboration de l'adolescent. A cet égard, la variable

de contrôle des éducateurs occupe une place intermédiaire. Les résultats obtenus démontrent que plus l'adolescent perçoit qu'il est contrôlé dans le milieu, moins il est porté à collaborer. Les remarques rapportées précédemment et relatives au besoin maturationnel d'autonomie de l'adolescent sont pertinentes à cet égard. En effet, l'organisation d'un milieu où les initiatives personnelles et la participation à la direction de l'unité sont encouragées se concilie difficilement avec le contrôle des éducateurs. Il est à noter que quoique l'adolescent s'accommode fort bien à un milieu organisé selon des règles et des procédures claires, il ne semble cependant pas apprécier que ces règles et procédures soient appliquées sous une surveillance constante de la part des éducateurs. Une recherche effectuée par Street (1965) démontre l'effet négatif d'une institution correctionnelle où l'emphase est mise sur le contrôle, et ce au contraire d'un milieu où l'attention est portée sur l'amélioration personnelle des résidents.

Les variables d'engagement, d'expression, d'orientation problème personnel et d'ordre et organisation, quoiqu'ayant une valeur prédictive moindre par rapport à celles déjà présentées, ne sont toutefois pas négligeables. Notons que chacune d'elles entretient une relation modérée avec la collaboration des adolescents. Pour poursuivre dans l'ordre décroissant, la variable d'engagement succède quant à la teneur de la prédiction qu'elle permet. Pour expliquer cette valeur prédictive, on peut se référer à l'importance du groupe au cours de l'adolescence. Le passage de la dépendance à l'indépendance comporte une période d'identification,

voire de conformisme, à un groupe de pairs. Face aux diverses tâches maturationnelles auxquelles l'adolescent doit répondre, le groupe de pairs agit en quelque sorte comme un miroir lui permettant de mieux se connaître et de s'accepter. Il n'est pas étonnant en ce sens qu'un esprit de groupe ou un sentiment d'appartenance dans le milieu ait une influence positive sur les dispositions de l'adolescent face à ce milieu et, par ce biais, face à la démarche d'aide qui lui est proposée. Guindon (1970) propose d'ailleurs un modèle d'intervention dans lequel l'"acclimatation" au milieu constitue un préalable indispensable à la démarche de réadaptation subséquente.

La perception de l'importance accordée à l'ordre et à l'organisation dans le milieu permet aussi de prédire la collaboration de l'adolescent. L'encouragement dont l'ordre et l'organisation font l'objet peut être relié, du moins en partie, à d'autres facettes du milieu jugées favorables à la collaboration, cette relation pouvant expliquer leur valeur prédictive. On peut d'abord considérer l'importance qui leur est accordée comme un reflet de l'engagement des personnes dans le milieu, ainsi que du support que celles-ci se donnent mutuellement. L'adolescent serait en ce sens davantage motivé pour l'entretien du milieu dans la mesure où il serait au préalable lié ou engagé envers ce milieu, cette motivation pour l'entretien se reflétant dans ses dispositions face au traitement. La réaction positive de l'adolescent face à l'ordre et à l'organisation peut aussi être considérée comme un reflet de la clarté des attentes du milieu à cet égard. Pour appuyer cette explication d'un effet médié de l'ordre et

de l'organisation, précisons que les relations entre cette variable et celles d'engagement, de support et de clarté, sont toutes relativement élevées. Pour terminer, il est pertinent de souligner que dans la tradition psychoéducative, l'intervention se caractérise par la structuration du milieu selon diverses composantes organisationnelles (Gendreau, 1978).

Une hypothèse spécifique affirmait la valeur prédictive de l'encouragement donné dans le milieu à l'expression ouverte des sentiments. Les résultats obtenus corroborent celle-ci. Ainsi, plus l'adolescent perçoit que le milieu lui offre l'opportunité de s'exprimer ouvertement, de dire ce qu'il pense et ressent vraiment, plus il est porté à collaborer à la démarche de traitement. L'adolescence, en raison de ce qui s'y déroule au plan maturationnel, est une période particulièrement fertile en émotions. En effet, quoique les changements les plus importants à l'adolescence soient d'ordre anatomique et physiologique, ceux-ci s'accompagnent de changements tout aussi importants au niveau émotionnel. L'adolescent doit s'adapter aux nouvelles pulsions et aux nouveaux sentiments qui l'affectent (Tordjman, 1978). Dans ce contexte, il est souhaitable, et c'est ce que nos résultats indiquent, que l'adolescent ait la possibilité d'exprimer précisément ce qu'il ressent. Notons que cette liberté d'expression peut aussi être considérée comme un reflet de l'autonomie laissée aux adolescents dans le milieu.

Gottesfeld (1965) a observé que, contrairement aux adolescents, les intervenants valorisent davantage une orientation de traitement axée sur l'exploration des sentiments. Aussi, bien que l'intervention effectuée auprès des adolescents vise fréquemment la résolution de leurs problèmes personnels, cette orientation de traitement semble la moins favorable à prédire la collaboration de l'adolescent. Les résultats obtenus par Gottesfeld (1965) et par Chassin, Young et Light (1980) ont d'ailleurs permis de mettre en évidence la préférence de l'adolescent placé en institution pour la résolution de ses problèmes pratiques et le vécu de groupe, ce dernier appréciant moins de discuter de ses problèmes personnels dans le cadre de rencontres individuelles. En se référant à ces résultats, la présente recherche posait l'hypothèse à l'effet qu'une centration sur la résolution des problèmes d'ordre personnel ne soit pas un prédicteur significatif de la collaboration de l'adolescent, ce qu'infirme les résultats observés. Bien qu'il en soit ainsi, on peut toutefois affirmer que la teneur moindre de la prédiction que permet cette variable s'accorde aux résultats obtenus par Gottesfeld et par Chassin, Young et Light et, qu'à cet égard, l'hypothèse infirmée allait tout simplement au-delà de ce que permettaient les résultats de leur recherche.

Dans l'ensemble, ces résultats confirment l'hypothèse générale de cette recherche et soutiennent l'énoncé théorique à laquelle cette hypothèse se réfère. En effet, la teneur des prédictions permises par chacune des variables appuie l'idée selon laquelle la perception du milieu

constitue un prédicteur significatif de la collaboration de l'adolescent face au traitement. Un examen des résultats obtenus a aussi permis d'apporter des nuances à cette hypothèse générale en identifiant des variables qui se démarquent des autres quant à leur valeur prédictive. Une référence à la réalité développementale de l'adolescence a de plus permis d'expliquer ces démarcations en soulignant l'aspect particulièrement dynamique chez l'adolescent du besoin d'autonomie et de support, du besoin de règles et de procédures claires, de même que les préoccupations d'ordre pratique auxquelles le traitement aurait avantage à répondre.

Valeur prédictive de la réponse aux préférences de l'adolescent en matière de traitement

Comme fondement théorique, cette recherche se réfère entre autre à la théorie de la motivation humaine de Joseph Nuttin (1985). Adaptée au problème auquel cette recherche tente de répondre, cette théorie soutient l'idée que pour motiver l'adolescent face à la démarche de traitement, le milieu doit être organisé de façon à répondre aux préférences de ce dernier. De plus, et toujours en accord avec cette théorie, ces préférences s'inscrivent en partie dans l'ordre des besoins relatifs au développement des potentialités fonctionnelles propres à l'adolescence. Dans cette perspective, dans la mesure où le milieu répond aux besoins d'ordre maturationnel de l'adolescent, ce dernier est plus susceptible d'être motivé et de collaborer à ce que ce milieu lui propose.

Trois hypothèses spécifiques ont permis de vérifier le bien fondé de cette affirmation.

Les résultats obtenus supportent la théorie selon laquelle l'adolescent réagit favorablement à un milieu organisé de manière à répondre à ses préférences. D'abord, en référence à une première hypothèse, précisons qu'au plan maturationnel l'autonomie et l'indépendance personnelle sont des thèmes maintenant classiques et communs reliés au développement de l'adolescent. Ensuite, soulignons que la recherche de Meyer et Zegans (1975) a permis de mettre en évidence la préférence de l'adolescent pour un intervenant qui, quoiqu'impliqué émotionnellement auprès de lui, sait respecter son besoin d'autonomie. Une première hypothèse spécifique affirmait donc la relation positive entre la perception par l'adolescent du degré d'autonomie qui lui est accordée dans le milieu et sa collaboration au traitement. Cette hypothèse est confirmée par les résultats observés et, comme nous l'avons déjà présenté, cette variable est d'ailleurs celle dont la valeur prédictive est la plus élevée, ce qui donne plus de poids à l'énoncé théorique qu'elle soutient.

Une seconde hypothèse corollaire de la précédente affirmait que le contrôle des éducateurs est en relation négative avec la collaboration de l'adolescent. Selon les résultats obtenus par Chassin, Young et Light (1980) qui ont investigué les préférences de l'adolescent en matière de traitement, celui-ci s'accommode bien à un intervenant qui sait être

ferme dans les exigences qu'il lui pose. Cependant, il ne recherche pas un intervenant directif et autoritaire (Meyer et Zegans, 1975), ce qui s'accorde à la description de Gottesfeld (1965) selon laquelle le rôle de l'intervenant ne doit pas être de donner des conseils, de diriger et de critiquer les comportements de l'adolescent. Les résultats obtenus soutiennent l'hypothèse énoncée, la relation négative observée étant moyennement élevée. Ils supportent par conséquent la perspective théorique adaptée de la théorie de Nuttin (1985) et qui fonde la présente recherche.

La vérification d'une troisième hypothèse permet de confirmer la pertinence de se référer aux préférences des adolescents dans l'organisation d'un milieu de traitement visant à répondre à leurs besoins. Comme rapporté précédemment, Gottesfeld (1965) et Chassin, Young et Light (1980) ont observé la préférence de l'adolescent pour une orientation de traitement où l'attention est portée sur la résolution de ses problèmes pratiques, ce dernier appréciant moins un traitement centré sur la résolution de ses problèmes personnels. Une hypothèse a donc conduit à la comparaison de la valeur prédictive respective de ces deux orientations de traitement, l'une étant préférée à l'autre. D'abord, on observe que la variable d'orientation problème pratique est l'une de celles qui se démarquent quant à sa valeur prédictive, alors que celle d'orientation problème personnel se classe au dernier rang à cet effet. Ensuite, un test statistique confirme la valeur supérieure de l'orientation pratique de traitement à prédire la collaboration de l'adolescent. Ces

observations supportent l'importance de considérer les préférences de l'adolescent dans l'organisation du milieu.

Dans l'ensemble, la confirmation de ces trois hypothèses supporte la perspective théorique énoncée par Nuttin (1985) et adaptée au problème auquel cette recherche entend répondre. Non seulement les trois hypothèses ont-elles été confirmées, mais les valeurs prédictives des variables référant aux préférences des adolescents se démarquent notablement des autres, du moins pour trois d'entre elles. Cette démarcation est en effet observée en ce qui concerne les préférences de l'adolescent pour un milieu qui lui accorde une marge d'autonomie ainsi que pour une orientation de traitement centrée sur la résolution de ses problèmes pratiques. Elle est aussi observée au sujet d'une orientation de traitement qui lui plaît moins, soit centrée sur la résolution de ses problèmes personnels. Ces observations donnent d'autant plus de force à la valeur de l'énoncé théorique auquel elles concourent à donner un support.

Identification des modèles de prédiction

L'objectif de la présente recherche consiste principalement à identifier une configuration de facteurs du contexte de traitement la plus susceptible de favoriser la collaboration de l'adolescent. Une analyse du problème de la résistance au traitement à l'adolescence fonde cet objectif. En effet, l'identification de cette configuration de facteurs

visée à répondre à la question pratique concernant l'organisation d'un contexte de traitement propre à minimiser la résistance de l'adolescent et, au contraire, à encourager sa collaboration. A cet égard, en plus de vérifier la pertinence de se référer aux perceptions et aux préférences de l'adolescent dans l'organisation du milieu, cette recherche s'est donnée une orientation exploratoire permettant de tenir compte simultanément de plusieurs facettes de cette organisation. Les résultats concluants commentés dans les sections précédentes fondent la perspective de la démarche d'exploration qui sera maintenant présentée.

L'analyse multivariée des résultats a d'abord permis de réduire à quatre variables la constitution des modèles de prédiction. Cette réduction s'appuie à la fois sur la valeur prédictive des modèles et sur le souci pratique voulant que l'organisation du milieu soit guidée par un minimum de paramètres généraux. Cette réduction étant effectuée, un examen des meilleurs modèles à quatre variables a ensuite conduit à l'identification de trois modèles de prédiction. Ces derniers seront maintenant commentés et analysés à la lumière de la réalité développementale de l'adolescence.

Précisons d'abord que les trois modèles retenus ont une base commune. En effet, les variables de support, d'autonomie et de clarté se retrouvent dans chacun d'eux. Il est intéressant de noter que ces variables se réfèrent toutes à des dispositions générales et ne sont pas spécifiquement rattachées à une orientation particulière de traitement.

Cette constatation appuie la perspective soutenue par Gomes-Schwartz (1978) et Strupp (1978). Ces auteurs accordent en effet une importance centrale dans le traitement aux facteurs non spécifiques, c'est-à-dire au contexte relationnel dans lequel celui-ci s'effectue. Dans l'intervention auprès de l'adolescent, il apparaît donc indiqué de miser sur l'établissement d'un tel contexte favorable, et ce comme préalable au traitement proprement dit. Précisons de plus que les variables composant cette base commune se démarquaient déjà en analyse de régression simple.

L'identification de cette base relationnelle aux modèles identifiés supporte l'importance accordée en psychoéducation à la qualité de la relation entre l'intervenant et la personne en traitement. Notons cependant que dans une analyse critique de la tradition psychoéducative, Renou (1991) nuance cette importance de la relation affective. Il refuse de lui donner le statut de panacée garantissant à elle seule le succès de l'intervention. Il considère au contraire l'établissement de cette relation comme un objectif intermédiaire, c'est-à-dire comme un moyen et non comme une fin. Cette précision s'accorde avec l'orientation de cette recherche qui vise à identifier les conditions de l'établissement d'une relation de collaboration, celle-ci devant favoriser ensuite le bon déroulement de la démarche de traitement. Les résultats observés permettent donc d'identifier ces conditions relationnelles favorables à la collaboration de l'adolescent. Cette relation doit permettre à

l'adolescent d'expérimenter son autonomie dans le cadre de limites clairement définies et elle doit être supportante.

Malgré la valeur prédictive importante de chacune des variables de cette base commune et malgré les inter-corrélations relativement élevées entre celles-ci, leur combinaison en modèle est justifiée par le gain appréciable que chacune d'elles apporte à la prédiction. Ainsi, bien qu'en elle-même l'autonomie perçue cadre bien avec ce que l'adolescent vit au plan maturationnel, bien que le support soit en lui-même désirable face aux diverses tâches développementales auxquelles il doit répondre, et bien que la clarté des règles affirmées dans le milieu lui permette d'encadrer ses apprentissages, l'adolescent réagit d'autant plus favorablement à un milieu qui tient compte dans son organisation de l'ensemble de ces facettes. Cette configuration de facteurs favorable à la collaboration est ainsi étroitement liée à l'expérience adolescente. Ce dernier collabore dans la mesure où il perçoit le milieu comme répondant bien à ce qu'il vit, bref à ses besoins spécifiques d'adolescent.

Trois variables complètent cette base commune. Il s'agit de celles d'orientation pratique, d'orientation problème personnel et de contrôle des éducateurs. Deux de ces variables réfèrent ainsi à des orientations particulières de traitement. En ce qui concerne la pertinence de porter une attention à la résolution des problèmes pratiques de l'adolescent, les préférences de ce dernier à cet égard avaient déjà été observées par Gottesfeld (1965) et par Chassin, Young et

Light (1980). De plus, cette pertinence a été entérinée par les résultats obtenus en analyse de régression simple. Cependant, que l'orientation problème personnel vienne compléter l'un des modèles identifiés peut surprendre. Au contraire de l'orientation pratique, cette orientation est moins appréciée par les adolescents (Gottesfeld, 1965 et Chassin, Young et Light, 1980) et semble moins pertinente à prédire sa collaboration. En effet, considérée de façon indépendante des autres facettes de l'organisation, l'orientation problème personnel est la moins favorable à susciter la collaboration de l'adolescent. Les résultats obtenus indiquent donc que sur la base d'un contexte de traitement où l'autonomie, le support et la clarté sont préalablement perçus, l'adolescent réagit d'autant plus favorablement à la démarche visant la résolution de ses problèmes personnels.

Chassin, Young et Light (1980) soutiennent que l'adolescent placé en institution perçoit surtout ses problèmes comme d'ordre social et financier. C'est pour cette raison, selon eux, que ce dernier préfère un traitement où une attention particulière est mise sur la résolution de ce type de problèmes pratiques. Cette argumentation doit maintenant être nuancée à la lumière des résultats obtenus dans cette recherche. En effet, quoique supportant cette orientation pratique, les résultats obtenus en régression multiple mettent aussi en évidence la pertinence d'une orientation de traitement centrée sur la résolution des problèmes d'ordre personnel de l'adolescent. Cette orientation implique cependant un contexte qui lui soit favorable. Alors que cette dernière profite de la

mise en place préalable d'un contexte constitué de support, d'autonomie et de clarté, l'orientation pratique peut, quant à elle, être introduite indépendamment des autres composantes du milieu, donc dès le début de la démarche de traitement.

Le fait que l'adolescent soit moins disposé à explorer ses problèmes d'ordre personnel au début du traitement n'est pas surprenant. Faisant face à diverses tâches liées à sa maturation physique et à son développement social et psychologique, l'adolescent est particulièrement vulnérable, et cela explique sa réserve à trop rapidement se confier. Soulignons de plus la contrainte qui caractérise fréquemment la présence de l'adolescent en situation de traitement. Saffer et Naylor (1987) et Graafsma et Anbeek (1984) interprètent justement la résistance de l'adolescent en se référant à la fragilité de ce dernier alors qu'il doit répondre à diverses tâches développementales. C'est aussi en un sens similaire que Uribe (1988) considère la résistance comme une saine capacité d'adaptation de l'adolescent. Par conséquent, une intervention qui devance le moment où ce dernier serait prêt et volontaire à s'engager dans l'exploration de ses sentiments est moins favorable à sa collaboration.

Alors que les résultats obtenus en analyse de régression multiple ont permis d'identifier un modèle de prédiction de base, et ce modèle étant le meilleur parmi ceux constitués de trois variables, il était indiqué de vérifier la pertinence de l'ajout des quatrièmes variables à ce

modèle. Il semble que ces ajouts ne sont pas justifiés, du moins au strict point de vue statistique. Cependant, au plan pratique, et le questionnement de cette recherche est de cet ordre, la collaboration doit être envisagée dans le contexte global de la relation d'aide. A cet égard, le maintien de ces quatrièmes variables semble justifié. En effet, alors que les variables de support, d'autonomie et de clarté constituent une base favorable à la collaboration des adolescents, celles d'orientation pratique et d'orientation problème personnel représentent quant à elles le contenu de cette relation aidante. Cette position pratique justifie l'inclusion de ces variables, sous réserve par contre du moment de cette inclusion. Bien que l'orientation pratique puisse être introduite dès le début de la démarche, celle qui vise la résolution des problèmes personnels de l'adolescent profite de l'établissement préalable d'une relation de collaboration.

L'inclusion de la variable de contrôle des éducateurs comme complément au modèle de base souligne à nouveau l'importance dynamique de l'autonomie à l'adolescence. Cependant, ce modèle commun impliquant déjà que l'organisation du milieu tienne compte du besoin maturationnel d'autonomie de l'adolescent, l'ajout de cette quatrième variable est donc questionnable. Mentionnons d'abord qu'il y a une relation modérée entre les variables d'autonomie et de contrôle des éducateurs, ceci ne permettant ni de justifier, ni d'invalider cet ajout. Précisons de plus que dans le questionnaire visant leur évaluation, ces variables réfèrent à deux réalités différentes quoique corollaires. L'une

consiste en une emphase mise sur la participation des adolescents à l'organisation du milieu et l'autre est relative au contrôle des éducateurs dans la routine quotidienne. Cette seconde précision soutient l'importance de l'ajout de cette quatrième variable. Bien que pertinente au plan théorique, cette argumentation doit cependant être pondérée avec le principe d'économie voulant que nos modèles de prédiction soient simples et intègrent le moins possible de paramètres généraux. Afin de ne pas alourdir nos modèles, il serait ainsi opportun de ne conserver que la variable d'autonomie, celle-ci recouvrant au plan pratique les initiatives qu'on laisse à l'adolescent dans l'organisation du milieu ainsi que la nature de l'encadrement quotidien de la part des éducateurs.

En conclusion, pour favoriser la collaboration de l'adolescent face à la démarche de traitement, il importe que le milieu permette à l'adolescent d'expérimenter son autonomie dans le cadre de limites clairement affirmées, et ce dans une atmosphère de support. Au début du traitement, l'orientation visant la résolution des problèmes d'ordre pratique de l'adolescent peut être introduite alors que celle visant la résolution de ses problèmes personnels suppose au préalable, afin d'actualiser tout son potentiel de prédiction, l'établissement d'un contexte relationnel de qualité.

Implications psychoéducatives et orientation de recherche

En réponse au problème de la résistance au traitement à l'adolescence, cette recherche confirme l'importance de favoriser chez l'adolescent l'émergence de perceptions positives par rapport au milieu de traitement. Les intervenants devraient être sensibilisés à cela afin d'organiser le milieu de manière à ce que l'adolescent apprécie son séjour à l'institution. De cette façon, en plus de minimiser, voire même d'éviter la réaction de résistance de la part de l'adolescent, l'organisation du milieu suscitera sa collaboration. Il faut donc être sensible à la façon dont l'adolescent définit ou perçoit le milieu car de ses perceptions découlent des réactions particulières, qui peuvent être soit de résistance, soit de collaboration.

Alors que nos résultats suggèrent que la façon dont l'adolescent perçoit le milieu détermine ses réactions, ceux-ci ne tiennent cependant pas compte du fait que ces perceptions puissent être acquises en cours de traitement ou initialement présente chez l'adolescent à son arrivée. La question de la malléabilité de ces perceptions initiales demeure ouverte et pourrait faire l'objet d'une recherche éventuelle. De même, cette recherche assumant que les perceptions de l'adolescent réfèrent à une quelconque réalité objective, il serait pertinent de vérifier la valeur de cette assomption. La variation élevée des résultats inter-sujets par rapport à celle observée entre les unités justifie cette question. Il est toutefois possible que cette variation inter-unités moins importante s'explique par des différences objectives moindres.

En plus d'avoir permis de vérifier la pertinence de se référer aux perceptions de l'adolescent et à ses préférences en matière de traitement, cette recherche a aussi permis d'identifier certaines facettes particulières dont il serait davantage pertinent de se préoccuper dans l'organisation du milieu. Cela a une importance au plan de l'intervention. Il semble en effet que toute mesure visant à donner à l'adolescent la possibilité d'expérimenter son autonomie émergente aura pour effet de favoriser sa collaboration et, par ce biais, la réussite du traitement. En pratique, il peut s'agir des initiatives qu'on lui laisse dans la planification de ses activités quotidiennes, de sa participation aux décisions concernant l'organisation du milieu et de sa responsabilité face à l'orientation de sa démarche de traitement. Il importe donc que les intervenants soient sensibilisés à ce besoin maturationnel d'autonomie et d'affirmation de soi de l'adolescent.

La présente recherche étant de type corrélationnel, les résultats ne permettent donc pas d'établir de façon formelle de lien causal entre l'autonomie perçue et la collaboration de l'adolescent. Il est tout aussi pensable que la collaboration de l'adolescent amène les intervenants à lui laisser une marge d'autonomie plus grande, cette dernière se reflétant en une autonomie perçue plus importante. Cette possibilité inverse la nature du lien affirmé et sous-jacent à cette recherche. Une méthodologie de type expérimental permettrait d'apporter une réponse à ce sujet par la manipulation de la variable d'autonomie et l'évaluation de la collaboration des adolescents. Une recherche longitudinale

permettrait aussi une telle conclusion en évaluant à différents moments l'autonomie perçue et la collaboration de l'adolescent.

En plus de la variable d'autonomie, nos modèles de prédiction mettent en évidence une seconde facette de l'organisation du milieu dont la perception est particulièrement favorable à la collaboration de l'adolescent. Il s'agit de la clarté avec laquelle les règles et les procédures sont affirmées dans le milieu. Au plan pratique, il est donc important que l'organisation du milieu soit telle que l'adolescent puisse situer précisément sa démarche d'apprentissage, cela n'étant possible que par le biais de règles et de procédures dont les intervenants ont la responsabilité d'affirmer clairement. En institution, cela suppose au préalable une cohésion d'équipe et le ralliement des intervenants à un projet éducatif déterminé. A cet égard, soulignons l'importance centrale des réunions d'équipe, de la supervision des intervenants et de la coordination de l'organisation dont le chef d'unité a la responsabilité.

En termes d'implications psychoéducatives, il importe de distinguer la variable de clarté de celle de contrôle des éducateurs qui est défavorable à la collaboration de l'adolescent. Alors que les résultats observés soutiennent la pertinence d'établir des règles et des procédures claires, ils indiquent aussi que le respect de celles-ci ne doit pas se faire sous une surveillance constante de la part des éducateurs. Le respect des règles et des procédures n'a pas comme fondement le contrôle des éducateurs mais plutôt la satisfaction de l'adolescent face à

l'autonomie qu'on lui laisse et face au support qu'on lui procure dans le milieu. Cette atmosphère de support mutuel constitue d'ailleurs la troisième variable commune à nos modèles de prédiction. Au plan méthodologique, on pourrait ici aussi remettre en doute cette orientation causale en affirmant au contraire que c'est la collaboration de l'adolescent qui amène les intervenants à moins le contrôler et à être plus disposés à le supporter dans ses démarches. Une méthodologie de recherche appropriée permettrait de répondre à cette question et de donner ainsi une suite à cette recherche qui se voulait d'abord exploratoire.

Les orientations de traitement centrées respectivement sur la résolution des problèmes pratiques et des problèmes personnels de l'adolescent viennent compléter deux des modèles identifiés dans cette recherche. Alors que les résultats obtenus indiquent que l'orientation pratique puisse être introduite dès le début du traitement, l'orientation problème personnel semble profiter de l'établissement préalable d'un contexte relationnel de qualité. Il serait à cet égard pertinent d'adapter les étapes du processus d'intervention à ces observations en privilégiant l'exploration des problèmes pratiques de l'adolescent au début du traitement et en s'engageant, une fois le contexte relationnel bien établi, dans la résolution de ses problèmes d'ordre personnel. Il serait aussi pertinent, en ce qui concerne la résolution des problèmes personnels de l'adolescent, de favoriser que l'exploration en soit faite conjointement avec un intervenant ayant une relation particulière et de qualité avec

l'adolescent. Au plan de la recherche, une analyse d'orientation causale (path analysis) telle que présentée par Kerlinger et Pedhazur (1973) serait appropriée à la vérification de l'affirmation selon laquelle l'orientation problème personnel profite de l'établissement préalable d'un contexte de traitement répondant au besoin d'autonomie, de support et de clarté de l'adolescent.

L'échantillon de cette recherche se voulait représentatif de la population des adolescents placés en garde ouverte dans un internat de réadaptation du Québec. De plus, cet échantillon était en majeure partie constitué d'adolescents placés en raison de la loi sur la protection de la jeunesse (79%). Au strict plan statistique, les résultats obtenus ne peuvent donc être généralisés ni à d'autres milieux, ni à une population féminine et ni à une clientèle de jeunes délinquants. Ainsi, quoique l'appui consistant apporté au cadre théorique de cette recherche permette un certain niveau de généralisation, une prudence s'impose. Une réelle généralisation de ces résultats exigerait des recherches additionnelles auprès d'échantillons spécifiques.

Références

- Andrews, D.A., Zinger, I., Hoge, R.D., Bonta, J., Gendreau, P. & Cullen, F.T. (1990). Does correctional treatment work? A clinically relevant and psychologically informed meta-analysis. Criminology, 28, 3, 369-404.
- Artaud, G. (1978). Se connaître soi-même. la crise d'identité de l'adulte. Montréal: Les éditions de l'homme.
- Atwood, R.O. & Osgood, D.W. (1987). Cooperation in group treatment programs for incarcerated adolescents. Journal of applied social psychology, 17, 11, 969-989.
- Baillargeon, G. (1985). Méthodes statistiques. Trois-Rivières: Les éditions SMG.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. American psychologist, 33, 344-358.
- Barrett-Lennard, G.T. (1985). The relationship inventory now: Issues and advances in theory, method, and use. Dans L. Greenberg & W Pinsoff, The psychotherapeutic process: A research handbook. New York: Guilford.
- Berk, B. (1966). Organizational goals and inmate organization. American journal of sociology, 71, 522-534.
- Bordin, E.S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. Psychotherapy: Theory, research and practice, 16, 3, 252-260.
- Bowers, K.S. (1973). Situationism in psychology: An analysis and a critique. Psychological review, 80, 5, 307-336.
- Bronfenbrenner, U. (1977a). Toward an experimental ecology of human development. American psychologist, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1977b). Lewinian space and ecological substance. Journal of social issues, 33, 4, 198-212.

- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. New York: Harvard University Press.
- Bhushan, V. (1985). Inférence statistique. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Carlson, K. A. (1978). Correctional Institutions Environment Scale. Dans O.K. Buros (Ed.), The eighth mental measurements yearbook, volume 1. New Jersey: The Gryphon Press.
- Chassin, L., Young, R.D. & Light, R. (1980). Evaluations of treatment techniques by delinquent and disturbed adolescents. Journal of clinical child psychology, 9, 221-224.
- Cingolani, J. (1984). Social conflict perspective on work with involuntary clients. Social work, sept.-oct., 442-446.
- De Rosnay, J. (1975). Le microscope, vers une vision globale. Paris: Seuil.
- Emunah, R. (1985). Drama therapy and adolescent resistance. The arts in psychotherapy, 12, 71-79.
- Ekehammar, B. (1974). Interactionism in personality from a historical perspective. Psychological bulletin, 81, 12, 1026-1048.
- Erikson, E.H. (1972). Adolescence et crise, la quête de l'identité. Paris: Flammarion.
- Fleischer, G. (1972). Treatment of "unmotivated" adolescents and juvenile offenders. Journal of contemporary psychotherapy, 5, 1, 67-72.
- Freud, A. (1958). Adolescence. Dans R. Eissler et al. (Eds.), Psychoanalytic study of the child, vol. 13. New York: International Universities Press.
- Gagnon, C. (1985). La réinsertion sociale de jeunes délinquants. Apprentissage et socialisation, 8, 3, 17-27.

- Galbo, J.J. (1984). Adolescents' perceptions of significant adults: A review of the literature. Adolescence, XIX, 76, 951-970.
- Gelso, C.J. & Carter, J.A. (1985). The relationship in counseling and psychotherapy: Components, consequences, and theoretical antecedents. The counseling psychologist, 13, 2, 155-243.
- Gendreau, G. (1978). L'intervention psycho-éducative. Paris: Fleurus.
- Gomes-Schwartz, B. (1978). Effective ingredients in psychotherapy: Prediction of outcome from process variables. Journal of consulting and clinical psychology, 46, 5, 1023-1035.
- Gottesfeld, H. (1965). Professionals and delinquents evaluate professional methods with delinquents. Social problems, 13, 45-59.
- Graafsma, T. & Anbeek, M. (1984). Resistance in psychotherapy with adolescents. Journal of adolescence, 7, 1-16.
- Grusky, O. (1959). Organizational goals and the behavior of informal leaders. American journal of sociology, 65, 59-67.
- Guilford, J.P. & Fruchter, B. (1973). Fundamental statistics in psychology and education. New York: Mc Graw-Hill.
- Guindon, J. (1970). Les étapes de la rééducation. Paris: Fleurus.
- Gurman, A.S. (1977). The patient's perception of the therapeutic relationship. Dans A.S. Gurman & A.M. Razin (Eds), Effective psychotherapy: A handbook of research. Toronto: Pergamon Press.
- Hansford, B.C. & Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. Review of educational research, 52, 1, 123-142.
- Hinkle, D.E, Wiersma, W. & Jurs, S.G. (1979). Applied statistics for the behavioral sciences. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Horvath, A.O. (1981). An exploratory study of the Working Alliance: Its measurement and relationship to outcome. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia.

- Huberty, C.J. (1989). Problems with stepwise methods - better alternatives. Advances in social science methodology, 1, 43-70.
- Izzo, R.L. & Ross, R.R. (1990). Meta-analysis of rehabilitation programs for juvenile delinquents: a brief report. Criminal justice and behavior, 17, 1, 134-142.
- Jahn, D.L. & Lichstein, K.L. (1980). The resistive client, a neglected phenomenon in behavior therapy. Behavior modification, 4, 3, 303-320.
- James, L.R. & Sells, S.B. (1981). Psychological climate: Theoretical perspectives and empirical research. Dans D. Magnusson (Ed.), Toward a psychology of situations: An interactional perspective. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Jessness, C.F. (1968). The Preston typology study. Sacramento, California: Institute for the study of crime and delinquency.
- Jessor, R. (1981). The perceived environment in psychological theory and research. Dans D. Magnusson (Ed.), Toward a psychology of situations: An interactional perspective. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Kerlinger, F.N. & Pedhazur, E.J. (1973). Multiple regression in behavioral research. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lambert, M.J. (1983). The patient-therapist relationship as a factor in psychotherapy outcome: An introduction. Dans M.J. Lambert (Ed.), A guide to psychotherapy and patient relationships. Homewood, Illinois: Dow Jones-Irwin.
- Lapin, L.L. (1987). Statistics for modern business decisions. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1973). Vocabulaire de la psychanalyse. Paris: Presses Universitaires de France.
- Larrabee, M.J. (1982). Working with reluctant clients through affirmation techniques. Personnel and guidance journal, 61, 2, 105-109.

- Leblanc, M., Bossé, M., Ménard, R. & Cusson, M. (1979). Boscoville: Effort, efficience, efficacité. Annales de Vaucresson, 16, 41-83.
- Leblanc, M. & Bossé, M. (1980). Peut-on changer le jeune délinquant au cours de son séjour en internat? Revue canadienne de psycho-éducation, 9, 2, 95-115.
- Leblanc, M. (1985). De l'efficacité d'internats québécois. Revue canadienne de psycho-éducation, 14, 2, 113-119.
- Lehalle, H. (1985). Psychologie des adolescents. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lewin, K. (1952). Comportement et développement comme fonction de la situation totale. Dans L. Carmichael (Ed.), Manuel de psychologie de l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lewin, K. (1967). Psychologie dynamique, les relations humaines. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lewis, W.A. & Evans, J.W. (1986). Resistance: A reconceptualization. Psychotherapy, 23, 3, 426-433.
- Logan, W.S., Barnhart, F.D. & Gossett, J.T. (1982). The prognostic significance of adolescent interpersonal relationships during psychiatric hospitalization. Adolescent psychiatry, 10, 484-493.
- Luborsky, L., McLennan, A.T., Woody, G.E., O'Brien, C.P. & Auerbach, A. (1985). Therapist success and its determinants. Archives of general psychiatry, 42, 602-611.
- Magnusson, D. & Allen, V.L. (1983). An interactional perspective for human development. Dans D. Magnusson & V.L. Allen (Eds.), Human development: An interactional perspective. New York: Academic Press.
- Manthei, R.J. & Matthews, D.A. (1982). Helping the reluctant client to engage in counselling. British journal of guidance and counselling, 10, 1, 44-50.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. Dans J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescence psychology. New York: Wiley.

- Martin, F.P. & Osgood, D.W. (1987). Autonomy as a source of pro-social influence among incarcerated adolescents. Journal of applied social psychology, 17, 2, 97-107.
- Martinson, R. (1974). What works? -Questions and answers about prison reform. Public Interest, 35, 22-54.
- Mc Holland, J.D. (1985). Strategies for dealing with resistant adolescents. Adolescence, 20, 78, 349-368.
- Meyer, J.H. & Zegans, L.S. (1975). Adolescents perceive their psychotherapy. Psychiatry, 38, 11-22.
- Moos, R.H. (1968a). Situational analysis of a therapeutic community milieu. Journal of abnormal psychology, 73, 1, 49-61.
- Moos, R.H. (1968b). The assessment of the social climates of correctional institutions. Journal of research in crime and delinquency, 5, 174-188.
- Moos, R.H. (1971). Differential effects of the social climates of correctional institutions. Journal of research in crime and delinquency, 7, 71-82.
- Moos, R.H. (1973). Conceptualizations of human environments. American psychologist, 28, 652-665.
- Moos, R.H. (1975). Evaluating correctional and community setting. New York: Wiley.
- Moos, R.H. (1979). Improving social settings by social climate measurement and feedback. Dans R. Munoz, L. Snowden & J. Kelly (Eds.), Social and psychological research in community settings. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos, R.H. (1987). Person-environment congruence in work, school, and health care settings. Journal of vocational behavior, 31, 231-247.
- Neter, J., Wasserman, W. & Kutner, M.H. (1989). Applied linear regression models. Boston: Irwin.

- Nuttin, J. (1985). Théorie de la motivation humaine. Paris: Presses Universitaires de France.
- Onyehalu, A.S. (1983). Maslow's theory of motivation: Its relevance for adult-adolescent relationships. Adolescence, 18, 70, 433-439.
- Osgood, D.W., Gruber, E., Archer, M.A. & Newcomb, T.M. (1985). Autonomy for inmates: Counterculture or Cooptation? Criminal justice and behavior, 12, 1, 71-89.
- Palmer, T. (1992). The re-emergence of correctional intervention. California: SAGE publications, Inc..
- Paradise, L.V. & Wilder, D.H. (1979). The relationship between client reluctance and counseling effectiveness. Counselor, education and supervision, 19, 35-41.
- Piersel, W.C. & Gutkin, T.B. (1983). Resistance to school-based consultation: A behavioral analysis of the problem. Psychology in the schools, 30, 311-320.
- Ranieri, D.J. (1984). Motivating institutionalized adolescents for psychotherapy. Adolescence, 19, 76, 925-933.
- Raush, H.L., Dittmann, A.T. & Taylor, T.J. (1959). Person, setting and change in social interaction. Human relations, 12, 361-378.
- Raush, H.L., Farbman, I. & Llewellyn, L.G. (1960). Person, setting and change in social interaction: II. A normal-control study. Human relations, 13, 305-332.
- Redl, F. & Wineman, D. (1973). L'enfant agressif. Paris: Fleurus.
- Renou, M. (1989). La psychoéducation: une perspective historique. Revue canadienne de psycho-éducation, 18, 2, 63-88.
- Renou, M. (1991). La psychoéducation: une critique rétrospective de la conception traditionnelle. Revue canadienne de psycho-éducation, 20, 2, 151-167.

- Riordan, R.J., Matheny, K.B. & Harris, C.W. (1978). Helping counselors minimize client reluctance. Counselor, education and supervision, 18, 6-13.
- Ritchie, M.H. (1986). Counseling the involuntary client. Journal of counseling and development, 64, 516-518.
- Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of consulting psychology, 21, 2, 95-103.
- Rosenfield, J. & Linn, M.W. (1976). Perceptions of penal environment and attitude change. Journal of clinical psychology, 32, 3, 548-553.
- Ross, R.R. (1980). Socio-cognitive development in the offender: an external evaluation of the UVIC program at Matsqui Penitentiary. Ottawa: Solicitor-General.
- Ruel, P.H. (1984). La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation. Revue des sciences de l'éducation, X, 2, 247-260.
- Ruel, P.H. (1987). Motivation et représentation de soi. Revue des sciences de l'éducation, XIII, 2, 239-259.
- Saffer, J.B. & Naylor, K.A. (1987). Difficulties encountered in the treatment of outpatient adolescents. Adolescence, 22, 85, 143-147.
- Scherrer, B. (1984). Biostatistique. Chicoutimi: Gaétan Morin.
- Schrodt, G.R. & Fitzgerald, B.A. (1987). Cognitive therapy with adolescents. American journal of psychotherapy, 41, 3, 402-408.
- Schwartz, B. (1973). Peer versus authority effects in a correctional community. Criminology, 11, 2, 233-257.
- Singh, N. (1987). A perspective on therapeutic work with in-patient adolescents. Journal of adolescence, 10, 119-131.
- Smith, W.C. & Ivester, T.G. (1987). The social climate of the prison: Relating initial resident perceptions to subsequent institutional adjustment. Journal of offender counseling, services and rehabilitation, 12, 1, 73-90.

- Stevens, J. (1986). Applied multivariate statistics for the social sciences. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Street, D. (1965). The inmate group in custodial and treatment settings. American sociological review, 30, 40-55.
- Street, D., Vinter, R.D. & Perrow, C. (1968). Organization for treatment. New York: Free Press.
- Strupp, H.H. (1973). Toward a reformulation of the psychotherapeutic influence. International journal of psychiatry, 11, 263-327.
- Thomas, W.I. (1928). The child in america. New York: Knopf.
- Toffler, A. (1980). La troisième vague. Paris: Denoël.
- Tordjman, G. (1978). Réalités et problèmes de la vie sexuelle adolescents. Paris: Hachette.
- Tremblay, R.E. (1985). Les influences réciproques parent-enfant: Une réflexion critique sur la «mode» systémique. Apprentissage et socialisation, 8, 2, 84-97.
- Truax, C.B. (1971). Perceived therapeutic conditions and client outcome. Comparative Group Studies, 2, 301-310.
- Uribe, V.M. (1988). Short-term psychotherapy for adolescents: Management of initial resistances. Journal of the american academy of psychoanalysis, 16, 1, 107-116.
- Virel, A. (1977). Dictionnaire de psychologie. vocabulaire des psychothérapies. Verviers, Belgique: Fayard.
- Vitaro, F., Caron, J. & Edmond, A. (1986). Conditions psycho-socio-familiales associées à la récidive après un séjour en internat de réadaptation pour adolescents. Revue canadienne de psycho-éducation, 15, 2, 133-146.
- Vriend, J. & Dyer, W.W. (1973). Counseling the reluctant client. Journal of counseling psychology, 20, 240-246.

- Warren, M.Q. (1977). Correctional treatment and coercion, the differential effectiveness perspective. Criminal justice and behavior, 4, 4, 355-376.
- Willis, R.J. (1984). The many faces of the hesitant patient. Psychotherapy patient, 1, 2, 37-48.
- Wood, B.S., Wilson, G.G., Jessor, R. & Bogan, J.B. (1966). Troublemaking behavior in a correctional institution: Relationship to inmates' definition of their situation. American journal of orthopsychiatry, 36, 795-802.
- Wright, K.N. & Boudouris, J. (1982). An assessment of the Moos Correctional Institutions Environment Scale. Journal of research in crime and delinquency, july, 255-276.

Annexe A

Questionnaires anglais

CORRECTIONAL INSTITUTIONS ENVIRONMENT SCALE

- 1) The residents are proud of this unit.
- 2) Staff have very little time to encourage residents.
- 3) Residents are encouraged to show their feelings.
- 4) The staff act on residents' suggestions.
- 5) There is very little emphasis on making plans for getting out of here.
- 6) Residents are expected to share their personal problems with each other.
- 7) The staff make sure that the unit is always neat.
- 8) Staff sometimes argue with each other.
- 9) Once a schedule is arranged for a resident, he must follow it.
- 10) Residents here really try to improve and get better.
- 11) Staff are interested in following up residents once they leave.
- 12) Residents tend to hide their feelings from the staff.
- 13) Residents are expected to take leadership on the unit.
- 14) Residents are encouraged to plan for the future.
- 15) Residents rarely talk about their personal problems with other residents.
- 16) The day room is often messy.
- 17) If a resident's program is changed, someone on the staff always tells him why.
- 18) Residents may criticize staff members to their faces.
- 19) Residents on this unit care about each other.
- 20) The staff help new residents get acquainted on the unit.
- 21) Staff and residents say how they feel about each other.
- 22) The staff give residents very little responsibility.

- 23) Residents are encouraged to learn new ways of doing things.
- 24) Personal problems are openly talked about.
- 25) The unit usually looks a little messy.
- 26) When residents first arrive on the unit, someone shows them around and explains how the unit operate.
- 27) Residents will be transferred from this unit if they don't obey the rules.
- 28) There is very little group spirit on this unit.
- 29) The more mature residents on this unit help take care of the less mature ones.
- 30) People say what they really think around here.
- 31) Residents have a say about what goes on here.
- 32) There is very little emphasis on what residents will be doing after they leave the unit.
- 33) Discussions on the unit emphasize understanding personal problems.
- 34) This is a very well organized unit.
- 35) Staff are always changing their minds here.
- 36) All decisions about the unit are made by the staff and not by the residents.
- 37) Residents put a lot of energy into what they do around here.
- 38) Residents rarely help each other.
- 39) Residents say anything they want to the counselors.
- 40) The staff discourage criticism.
- 41) Staff care more about how residents feel than about their practical problems.
- 42) Staff are mainly interested in learning about residents' feelings.
- 43) Things are sometimes very disorganized around here.
- 44) Staff tell residents when they're doing well.
- 45) The staff very rarely punish residents by restricting them.

- 46) The unit has very few social activities.
- 47) Staff go out of their way to help residents.
- 48) Residents are careful about what they say when staff are around.
- 49) Staff encourage residents to start their own activities.
- 50) This unit emphasizes training for new kinds of jobs.
- 51) Residents are rarely asked personal questions by the staff.
- 52) Many residents look messy.
- 53) If a resident breaks a rule, he knows what will happen to him.
- 54) Staff don't order the residents around.
- 55) Very few things around here ever get people excited.
- 56) Staff are involved in resident activities.
- 57) When residents disagree with each other, they keep it to themselves.
- 58) Staff rarely give in to resident pressure.
- 59) Residents here are expected to work toward their goals.
- 60) The staff discourage talking about sex.
- 61) Residents' activities are carefully planned.
- 62) Residents are always changing their minds here.
- 63) If one resident argues with another, he will get into trouble with the staff.
- 64) Discussions are pretty interesting on this unit.
- 65) Counselors have very little time to encourage residents.
- 66) It is hard to tell how residents are feeling on this unit.
- 67) Residents here are encouraged to be independant.
- 68) New treatment approaches are often tried on this unit.
- 69) Staff try to help residents understand themselves.
- 70) Counselors sometimes don't show up for their appointments with residents.

- 71) Residents never know when a counselor will ask to see them.
- 72) The unit staff regularly check up on the residents.
- 73) Residents don't do anything around here unless the staff ask them to.
- 74) Staff encourage group activities among residents.
- 75) On this unit staff think it is a healthy thing to argue.
- 76) There is no resident government on this unit.
- 77) Residents must make plans before leaving the unit.
- 78) Residents hardly ever discuss their sexual lives.
- 79) The staff set an exemple for neatness and orderliness.
- 80) Residents never know when they will be transferred from this unit.
- 81) Residents can call staff by their first names.
- 82) This is a friendly unit.
- 83) The staff know what the residents want.
- 84) There is very little emphasis on making residents more practical.
- 85) Residents are rarely kept waiting when they have appointments with the staff.
- 86) The residents know when counselors will be on the unit.

Questions retenues dans la version française
pour chacune des sous-échelles

Engagement	1	10	19	28	37	46
Support	2	20	29	38	47	65
Expression	3	12	21	30	57	66
Autonomie	4	13	22	31	67	76
Orientation Pratique	5	14	32	50	77	84
Orientation Problème Personnel	15	24	33	51	69	78
Ordre et Organisation	7	16	25	34	52	79
Clarté	17	35	53	71	80	86
Contrôle des éducateurs	27	36	45	54	63	72

WORKING ALLIANCE INVENTORY

- 1) I feel uncomfortable with ...
- 2) ... and I agree about the steps to be taken to improve my situation.
- 3) I worry about the changes that might result as the outcome of these sessions.
- 4) I feel we are approaching my problems the right way.
- 5) I feel really understood.
- 6) ... perceives accurately what my goals are.
- 7) I find what we do in therapy confusing.
- 8) My time with ... is important for me.
- 9) I wish ... would clarify the purpose of our sessions.
- 10) I disagree with ... about my goals.
- 11) I believe that the time we are spending together is not spent efficiently.
- 12) I don't know what we are trying to accomplish in therapy.
- 13) I am clear on what my responsibilities are in therapy.
- 14) The goals of these sessions are meaningful to me.
- 15) I find what ... and I are doing far removed from my concerns.
- 16) I feel that what I do here will help me to accomplish the changes that I want.
- 17) I believe ... is genuinely concerned for my welfare.
- 18) I am clear as to what ... wants me to do in these sessions.
- 19) I respect ... as a highly capable and skillful individual.
- 20) I feel that ... is not totally honest about his/her feelings toward me.
- 21) I am confident in ...'s ability to help me through my present difficulties.

- 22) We work towards mutually agreed upon goals.
- 23) I feel that ... appreciates me.
- 24) We agree on what is important for me to work on.
- 25) As a result of these sessions I am clearer as to what I need to change.
- 26) I trust ...
- 27) ... and I have different ideas on what I should be aiming for.
- 28) My relationship with ... is very important to me.
- 29) I have the feeling that if I say or do the wrong things, ... will stop working with me.
- 30) We agree on the things I should get out of my therapy.
- 31) ... wants me to change too fast.
- 32) We have established a good understanding for the direction of changes that would be good for me.
- 33) The things that I am doing here don't make much sense to me.
- 34) I don't know what to expect as the result of my therapy.
- 35) I believe that the way we are working with my problem is correct.
- 36) I feel ... respects me even when I do things that he/she does not approve of.

Questions retenues dans la version française
pour chacune des échelles

Buts	6	9	10	14	22	27
Tâches	2	13	15	16	33	35
Liens	1	5	20	23	26	28

Annexe B

Questionnaires français

Perception du milieu (Unité)

Instructions

Ce questionnaire comprend 54 phrases qui décrivent différentes choses qu'il est possible de penser ou de ressentir au sujet de ton unité.

Sous chacune de ces phrases, il y a un choix de cinq réponses:

<u>Absolument en désaccord</u>	2	<u>Incertain</u>	4	<u>Absolument d'accord</u>
1	<u>En désaccord</u>	3	<u>D'accord</u>	5

Exemple:

A) Les éducateurs s'intéressent aux gars même après leur départ.

1 2 3 4 5

Si cette phrase décrit exactement ce que tu penses ou ressens, encercle le numéro 5; si tu es absolument en désaccord avec celle-ci, encercle le numéro 1. Emploie les réponses du centre pour décrire ce que tu penses ou ressens précisément.

Réponds à cet exemple!

Ce questionnaire s'intéresse à tes premières impressions, réponds spontanément sans perdre trop de temps à aucune phrase. Il est très important que tu répondes à chacune des phrases.

Ce questionnaire est "confidentiel"; aucune autre personne que le responsable de ce travail ne pourra le consulter.

Procédure:

Je vais lire lentement chacune des questions. Entre chacune d'elles, j'arrêterai quelques secondes pour te permettre de répondre. Si tu ne comprends pas un mot ou une phrase, attends à la fin des questionnaires et je pourrai te donner des explications. Aucune explication ne sera donnée d'ici là.

Cet exercice doit être effectué en groupe. Donc, avant de changer de page, attends que je le demande.

Ecris d'abord ton nom: _____

Date de naissance: _____

Merci de ta collaboration!

<u>Absolument</u>		<u>Incertain</u>		<u>Absolument</u>
<u>en désaccord</u>	2	3	4	<u>d'accord</u>
1	<u>En désaccord</u>		<u>D'accord</u>	5

1) Les gars sont fiers de leur unité.

1 2 3 4 5

2) Les éducateurs ont très peu de temps pour encourager les gars.

1 2 3 4 5

3) On encourage les gars à exprimer leurs sentiments.

1 2 3 4 5

4) Les éducateurs agissent en tenant compte des suggestions des gars.

1 2 3 4 5

5) On s'occupe très peu à préparer les gars en vue de leur départ de l'unité.

1 2 3 4 5

6) Les gars parlent rarement de leurs problèmes personnels avec les autres gars.

1 2 3 4 5

7) Les éducateurs s'assurent que l'unité soit toujours propre.

1 2 3 4 5

8) Si le programme d'un gars est changé, un des éducateurs lui explique toujours pourquoi.

1 2 3 4 5

<u>Absolument</u> <u>en désaccord</u>	2	<u>Incertain</u> 3	4	<u>Absolument</u> <u>d'accord</u>
1	<u>En désaccord</u>		<u>D'accord</u>	5

9) Les gars seront transférés de cette unité s'ils n'obéissent pas aux règles.

1 2 3 4 5

10) Ici, les gars essaient vraiment de faire de leur mieux et de s'améliorer.

1 2 3 4 5

11) Les éducateurs aident les nouveaux à se familiariser avec l'unité.

1 2 3 4 5

12) Les gars sont portés à cacher leurs sentiments aux éducateurs.

1 2 3 4 5

13) On s'attend à ce que les gars participent à la direction de l'unité.

1 2 3 4 5

14) On encourage les gars à préparer leur avenir.

1 2 3 4 5

15) On parle ouvertement des problèmes personnels.

1 2 3 4 5

16) Le salon est souvent en désordre.

1 2 3 4 5

<u>Absolument</u> <u>en désaccord</u>	2	<u>Incertain</u> 3	4	<u>Absolument</u> <u>d'accord</u>
1	<u>En désaccord</u>		<u>D'accord</u>	5

17) Les éducateurs changent toujours d'idées ici.

1 2 3 4 5

18) Toutes les décisions concernant l'unité sont prises par l'équipe d'éducateurs et non par les gars.

1 2 3 4 5

19) Dans cette unité, les gars se préoccupent des autres.

1 2 3 4 5

20) Les gars qui sont à une étape plus avancée dans l'unité aident ceux qui le sont moins.

1 2 3 4 5

21) Les éducateurs et les gars expriment ce qu'ils éprouvent les uns envers les autres.

1 2 3 4 5

22) L'équipe d'éducateurs donne très peu de responsabilités aux gars.

1 2 3 4 5

23) On s'occupe très peu de ce que les gars feront suite à leur départ de l'unité.

1 2 3 4 5

24) Dans l'unité, les discussions portent surtout sur la compréhension des problèmes personnels.

1 2 3 4 5

<u>Absolument</u> <u>en désaccord</u>	2	<u>Incertain</u> 3	4	<u>Absolument</u> <u>d'accord</u>
1	<u>En désaccord</u>		<u>D'accord</u>	5

25) L'unité a habituellement l'air un peu en désordre.

1 2 3 4 5

26) Si un gars manque à un règlement, il sait ce qui lui arrivera.

1 2 3 4 5

27) L'équipe d'éducateurs punit très rarement les gars en limitant leurs privilèges.

1 2 3 4 5

28) Il y a très peu d'esprit d'équipe dans cette unité.

1 2 3 4 5

29) Les gars s'aident rarement entre eux.

1 2 3 4 5

30) Ici, les personnes disent ce qu'elles pensent vraiment.

1 2 3 4 5

31) Les gars ont leur mot à dire au sujet de ce qui se passe ici.

1 2 3 4 5

32) Cette unité met l'accent sur la formation à différents genres d'emplois.

1 2 3 4 5

<u>Absolument</u> <u>en désaccord</u>	2	<u>Incertain</u> 3	4	<u>Absolument</u> <u>d'accord</u>
1	<u>En désaccord</u>		<u>D'accord</u>	5

33) Les gars se font rarement poser des questions personnelles par les éducateurs.

1 2 3 4 5

34) L'unité est très bien organisée.

1 2 3 4 5

35) Les gars ne savent jamais quand un éducateur de rencontre demandera à les voir.

1 2 3 4 5

36) Les éducateurs ne sont pas toujours en train de donner des ordres aux gars.

1 2 3 4 5

37) Les gars mettent beaucoup d'énergie dans ce qu'ils font ici.

1 2 3 4 5

38) Les éducateurs font plus que ce qu'exige leur travail pour aider les gars.

1 2 3 4 5

39) Quand les gars sont en désaccord, ils gardent ça pour eux.

1 2 3 4 5

40) Ici, on encourage les gars à être indépendants.

1 2 3 4 5

<u>Absolument</u> <u>en désaccord</u>	2	<u>Incertain</u> 3	4	<u>Absolument</u> <u>d'accord</u>
1	<u>En désaccord</u>		<u>D'accord</u>	5

41) Les gars doivent s'être préparés un plan avant de quitter l'unité.

1 2 3 4 5

42) Les éducateurs essaient d'aider les gars à se comprendre.

1 2 3 4 5

43) Plusieurs gars ont l'air malpropre.

1 2 3 4 5

44) Les gars ne savent jamais d'avance qu'un changement important les concernant doit se produire.

1 2 3 4 5

45) Si un gars s'obstine (s'astine) avec un autre, il aura des problèmes avec les éducateurs.

1 2 3 4 5

46) Il y a très peu d'activités sociales dans l'unité.

1 2 3 4 5

47) Les éducateurs de rencontre ont très peu de temps pour encourager les gars.

1 2 3 4 5

48) C'est difficile de dire comment les gars se sentent dans cette unité.

1 2 3 4 5

<u>Absolument</u> <u>en désaccord</u>	2	<u>Incertain</u> 3	4	<u>Absolument</u> <u>d'accord</u>
1	<u>En désaccord</u>		<u>D'accord</u>	5

49) Dans cette unité, les gars n'ont pas la possibilité de discuter ensemble de l'organisation du milieu.

1 2 3 4 5

50) On s'occupe très peu à développer le sens pratique des gars.

1 2 3 4 5

51) Les gars ne discutent presque jamais de leur vie sexuelle.

1 2 3 4 5

52) Les éducateurs donnent l'exemple en ce qui concerne l'ordre et la propreté.

1 2 3 4 5

53) Les gars savent quand leur éducateur de rencontre sera dans l'unité.

1 2 3 4 5

54) Les éducateurs surveillent les gars d'une façon régulière.

1 2 3 4 5

CORRECTION

Identification des questions par sous-échelles

Engagement Questions 1 - 10 - 19 - 28 ...

Support " 2 - 11 - 20 ...

Expression " 3 - 12 - 21 ...

...

Valeur de la réponse Absolument d'accord (5)
pour chacune des questions

1: 5	19: 5	37: 5
2: 1	20: 5	38: 5
3: 5	21: 5	39: 1
4: 5	22: 1	40: 5
5: 1	23: 1	41: 5
6: 1	24: 5	42: 5
7: 5	25: 1	43: 1
8: 5	26: 5	44: 1
9: 5	27: 1	45: 5
10: 5	28: 1	46: 1
11: 5	29: 1	47: 1
12: 1	30: 5	48: 1
13: 5	31: 5	49: 1
14: 5	32: 5	50: 1
15: 5	33: 1	51: 1
16: 1	34: 5	52: 5
17: 1	35: 1	53: 5
18: 5	36: 1	54: 5

Perception du milieu (démarche)

Instructions

Ce deuxième questionnaire comprend 18 phrases qui décrivent différentes choses qu'il est possible de penser ou de ressentir au sujet de la démarche que tu effectues ici.

Sous chacune de ces phrases, il y a un choix de cinq réponses:

1	2	3	4	5
<u>Jamais</u>	<u>Rarement</u>	<u>Quelquefois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Toujours</u>

Exemple:

A) Les éducateurs veulent que je change trop rapidement.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Si cette phrase décrit ce que tu penses ou ressens toujours, encercle le numéro 5; si tu ne penses ou ne ressens jamais ce qu'elle décrit, encercle le numéro 1. Emploie les réponses du centre pour décrire précisément ce que tu en penses.

Réponds à cet exemple!

Ce questionnaire s'intéresse à tes premières impressions, réponds spontanément sans perdre trop de temps à aucune phrase. Il est très important que tu répondes à chacune des phrases.

Ce questionnaire est "confidentiel"; aucune autre personne que le responsable de ce travail ne pourra le consulter.

Procédure:

Je vais lire lentement chacune des questions. Entre chacune d'elles, j'arrêterai quelques secondes pour te permettre de répondre. Si tu ne comprends pas un mot ou une phrase, attends à la fin du questionnaire et je pourrai te donner des explications. Aucune explication ne sera donnée pendant le questionnaire.

Cet exercice doit être effectué en groupe. Donc, avant de changer de page, attends que je le demande.

Merci de ta collaboration!

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
<u>Jamais</u>	<u>Rarement</u>	<u>Quelquefois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Toujours</u>

1) Je me sens mal à l'aise avec les éducateurs.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2) Les éducateurs et moi sommes d'accord sur les démarches nécessaires pour améliorer ma situation.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3) Je me sens réellement compris.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4) Les éducateurs connaissent exactement en quoi consiste mes objectifs.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5) J'aimerais que les éducateurs clarifient le but de nos démarches.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6) Je suis en désaccord avec les éducateurs au sujet de mes objectifs.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7) Je sais clairement en quoi consistent mes responsabilités dans la démarche que j'effectue ici.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8) Les objectifs de la démarche que j'effectue ici sont significatifs pour moi.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
<u>Jamais</u>	<u>Rarement</u>	<u>Quelquefois</u>	<u>Souvent</u>	<u>Toujours</u>

9) Je trouve que ce que les éducateurs et moi faisons est bien loin de ce qui me préoccupe.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10) Je crois que ce que je fais ici m'aidera à réaliser les changements que je désire.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11) Je sens que les éducateurs ne sont pas totalement honnêtes au sujet de leurs sentiments envers moi.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12) Nous poursuivons des buts pour lesquels nous sommes en accord.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13) Je sens que les éducateurs m'apprécient.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14) J'ai confiance aux éducateurs.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15) Les éducateurs et moi avons des idées différentes sur les objectifs que je devrais atteindre.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16) Ma relation avec les éducateurs est très importante pour moi.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1 2 3 4 5
Jamais Rarement Quelquefois Souvent Toujours

17) Les choses que je fais ici n'ont pas tellement de sens pour moi.

1 2 3 4 5

18) Je crois que nous abordons mes problèmes de la bonne façon.

1 2 3 4 5

CORRECTION

Identification des questions par sous-échelles

Buts	Questions 4 - 5 - 6 - 8 - 12- 15
Tâches	" 2 - 7 - 9 - 10 - 17 - 18
Liens	" 1 - 3 - 11 - 13 - 14 - 16

Valeur de la réponse **Toujours** (5)
pour chacune des questions

1: 1	7: 5	13: 5
2: 5	8: 5	14: 5
3: 5	9: 1	15: 1
4: 5	10: 5	16: 5
5: 1	11: 1	17: 1
6: 1	12: 5	18: 5

Annexe C

Consignes d'administration

Méthodologie relative à la cueillette de données

Administration en sous-groupes

La cueillette de données doit être effectuée en sous-groupes d'au plus six adolescents. Pour fin d'homogénéité d'administration, une limite d'au moins quatre adolescents devrait, lorsque possible, être respectée.

Contexte

Espace: L'administration doit être effectuée dans un local de type-classe. L'aménagement doit viser à minimiser les communications entre les adolescents. Par exemple, il faudrait distancer les espaces de travail et placer les tables en rangs d'oignons.

Temps: Le contexte d'administration devant être similaire d'un groupe à l'autre, l'horaire doit en tenir compte. Certains paramètres devraient à cet égard être respectés.

- 1) Eviter le début (Lundi AM) et la fin de la semaine (Vendredi PM)
- 2) Eviter les heures de repas
- 3) En soirée, ne pas dépasser 20 heures

Avant l'administration

Aucun contact n'est prévu avec les adolescents avant l'administration. Dans un premier temps, vous devez voir à l'aménagement du local et à la préparation de votre matériel.

Si un intervenant doit être présent lors de l'administration, il importe de l'aviser de demeurer en retrait et de réduire "le plus possible" toute communication verbale ou non-verbale avec les adolescents.

* Ces procédures exigent une entente préalable avec chacun des milieux.

Administration

Lorsque les adolescents sont prêts à débiter, vous vous présentez. Mentionnez ensuite votre intérêt à connaître leurs opinions sur diverses questions les concernant. N'oubliez pas que dès que vous prenez la parole, votre ton de voix, votre rythme et vos attitudes vont influencer sur le contexte d'administration.

Distribution des cahiers

Avant de distribuer les cahiers: "Je vais distribuer à chacun de vous un cahier. Lorsque vous aurez le vôtre, ne l'ouvrez pas et attendez mes consignes. A compter de maintenant, il est très important que vous gardiez le silence."

Distribuez les cahiers et reprecisez qu'il ne faut pas l'ouvrir et qu'il faut garder le silence.

Tournez la page.

On va lire ensemble cette page. (Lentement)

Perception du milieu (Unité) Instructions

Ce questionnaire comprend 54 phrases qui décrivent différentes choses qu'il est possible de penser ou de ressentir au sujet de ton unité.

Sous chacune de ces phrases, il y a un choix de cinq réponses:

- 1) Absolument en désaccord;
- 2) en désaccord;
- 3) incertain;
- 4) d'accord et
- 5) absolument d'accord

Exemple:

A) Les éducateurs s'intéressent aux gars même après leur départ.

1 2 3 4 5

Si cette phrase décrit exactement ce que tu penses ou ressens, encercle le numéro 5; si tu es absolument en désaccord avec celle-ci, encercle le numéro 1. Emploie les réponses du centre pour décrire ce que tu penses ou ressens précisément (soit que tu es incertain ou seulement en désaccord ou d'accord).

Réponds à cet exemple! (quelques secondes d'arrêt)

Ce questionnaire s'intéresse à tes premières impressions, réponds spontanément sans perdre trop de temps à aucune phrase. Il est très important que tu répondes à chacune des phrases.

Tournez la page.

Et maintenant, en le soulignant d'un ton ferme:

Ce questionnaire est confidentiel; aucune autre personne que le responsable de ce travail ne pourra le consulter.

Procédure:

Je vais lire lentement chacune des questions. Entre chacune d'elles, j'arrêterai quelques secondes pour te permettre de répondre. Si tu ne comprends pas un mot ou une phrase, attends à la fin des questionnaires et je pourrai te donner des explications. Aucune explication ne sera donnée d'ici là.

Cet exercice doit être effectué en groupe. Donc, avant de changer de page, attends que je le demande.

Ecris d'abord ton nom.

Date de naissance.

Merci de ta collaboration!

Tournez la page.

Numéro 1 (temps d'arrêt) - Lecture (temps d'arrêt)

Numéro 2 (temps d'arrêt) - Lecture (temps d'arrêt)

...

Perception du milieu (démarche)
Instructions

Ce deuxième questionnaire comprend 18 phrases qui décrivent différentes choses qu'il est possible de penser ou de ressentir au sujet de la démarche que tu effectues ici.

Sous chacune de ces phrases, il y a un choix de cinq réponses:

1) Jamais; 2) rarement; 3) quelquefois; 4) souvent et 5) toujours

Exemple:

A) Les éducateurs veulent que je change trop rapidement.

1 2 3 4 5

Si cette phrase décrit ce que tu penses ou ressens toujours, encercle le numéro 5; si tu ne penses ou ne ressens jamais ce qu'elle décrit, encercle le numéro 1. Emploie les réponses du centre pour décrire précisément ce que tu en penses.

Réponds à cet exemple! (quelques secondes d'arrêt)

Ce questionnaire s'intéresse à tes premières impressions, réponds spontanément sans perdre trop de temps à aucune phrase. Il est très important que tu répondes à chacune des phrases.

Tournez la page.

Et maintenant, en le soulignant d'un ton ferme:

Ce questionnaire est confidentiel; aucune autre personne que le responsable de ce travail ne pourra le consulter.

Procédure:

Je vais lire lentement chacune des questions. Entre chacune d'elles, j'arrêterai quelques secondes pour te permettre de répondre. Si tu ne comprends pas un mot ou une phrase, attends à la fin du questionnaire et je pourrai te donner des explications. Aucune explication ne sera donnée d'ici là.

Cet exercice doit être effectué en groupe. Donc, avant de changer de page, attends que je le demande.

Merci de ta collaboration!

Tournez la page.

Numéro 1 (temps d'arrêt) - Lecture (temps d'arrêt)

Numéro 2 (temps d'arrêt) - Lecture (temps d'arrêt)

...

A la fin du questionnaire, demandez aux adolescents de lever la main s'ils ont eu des difficultés de compréhension avec une ou plusieurs questions. Si tel est le cas, demandez d'abord à chacun le nombre de questions qui ont posé une difficulté. Demandez leur de garder le silence au cours des explications et commencez par ceux qui ont seulement une question, puis ceux qui en ont deux...

Dans un dernier temps, demandez aux adolescents de vérifier s'ils ont bien répondu à toutes les questions. Spécifiez leur de ne changer aucune de leurs réponses.

Ramassez les copies en les remerciant de leur collaboration.

Rapport d'administration (de préférence, immédiatement après l'administration)

- 1) Inscrivez la date de même que l'heure du début et de la fin de l'administration.
- 2) Rapportez le climat qui prévalait au cours de l'administration. Notez toute observation (communication, irrégularité, incident,...) en identifiant le ou les adolescents impliqués (vous pouvez les identifier en ramassant les copies dans un ordre défini).
- 3) Notez les questions qui ont posé une difficulté et les explications données. Identifiez le ou les noms des adolescents à qui vous avez fourni ces explications.
- 4) Mentionnez si un intervenant était présent et, si tel est le cas, toute intervention effectuée en cours d'administration.

Suite à l'administration

Pour chacun des adolescents, les renseignements suivants sont nécessaires: 1) La raison légale du placement, c'est-à-dire la loi de référence et le numéro de l'article; 2) la date d'arrivée au Centre et à l'Unité (si elle diffère) et 3) l'origine ethnique.

Regroupez les questionnaires par sous-groupes en joignant sur le dessus le rapport d'administration.

Annexe D

Exclusion d'items

**Exclusion des items par l'analyse de la
Consistance interne des échelles**

Critères d'exclusion:

- 1) Guilford et Fruchter (1973) affirment qu'un bon item a une corrélation entre 0.30 et 0.80 avec l'échelle qu'il concourt à évaluer. **Ces seuils inférieur et supérieur** constituent donc un premier critère d'exclusion.
- 2) Pour concourir à l'évaluation d'une variable, un item doit être en corrélation positive avec les autres items composant l'échelle. Un second critère d'exclusion consiste donc en la présence d'**une corrélation négative avec deux autres items ou plus**.
- 3) Un troisième critère indépendant des précédents consiste en **un indice alpha trop faible, soit inférieur à 0.40**.

* Pour être exclu, l'item doit être identifié faible selon les deux premiers critères et/ou le troisième critère.

Exclusion de l'item 40 de la dimension d'Autonomie'

Tableau: Coefficients de corrélation

	Item 40
Autonomie	0.24
Item 04	-0.32
Item 13	0.01
Item 22	-0.09
Item 31	0.13
Item 49	-0.08

Augmentation de l'indice alpha

Six items - Alpha: 0.49

Exclusion de l'item 40 - Alpha: 0.63

**Exclusion des items 6, 33 et 51 de la dimension
d'Orientation Problème Personnel'**

Exclusion de l'item 33

Tableau: Coefficients de corrélation

Item 33	
Orientation	
Prob. Personnel	0.32
Item 06	0.20
Item 15	-0.19
Item 24	-0.16
Item 42	-0.18
Item 51	0.19

Augmentation de l'indice alpha

Six items - Alpha: 0.22

Exclusion de l'item 33 - Alpha: 0.27

Exclusion de l'item 51

Tableau: Coefficients de corrélation

Item 51	
Orientation	
Prob. Personnel	0.48
Item 06	0.17
Item 15	-0.13
Item 24	-0.01
Item 42	0.03

Augmentation de l'indice alpha

Cinq items - Alpha: 0.27

Exclusion de l'item 51 - Alpha: 0.34

Exclusion de l'item 06**Tableau: Coefficients de corrélation**

Item 06	
Orientation	
Prob. Personnel	0.53
Item 15	0.11
Item 24	-0.11
Item 42	0.11

Augmentation de l'indice alpha

Quatre items - Alpha: 0.34

Exclusion de l'item 06 - Alpha: 0.44

Exclusion de l'item 26 de la dimension de 'Clarté'**Tableau: Coefficients de corrélation**

Item 26	
Clarté	0.23
Item 08	0.05
Item 17	-0.15
Item 35	-0.05
Item 44	-0.03
Item 53	0.02

Augmentation de l'indice alpha

Six items - Alpha: 0.41

Exclusion de l'item 26 - Alpha: 0.49

**Exclusion de l'item 54 de la dimension
de 'Contrôle des éducateurs'****Tableau: Coefficients de corrélation**

Item 54	
Contrôle des éducateurs	0.10
Item 09	-0.0005
Item 18	-0.15
Item 27	-0.20
Item 36	-0.21
Item 45	-0.11

Augmentation de l'indice alpha

Six items - Alpha: 0.31

Exclusion de l'item 54 - Alpha: 0.50

Annexe E

Calcul des apports simples et composés

Modèle à trois variables

Calcul des apports simples

$$\text{Apport simple (variable 1)} = -R_y^2{}_{23} + R_y^2{}_{123}$$

$$\text{Apport simple (variable 2)} = -R_y^2{}_{13} + R_y^2{}_{123}$$

$$\text{Apport simple (variable 3)} = -R_y^2{}_{12} + R_y^2{}_{123}$$

Calcul des apports communs à 2 variables

$$\text{Apport commun (variables 1 et 2)} = -R_y^2{}_{3} + R_y^2{}_{13} + R_y^2{}_{23} - R_y^2{}_{123}$$

$$\text{Apport commun (variables 1 et 3)} = -R_y^2{}_{2} + R_y^2{}_{12} + R_y^2{}_{23} - R_y^2{}_{123}$$

$$\text{Apport commun (variables 2 et 3)} = -R_y^2{}_{1} + R_y^2{}_{12} + R_y^2{}_{13} - R_y^2{}_{123}$$

Calcul de l'apport commun à 3 variables

$$R_y^2{}_{1} + R_y^2{}_{2} + R_y^2{}_{3} - R_y^2{}_{12} - R_y^2{}_{13} - R_y^2{}_{23} + R_y^2{}_{123}$$

Modèle à quatre variables

Calcul des apports simples

$$\text{Apport simple (variable 1)} = -R_y^2_{234} + R_y^2_{1234}$$

$$\text{Apport simple (variable 2)} = -R_y^2_{134} + R_y^2_{1234}$$

$$\text{Apport simple (variable 3)} = -R_y^2_{124} + R_y^2_{1234}$$

$$\text{Apport simple (variable 4)} = -R_y^2_{123} + R_y^2_{1234}$$

Calcul des apports communs à 2 variables

$$\text{Apport commun (variables 1 et 2)} = -R_y^2_{34} + R_y^2_{134} + R_y^2_{234} - R_y^2_{1234}$$

$$\text{Apport commun (variables 1 et 3)} = -R_y^2_{24} + R_y^2_{124} + R_y^2_{234} - R_y^2_{1234}$$

$$\text{Apport commun (variables 1 et 4)} = -R_y^2_{23} + R_y^2_{123} + R_y^2_{234} - R_y^2_{1234}$$

$$\text{Apport commun (variables 2 et 3)} = -R_y^2_{14} + R_y^2_{124} + R_y^2_{134} - R_y^2_{1234}$$

$$\text{Apport commun (variables 2 et 4)} = -R_y^2_{13} + R_y^2_{123} + R_y^2_{134} - R_y^2_{1234}$$

$$\text{Apport commun (variables 3 et 4)} = -R_y^2_{12} + R_y^2_{123} + R_y^2_{124} - R_y^2_{1234}$$

Calcul des apports communs à 3 variables

Apport commun (variables 1, 2 et 3)

$$- R_y^2{}^4 + R_y^2{}^34 + R_y^2{}^24 + R_y^2{}^14 - R_y^2{}^234 - R_y^2{}^134 - R_y^2{}^124 + R_y^2{}^1234$$

Apport commun (variables 1, 2 et 4)

$$- R_y^2{}^3 + R_y^2{}^13 + R_y^2{}^23 + R_y^2{}^34 - R_y^2{}^123 - R_y^2{}^134 - R_y^2{}^234 + R_y^2{}^1234$$

Apport commun (variables 1, 3 et 4)

$$- R_y^2{}^2 + R_y^2{}^12 + R_y^2{}^23 + R_y^2{}^24 - R_y^2{}^123 - R_y^2{}^124 - R_y^2{}^234 + R_y^2{}^1234$$

Apport commun (variables 2, 3 et 4)

$$- R_y^2{}^1 + R_y^2{}^12 + R_y^2{}^13 + R_y^2{}^14 - R_y^2{}^123 - R_y^2{}^124 - R_y^2{}^134 + R_y^2{}^1234$$

Calcul de l'apport commun à 4 variables

$$R_y^2{}^1 + R_y^2{}^2 + R_y^2{}^3 + R_y^2{}^4 - R_y^2{}^12 - R_y^2{}^13 - R_y^2{}^14 - R_y^2{}^23 - R_y^2{}^24 - R_y^2{}^34 +$$

$$R_y^2{}^123 + R_y^2{}^124 + R_y^2{}^134 + R_y^2{}^234 - R_y^2{}^1234$$