

## INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

**The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.** Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps. Each original is also photographed in one exposure and is included in reduced form at the back of the book.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

# UMI

A Bell & Howell Information Company  
300 North Zeeb Road, Ann Arbor MI 48106-1346 USA  
313/761-4700 800/521-0600





Université d'Ottawa • University of Ottawa



L'éducateur et sa perception de la relation d'aide en Centre Jeunesse:  
La problématique de l'aide et du contrôle

Par

© Nathalie Liliane Quann  
Numéro d'étudiante : 601234

Thèse présentée au Département de criminologie de l'Université d'Ottawa  
en complément des exigences de la Maîtrise ès Arts (M.A.).

Mai 1998



National Library  
of Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services

Acquisitions et  
services bibliographiques

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file Votre référence*

*Our file Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-32555-5

*A tante Soeur Marthe, mon ange gardien...*

## **REMERCIEMENTS**

*Il convient tout d'abord de souligner le support, les encouragements et l'aide précieuse de mon directeur de thèse, Monsieur Alvaro Pirès, qui a su me guider dans ma démarche. Je vous remercie pour l'inspiration que vous m'avez donnée, la patience dont vous avez fait preuve et la motivation que vous m'avez "injectée" après chacune de nos rencontres. Sachez que ce fut un plaisir immense de travailler avec vous. Merci beaucoup.*

*J'aimerais par le fait même remercier Madame Colette Parent pour son amitié et ses encouragements qui m'ont donné l'énergie d'aller jusqu'au bout. Merci Colette. De plus, je souhaite remercier Mesdames Gaïl Pétrin, Donna Rego et Réjeanne Lévesque pour leur support et sourire, après toutes ces années mémorables passées au département. Vos petites attentions ainsi que nos conversations demeureront des souvenirs inoubliables.*

*Merci à mes collègues de maîtrise, Patrick, Guillaume, Viviane, Charlène, pour leurs conseils, encouragements et ainsi que pour leur amitié. Merci aussi à Philippe pour son amitié et son sens de l'humour qui m'a toujours fait rire et sourire, dans les bons et les mauvais moments... Merci aussi pour ton travail de révision grandement apprécié.*

*Je souhaite d'autant plus remercier Monsieur Christian Gagné, qui a su m'inspirer dans ce projet et dans le domaine de l'intervention auprès des jeunes. Ta grande détermination, ta motivation et ton énergie sont contagieuses, et je t'en suis très reconnaissante. Merci aussi pour tes commentaires et conseils fort appréciés tout au long de ma démarche.*

*Un merci special à mes collègues et grandes amies, Nancy Bélanger et Corinne Fontaine, pour leur travail de révision, leurs commentaires et leurs suggestions.*

*Special thanks to Shelley Trevethan for her patience, understanding and support throughout the last months of this project. Thank you very much.*

*Merci à ma grande amie Sarah, qui a su, depuis le début, m'écouter, me conseiller, me supporter, me motiver, m'encourager... Ton amitié m'est très chère et je t'en remercie.*

*Enfin, merci à mes parents et à ma famille, pour leur amour, leur support et leur patience. Je vous aime beaucoup.*

\* \* \*

## **RÉSUMÉ**

Cette recherche exploratoire décrit la perception de l'éducateur de son travail et des problématiques qu'il rencontre dans la relation d'aide. L'éducateur ne nie pas la présence de l'aide et du contrôle dans ses interventions auprès de sa clientèle. Il a même de la difficulté à voir comment il est facile de passer automatiquement de l'un à l'autre. Pris alors dans ce contrôle, l'éducateur n'a d'autre choix que de s'y soumettre.

Les normes qui régissent son travail facilitent ce passage de l'aide au contrôle. Elles sont, comme le contrôle, légitimées et véhiculées par l'institution et par l'éducateur sur le terrain. On obéit et on croit à la norme tout en se sentant « prisonnier » de ces normes. Ce qui a pour conséquence que l'éducateur agit en fonction de ce que l'institution s'attend de lui, au lieu d'agir pour la clientèle. De là le besoin de penser l'aide d'une autre façon : là où le client devient sujet au lieu de rester l'objet qu'il a souvent été.

Liste des figures

Figure 1:	Deux grands types d'intervention psychosociale .....	15
Figure 2:	Le rapport contrôle-aide et le rapport aide-contrainte .....	23
Figure 3:	La problématique de l'aide et du contrôle en milieu fermé .....	34

Liste des tableaux

Tableau 1:	Description de l'échantillon .....	47
------------	------------------------------------	----

\* \* \*

## **TABLE DES MATIÈRES**

Remerciements .....	i
Résumé .....	ii
Liste des figures et des tableaux .....	iii
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>CHAPITRE UN: LE CADRE THÉORIQUE</b> .....	5
Introduction .....	6
1.1 Commun dénominateur des interventions pénales et des interventions psychosociales .....	7
1.2 L'aide VS le contrôle ou la complexité des interventions psychosociales .....	9
1.2.1 La complexité de l'aide et du traitement ou le problème des définitions .....	12
1.3 La collaboration comme composante primordiale de la relation d'aide ou deux grands types d'intervention psychosociale .....	16
1.4 L'intervention dans un contexte d'aide non-volontaire .....	19
1.5 Le concept de la responsabilisation selon les deux modèles .....	24
1.6 Pièges dans le rapport aide-contrainte .....	25
1.7 La problématique de la relation d'aide «non-volontaire» chez les jeunes .....	27
1.8 La problématique de l'aide et du contrôle en milieu fermé pour l'intervenant .....	31
<b>CHAPITRE DEUX: LA MÉTHODOLOGIE</b> .....	35
2.1 Objet de l'étude .....	36
2.2 L'approche qualitative .....	36

2.3	Choix de la méthode: l'entretien .....	38
2.4	L'échantillon .....	42
2.4.1	Le choix du centre .....	42
2.4.2	Le choix des informateurs .....	48
 <b>CHAPITRE TROIS: L'ÉDUCATEUR ET SA PERCEPTION DE SON RÔLE</b> .....		53
3.1	La place de l'aide et du contrôle dans le discours des intervenants.....	54
3.1.1	Le discours sur l'aide .....	58
3.1.2	Le discours sur le contrôle .....	59
3.2	La perception de l'aide chez les éducateurs .....	61
3.2.1	Le rôle humain .....	63
3.2.2	La relation de confiance .....	65
3.2.3	Le rôle d'accompagnement .....	67
3.2.4	L'authenticité VS la transparence .....	68
3.2.5	L'esprit de famille ou l'image du parent .....	69
3.2.6	Le rôle d'éducation .....	72
3.2.7	La responsabilisation .....	73
3.2.8	Le rôle clinique .....	76
3.3	La perception du contrôle chez les éducateurs .....	80
3.3.1	La récurrence .....	82
3.3.2	L'encadrement physique .....	84

3.3.3	La protection de la société .....	85
3.3.4	La supervision et la surveillance .....	87
3.3.5	Le contrôle comportemental .....	89
3.3.6	La question du pouvoir .....	92
3.4	Limites dans la perception du rôle de l'éducateur .....	95
3.4.1	Le milieu artificiel .....	95
3.4.2	Les échecs douloureux .....	97
3.4.3	La question de l'objectivité .....	99
3.4.4	Les vécus différents .....	100
 <b>CHAPITRE QUATRE: L'ÉDUCATEUR ET SA PERCEPTION DES NORMES</b> .....		102
Introduction .....		103
4.1	Les normes pour gérer la vie en institution .....	107
4.2	Les normes pour gérer le travail des éducateurs .....	117
4.3	Les normes pour appliquer la loi .....	123
4.4	Les normes pour protéger .....	126
4.5	Les normes pour éduquer les jeunes .....	129
 <b>CONCLUSION</b> .....		132
Références bibliographiques .....		141
Annexe .....		146

# **INTRODUCTION**

Notre recherche empirique constitue un regard sur les perceptions que entretiennent les éducateurs en milieu fermé de leur travail ainsi que de leur rôle auprès d'une clientèle de jeunes. Il s'agissait essentiellement de tracer un portrait de la perception qu'a l'éducateur de la relation d'aide et des normes dans le cadre de son travail quotidien. Ce travail comporte certaines problématiques ou situations liées de très près à d'autres professions de relation d'aide.

Plus précisément, il s'agit d'une étude sur les difficultés que pose la relation d'aide dans un milieu fermé ( « institution totale » ), relation marquée par un cadre pénal. Nous voulons savoir comment l'éducateur voit la relation d'aide et comment il compose avec les pressions qui le tournent vers le « contrôle social ». Nous avons alors voulu dessiner une première ébauche, à l'aide de multiples textes de Laplante (1987; 1990; 1995) ainsi que du travail de Lalande (1987) sur la trajectoire mentale des agents de probation, pour illustrer la complexité de la relation d'aide sous l'emprise de l'idéologie pénale.

Quant à la question méthodologique, ce travail se caractérise par son approche qualitative descriptive et exploratoire, où l'entretien non-directif a été privilégié afin de mieux saisir la perception de nos informateurs et informatrices.

Ce travail se compose de quatre chapitres. Le premier porte sur l'approche théorique empruntée et tente de clarifier la notion de relation d'aide par rapport à celle de contrôle. Le deuxième précise la méthodologie de la recherche. Les deux autres chapitres font une analyse du matériel empirique qui a été recueilli auprès d'informateurs-clés dans les différentes maisons d'accueil d'un centre jeunesse.

Nous allons alors, dans notre première partie d'analyse, examiner comment la problématique retrouvée dans d'autres professions d'aide est facilement identifiable dans le domaine de l'intervention psychosociale auprès des jeunes en milieu fermé, soit la question de l'aide et du contrôle. Il est important de noter qu'il s'agit de perceptions du rôle telles qu'appréhendées par l'éducateur qui est plongé dans la réalité du travail avec des jeunes vivant certaines difficultés.

Dans la deuxième partie de l'analyse, nous allons voir comment les diverses normes sociales sont perçues dans le cadre de cette relation psychosociale ou thérapeutique avec le jeune. Nous avons identifié ici cinq contextes normatifs différents qui affectent le travail des intervenants et intervenantes.

Enfin, la conclusion fait un retour sur les données et offre une réflexion quant à la possibilité de penser l'aide autrement, sans l'emprise serrée et contraignante du pénal.

\* \* \* \*

# **CHAPITRE UN**

## **Le cadre théorique**

## **INTRODUCTION**

Le domaine de l'intervention psychosociale entraîne avec lui des dimensions intéressantes et complexes à examiner, analyser, évaluer. On peut convenir qu'il est nécessaire d'envisager, dans un contexte de relation d'aide avec une clientèle<sup>1</sup> quelconque, deux aspects d'une problématique fort compliquée à contourner voire même à séparer : la question de l'aide versus la question du contrôle. Il arrive souvent que ces deux dimensions soient imbriquées l'une dans l'autre. Chose qui complexifie la relation d'aide puisqu'on sous-entend d'un côté un support, un soutien, une aide, versus l'autre côté qui entraîne avec lui surveillance, contrainte, contrôle.

Dans l'intervention psychosociale au sein d'un contexte pénal, il devient difficile pour un intervenant de distinguer ou diviser ces deux pôles dans leurs interventions quotidiennes. Comment aider sans contrôler, pourrait-on dire... On réalise, après un examen plus approfondi de la situation, qu'il est grandement facile de passer de l'un à l'autre. Et ce, malgré l'un des objectifs principaux de la relation d'aide, soit celui d'aider les gens, leur offrir support et soutien afin qu'ils puissent se réinsérer en société et y vivre en harmonie. La

---

<sup>1</sup> Nous nous devons ici de souligner la difficulté rattachée à ce terme, tel qu'aménagé par Bertrand (1990) dans l'extrait qui suit : « Un client, étymologiquement, c'est quelqu'un qui désire se procurer un bien de consommation ou un service, c'est quelqu'un qui demande, littéralement. Nos clients à nous, dans la majorité des cas, ne veulent pas de nos services thérapeutiques ni de notre contrôle. » (Bertrand, 1990 : 6).

relation d'aide est influencée par le contrôle pénal qui peut régir certaines interventions, sinon la plupart, qu'on le veuille ou non. Malgré les intentions d'aider le client, plus souvent qu'autrement, la situation s'inverse : la dimension de contrôle surgit, parfois sans que l'intervenant ait l'intention véritable de contrôler son client. Or, on doit reconnaître, dans le cadre de cette recherche, la complexité de la relation d'aide, et la difficulté théorique d'identifier la question de l'aide et celle du contrôle, dans le cadre de l'intervention psychosociale à caractère pénal. Nous allons alors explorer et tenter de dessiner un portrait soutenable de cette complexité dans les pages qui suivent.

### **1.1 COMMUN DÉNOMINATEUR DES INTERVENTIONS PÉNALES ET DES INTERVENTIONS PSYCHOSOCIALES**

Il est difficile de séparer le système pénal et le système des services sociaux, en ce qui a trait au contexte de l'intervention, au type et au genre d'intervention qui se produisent quotidiennement dans ces deux systèmes. Certaines caractéristiques des interventions psychosociales sont largement similaires à celles des interventions pénales. Il convient alors de faire état de ces similitudes entre deux systèmes qui sont plutôt communs que distincts. Tout d'abord, Van

de Kerchove (1990) qualifie les domaines de l'intervention et de la protection de la jeunesse comme des portes d'entrée et de sortie entre le système pénal et le système de santé mentale (Van de Kerchove, 1990 : 205-206), ce qui nous porte à croire qu'il existe entre eux, des caractéristiques communes, comme le souligne cet extrait :

*1) Ce que ces deux systèmes ont en commun, c'est d'abord de considérer un comportement problématique en référence à une norme et en tant qu'il traduit une certaine forme d'écart par rapport à cette norme, écart qui est jugé a priori comme indésirable et justifie dès lors une intervention correctrice et réadaptatrice;*

*2) Ce que ces deux systèmes ont également en commun, c'est que l'individu est considéré comme l'objet privilégié sur lequel doit porter cette réaction correctrice, quelles que soient les conséquences douloureuses et éventuellement stigmatisantes de cette réaction;*

*3) Il en résulte, en particulier, que ces systèmes ont tendance à exclure ou à minimiser l'un comme l'autre le problème de la légitimité de la norme elle-même et des facteurs tant individuels que sociaux qui pourraient expliquer, voire justifier, le comportement déviant ou normal;*

*4) Il en résulte également que ces systèmes ont tous deux tendance à exclure ou à minimiser des solutions, soit qui se concentreraient sur l'environnement social de l'individu, soit qui impliqueraient une forme de tolérance partielle, d'indifférence, voire de reconnaissance positive des comportements déviants, soit enfin qui se concentreraient davantage sur la suppression même du comportement problématique ou de ses conséquences dommageables, plutôt que sur son auteur.*

Ces similitudes deviennent donc des caractéristiques importantes puisqu'elles peuvent confirmer l'emprise du système pénal qui pourrait influencer de façon non légitime sur la forme que prend l'intervention psychosociale. Cette caractéristique commune du contrôle amène quelques problèmes tant au niveau des intervenants que des usagers. Elle traîne d'autant plus derrière elle, une conséquence qui contredit certains principes de l'intervention psychosociale, soit par exemple celui d'aider les gens. Chose qui rend l'intervention difficile à mener à bon port.

## **1.2 L'AIDE VS LE CONTROLE OU LA COMPLEXITÉ DES INTERVENTIONS PSYCHOSOCIALES**

Des recherches portant sur le domaine de l'intervention pénale ont été effectuées au fil des années et ont démontré la complexité de la relation aide-contrôle dont il a été question plus tôt. Entre autres, Arsenault (1981) a fait état de la problématique de la relation d'aide auprès d'agents de libération conditionnelle par le biais d'une étude exploratoire qualitative auprès de huit (8) agents ainsi que deux (2) ex-détenus. Elle désirait voir comment les agents de libération conditionnelle envisageaient la réalité quotidienne de leur travail afin de pouvoir tracer un portrait fiable de leur perception. La dynamique de

perception. La dynamique de la relation d'aide tourne essentiellement autour des principes d'aide et de contrôle, chose qui est semblable à la démarche que nous entreprenons :

*Quoique l'agent est conscient que les politiques du Service [correctionnel du Canada] s'orientent toujours davantage vers la prédominance du contrôle, il demeure que son intérêt est avant tout centré vers la relation d'aide qu'il peut établir avec le libéré (Arsenault, 1981 : 44).*

Le dilemme de l'aide et du contrôle est alors fortement présent dans les perceptions des agents et l'auteure admet qu'il est inévitable que les deux se chevauchent dans les situations où ils doivent intervenir avec un ex-détenu. On en arrive même à devoir pencher d'un côté plutôt que de l'autre, à faire un choix : *« ... nombre de situations obligent l'agent à faire un choix entre le contrôle pour lequel il est mandaté et l'aide qu'il croit susceptible d'apporter des résultats positifs à plus ou moins long terme »* (Arsenault, 1981 : 58). Il devient alors difficile pour eux d'effectuer le travail comme ils voudraient l'accomplir, puisqu'ils se retrouvent coincés entre deux pôles qui à leurs yeux, sont diamétralement opposés, quoique nécessaires. Et qu'ils le veulent ou non, la tendance les conduit plus souvent vers la dimension de contrôle et de surveillance, puisqu'elle domine leur environnement de travail et fait partie de leur mandat en tant qu'agent du système pénal.

Il en va de même pour la recherche de Pierre Lalande sur les agents de probation (1987) et la « *trajectoire mentale* » à laquelle ils doivent faire face dans leur processus d'apprentissage du travail d'agent de probation. Ils débutent avec une vision de la relation avec le justiciable relativement axée sur l'aide pour en venir à un « *réalisme* » du travail qui se tourne plutôt vers le contrôle :

*Une des contradictions fondamentales du travail de l'agent de probation se trouve dans le fait qu'il doit, par son mandat légal, tenter d'aider certains individus et enquêter sur d'autres de façon simultanée. En effet, il semble que la vocation d'aidant de l'agent va ici se heurter à d'autres rôles qu'on lui demande d'intérioriser, tels que, enquêter, évaluer, pour finalement produire une recommandation au juge en tenant compte d'une nouvelle dimension pour la recrue : la protection de la société (Lalande, 1990 : 28).*

Les agents de probation, tout comme les agents de libération conditionnelle, doivent éventuellement faire un choix, puisqu'ils se sentent souvent pris entre les deux pôles parfois contradictoires, comme nous le souligne Lalande :

*Se sentant parfois coincée, oscillant entre l'aide et la protection de la société, elle [la vocation d'aidant] arrivera relativement bien avec le temps à s'accommoder de cette contradiction. Car en effet, et comme en témoignait un superviseur, les recrues auraient tendance, en cours de préparation d'un rapport présentiel, à « pencher » du côté des accusés (Lalande, 1990 : 29).*

On parle ici de recrues qui par leur philosophie de travail principalement penchée sur l'aide prennent des décisions en faveur de leurs usagers.

Cependant, ce choix a rarement tendance à faire reculer le système. Éventuellement, les attitudes se tournent vers le côté du contrôle ou la question de la protection de la société, comme il est énoncé dans le mandat du service de probation : « *La recrue devra donc s'adapter à une nouvelle dimension de son travail et par le fait même, évoluer peu à peu de l'aide vers la protection de la société* » (Lalande, 1990 : 29). Une relation d'aide qui se transforme assez souvent en contrôle, et ce, à des degrés différents.

### **1.2.1 La complexité de l'aide et du traitement ou le problème des définitions**

Une autre dimension de la complexité de la relation d'aide est celle où l'on arrive difficilement à distinguer aide et traitement, et pour certains, un englobe souvent l'autre. Selon certains intervenants et chercheurs, il convient de bien les définir pour ensuite bien les offrir. Norman Bishop (1991) a proposé une distinction fort intéressante entre l'aide et le traitement qu'il juge grandement différents. Il dégage une définition de l'aide à partir d'une recherche de Bottoms et McWilliams effectuée en 1979. Les clients auraient essentiellement besoin d'une aide matérielle et personnelle, mais aussi, d'une aide qui leur démontre qu'ils sont acceptés comme des êtres humains parmi

d'autres êtres humains en société (Bishop, 1991 : 76), c'est-à-dire, qu'on les accepte inconditionnellement, malgré les torts ou erreurs qu'ils ont pu commettre. Cette aide, identifiée selon les besoins des principaux acteurs, les clients, selon Bishop ainsi que Bottoms et McWilliams (1979), diffère de la définition qu'il donne au traitement, comme nous le remarquons dans l'extrait qui suit :

*· La différence entre l'aide et le traitement est que le traitement découle d'une hypothèse de connaissance professionnelle selon laquelle un diagnostic peut être établi et les facteurs causals manipulés. D'autre part, l'aide découle des besoins exprimés par le délinquant. La fourniture d'aide sur la base d'une coopération et d'une discussion avec le délinquant semble plus pertinente qu'un traitement professionnel, quelques résultats de recherches indiquant que cela pourrait être plus efficace (Ibid.).*

C'est une distinction qui vaut la peine d'être examinée en concordance avec la question du contrôle puisqu'il s'agit de déterminer, en tant qu'intervenant, ce que l'on entend essentiellement par aide et savoir si cette aide correspond véritablement aux besoins des usagers et non pas aux besoins du système en place. L'aide définie par le client résultera en une collaboration beaucoup plus solide chez lui, puisque ce sont ses besoins que l'on examinera et auxquels on tentera de répondre. Au lieu d'envisager les besoins d'un système qui entraînent avec eux des conséquences de surveillance et de contrôle.

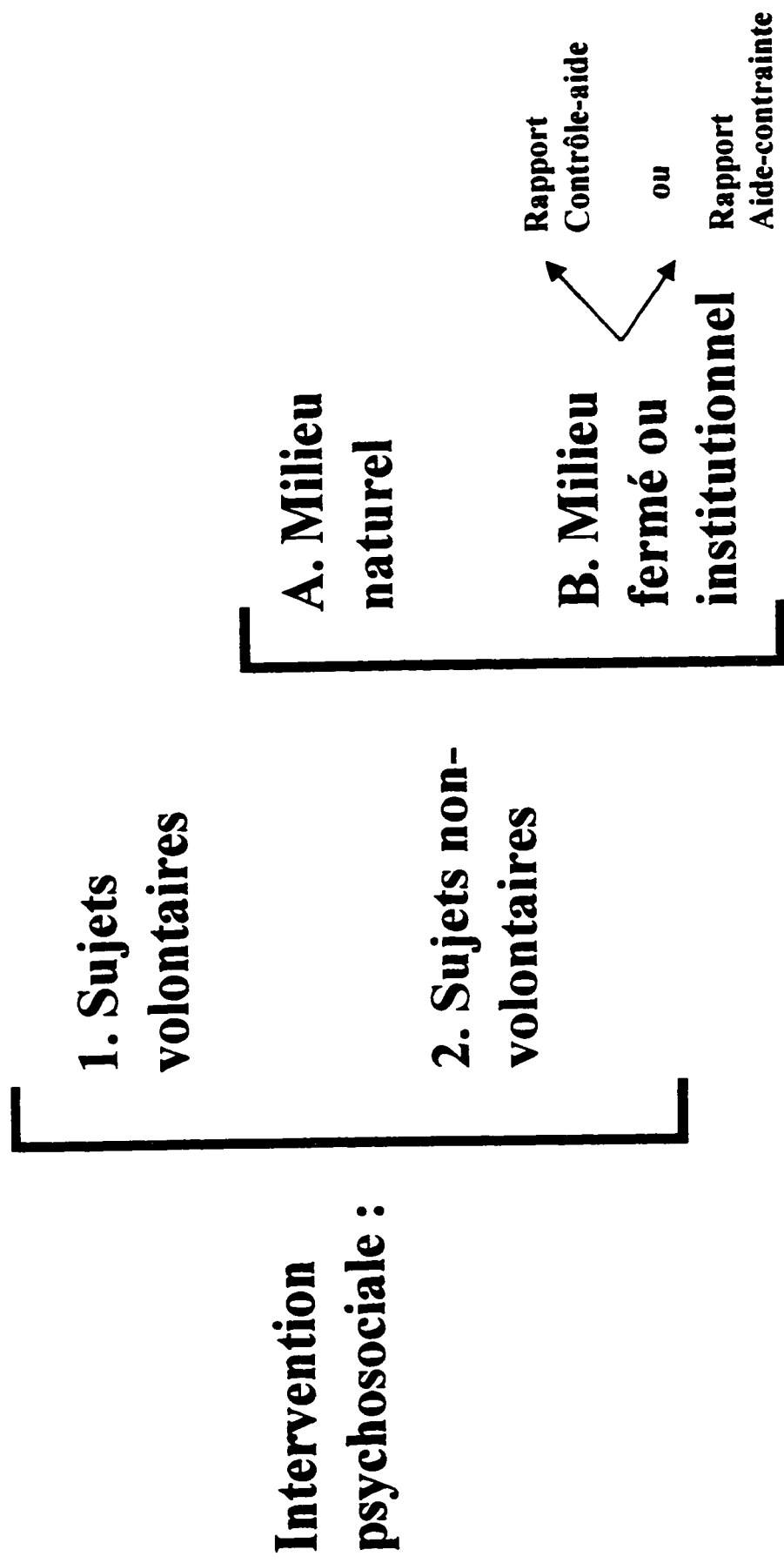
De son côté, Szasz nous met en garde sur les dangers qui découlent d'une confusion éventuelle entre « aide » et « traitement » dans le cadre d'une psychothérapie. Celle-ci peut devenir alors instrument de contrôle social si elle n'est pas définie en fonction des besoins réels du véritable acteur:

*... si l'état que le psychothérapeute cherche à guérir n'est pas une maladie, les procédés qu'il emploie ne sont pas de véritables traitements. Ensuite, si ces procédés sont imposés au sujet sans son consentement, ce sont plutôt des tortures que des traitements. Enfin, si les procédés thérapeutiques consistent uniquement à parler et à écouter, alors ils constituent une forme de conversation qui peut être thérapeutique mais seulement dans un sens métaphorique (Szasz, tel que cité par Laplante, 1990 : 14).*

C'est en abordant la question du rapport avec le client et de la nécessité d'établir un lien de collaboration avec lui que nous en sommes venus à définir deux grands types d'intervention psychosociale, qui impliquent chacun de leur côté, des processus et des façons d'intervenir fort différentes.

# Figure 1: Deux grands types d'intervention

## psychosociale



### **1.3 LA COLLABORATION COMME COMPOSANTE PRIMORDIALE DE LA RELATION D'AIDE OU DEUX GRANDS TYPES D'INTERVENTION PSYCHOSOCIALE**

Quelques auteurs soulignent l'importance de la collaboration, de l'acceptation du traitement par l'individu qui nécessite une intervention psychosociale. Sans cette collaboration dit-on, on avance à rien, voire même, on recule. Et souvent, tant et aussi longtemps que la collaboration n'est pas présente, le contrôle surgit : on surveille, on évalue, on normalise, on contrôle. Or, d'un côté, nous avons les clients « volontaires » où la relation d'aide est initiée par eux et selon leurs attentes, et de l'autre, nous y retrouvons les clients « non-volontaires » sur qui l'aide et le traitement sont, la plupart du temps, imposés. Dans le cadre de la première catégorie, nous nous abstenons de commentaires puisqu'elle ne porte pas, dans l'essentiel, sur notre sujet de recherche. Cependant, la question des sujets « non-volontaires » nous est d'un intérêt particulier et nous élaborerons les grandes composantes dans les lignes qui suivent.

Bertrand (1981) a attiré notre attention sur ces deux pôles de la relation d'aide en identifiant deux grands types d'intervention, soit celles initiées par un individu et celles qui lui sont imposées :

*... les sujets dits « volontaires », c'est-à-dire ceux qui font appel de quelque façon aux ressources des milieux professionnels ou semi-professionnels et les sujets dits « non-volontaires », qui se voient imposer des mesures jugées par d'autres que par eux-mêmes nécessaires à leur bien-être ou à celui de la collectivité (Bertrand, 1981 : 6)*

On prend charge de ces individus pour leur bien, pour les aider. Cependant, on réalise, tant du côté des chercheurs que des intervenants, qu'un traitement forcé ne fonctionne pas aussi bien qu'un traitement où il y a consentement et collaboration : *« ...nous n'avons encore rien dit de la douteuse efficacité des interventions faites sur des sujets non volontaires au nom de valeurs présumément dominantes »* (Bertrand, 1981 : 10). De son côté, Casoni (1996) a écrit sur la dimension de l'aide en milieu correctionnel et suit cette même ligne de pensée en affirmant qu'une « aide non-volontaire » est plus efficace qu'une « aide forcée ». Elle définit « aide non-volontaire » par un genre d'aide qui peut être jusqu'à un certain point, négociée avec le client et qui devient « désirée », versus une « aide fermée » ou « aide forcée » qui est essentiellement sinon exclusivement imposée au sujet. Elle ajoute que l'identification des besoins et de la problématique doit venir de l'individu et non pas d'une panoplie de professionnels qui, une fois de plus, croient agir dans le meilleur intérêt de la personne. Il ne s'agit pas ici de nier qu'ils n'interviennent pas pour le bien-être

de l'individu sauf que le bien-être d'un individu, c'est lui-même qui devrait le déterminer :

*Dans ce sens, la voie la plus sûre est de tenter de s'appuyer sur le besoin manifesté par l'individu et implique une nécessaire étape évaluative afin que l'offre thérapeutique qui sera faite au sujet non seulement corresponde à des besoins singuliers mais de plus réponde à une motivation personnelle chez lui à recevoir de l'aide (Casoni, 1996 : 119).*

Il devient important d'effectivement avoir la collaboration de l'individu puisqu'en bout de ligne, c'est lui qui est l'ultime agent de son changement. Bishop (1991) va un peu plus loin en affirmant qu'il serait grandement souhaitable qu'il incombe à la personne même de définir les dimensions et l'usage de l'aide (Bishop, 1991 : 78), c'est-à-dire qu'il faudrait éviter d'offrir une aide fermée qui implique par elle-même surveillance, contrainte, voire contrôle. Si l'essentiel de l'aide dont il a besoin est identifiée par l'individu, il devient alors possible que les démarches entreprises pour son bien-être soient davantage couronnées de succès et puissent possiblement, contribuer à améliorer les conditions de vie de la personne. Bref, on constate que c'est bel et bien un élément important de la relation d'aide qui fait l'unanimité auprès des intervenants tant du système pénal que du système de santé mentale.

#### **1.4 L'INTERVENTION DANS UN CONTEXTE D'AIDE NON-VOLONTAIRE**

Il est possible d'identifier, sous la forme de cas-types, au moins deux sortes de rapport entre l'intervenant et son client dans le cadre de situations où les sujets ne sont pas volontaires par rapport à l'aide qu'on leur offre. Nous appellerons le premier type de rapport « contrôle-aide » et l'autre, le rapport « aide-contrainte ».

On peut parler tout d'abord d'un rapport « totalitaire de contrôle » parsemé à certaines occasions de ce qui paraît de l'aide aux yeux des intervenants concernés (rapport contrôle-aide). Ce rapport consiste essentiellement en une imposition de règles, de normes, d'interdictions qui ne laissent aucune marge de manoeuvre tant chez l'intervenant que chez le client. Et si l'on ne suit pas les règles de façon convenable, on se voit imposer des pénalités, qui peuvent prendre différentes formes, comme par exemple, pertes de privilèges, enfermement, mise en liberté reportée, pour en nommer quelques-uns. Bertrand (1981) affirme qu'une telle forme d'aide forcée devient une sorte de paternalisme ou de moralisme où les intervenants se dotent d'un pouvoir d'intervention énorme où ils programment et surveillent minutieusement toute la vie d'un individu. Ils deviennent les *« gardiens d'un*

*ordre* où ils sont les interprètes les mieux qualifiés pour résoudre les maux de certains groupes d'individus. C'est un rapport qui trouve une certaine légitimité dans l'appareil de l'État, comme l'auteure le souligne :

*L'intervenant qui s'introduit dans la vie d'autrui, sans y être invité, mais avec la conviction qu'il amène un sujet à corriger des comportements clairement réprouvés par la collectivité, trouve une partie de légitimation de son intervention dans la doctrine du moralisme juridique : il est permmissible de contraindre par la loi les sujets d'un État à se conformer aux valeurs dominantes. (Bertrand, 1981 : 10).*

On constate alors la présence d'un contrôle légitimé par l'appareil pénal, qui devient normal et est perçu parfois comme nécessaire. En effet, Laplante (1990) caractérise certains usages du traitement comme des instruments de contrôle totalitaire:

*Le traitement a infiltré la vie moderne, il a pénétré ses institutions sociales, il est devenu une commodité, un bien de production (l'achat d'une relation) mais encore un moyen déguisé de normalisation soutenant et soutenu par des appareils et mécanismes idéologiques et de contrôle social (Laplante, 1990 : 17).*

On a beau voir des principes émanant de l'aide sauf qu'il convient d'avouer que le contrôle est largement et lourdement présent, tout comme légitimé par le pénal et les institutions sous son autorité. Le passage de l'aide au contrôle peut parfois être subtil, parfois flagrant, mais nul n'ose contester leur

présence. Une présence du contrôle difficilement identifiable qui peut se confondre par moments avec l'aide. Alors, les intervenants se doivent de bien l'examiner et la comprendre afin de mieux «aider» au lieu de mieux «contrôler».

De l'autre côté apparaît le rapport aide-contrainte<sup>2</sup> où la situation peut être caractérisée par un élément de choix qui est laissé au client. Ce choix concerne non seulement la nature de l'aide qui lui est offerte mais aussi le déroulement même de la relation. L'intervenant présente des choix à l'individu en ce qui a trait aux services qui lui sont offerts ainsi qu'aux conséquences inhérentes aux gestes que l'individu peut poser. L'intervenant n'envahit pas l'espace de son client de la même façon que dans le rapport contrôle-aide dont nous avons fait état un peu plus tôt : il s'agit ici d'aider l'individu dans ses choix en lui offrant une aide appropriée et non pas en contrôlant ou surveillant tous ses faits et gestes. On indique des conséquences dans certaines circonstances plutôt qu'on énonce des interdits. L'aide se limite à l'essentiel, comme nous le soulignent Seron et Wittezaele (1991) dans l'extrait qui suit :

*Le thérapeute ne cherche pas simplement à soumettre son client à ses directives. Il veut créer un contexte où celui-ci pourra découvrir*

---

<sup>2</sup> Il vaut mieux parler ici d'aide-contrainte plutôt que d'aide-contrôle car la nature de la relation n'est pas la même. Dans l'aide-contrainte, l'intervenant cherche à la fois à réduire son contrôle sur son client et à maximiser une relation (libre) d'aide avec son client.

*des comportements nouveaux qui lui permettent de sortir de l'impasse dans laquelle il se trouve* (Seron et Wittezaele, 1991 : 192).

On ne se lance pas ici dans une aide fermée voire « complète » du client, mais plutôt, une aide moins étouffante, possiblement plus bénéfique pour lui. Cependant, il convient de mentionner qu'un certain environnement de contrôle peut parfois être incontournable pour l'intervenant, selon le lieu où il est appelé à intervenir et en raison du fait qu'il oeuvre des sujets non-volontaires à qui l'aide est imposée. La figure 2 résume les grandes lignes de ces deux sortes de rapport.

## **Figure 2: Le rapport contrôle-aide et le rapport aide-contrainte**

### **Contrôle-aide :**

- Imposer des interdits sans donner des choix, surveiller et imposer des pénalités
- Programmer et ratisser tout l'espace de la vie quotidienne en tenant l'individu responsable pour ses déviances

### **Aide-contrainte :**

- Offrir des choix et laisser choisir ; donner des limites en indiquant les conséquences
- Ne pas envahir tout l'espace de l'individu : prendre un seul territoire, c'est.-à-dire, se limiter à l'essentiel

### **1.5 LE CONCEPT DE LA RESPONSABILISATION SELON LES DEUX MODÈLES**

Un des buts plus ou moins « cachés », selon le cas, de l'intervention psychosociale est présent à même les deux modèles dont il a été question précédemment. Ce but serait de responsabiliser les gens face aux choix qu'ils ont fait et aux objectifs qu'ils pourraient actualiser. Cette responsabilisation peut cependant prendre deux visages si l'on s'y attarde un moment : celui du contrôle-aide (modèle un) ou celui de l'aide-contrainte (modèle deux). Par exemple, un intervenant peut prétendre responsabiliser le jeune en l'enfermant en chambre d'isolement pour lui faire comprendre qu'il y a des conséquences à certaines actions qu'il entreprend; il pourrait lui dresser une longue liste d'interdits et lui enlever ses permissions de sortir lorsqu'il a agi de façon inconvenable auprès de ses pairs ou des intervenants qui l'entourent; l'intervenant pourrait aussi éliminer certains privilèges auxquels il a droit puisqu'il n'a pas accompli ses tâches quotidiennes qui font partie de l'engagement qu'il prend pour sa « responsabilisation ». On le surveille quotidiennement, parfois à l'aide d'instruments électroniques, à chaque heure de la journée, on l'évalue, on lui impose une programmation, dans le but de l'amener à mieux se responsabiliser. Ainsi le contrôle fait sa marque.

Dans une autre optique, un intervenant propose au jeune de l'aider à se trouver du travail, à gérer un budget, à se trouver un appartement, peut lui donner des conseils face à certaines étapes de sa vie, et lui indique les conséquences qui peuvent arriver face à certains choix d'actions. On parle aussi ici de « responsabilisation » mais l'approche est différente. On veut lui permettre de s'adapter, de prendre en main sa vie et ses choix, de prendre ses responsabilités et les mener à terme.

D'un côté comme de l'autre, bien que les différents scénarios permettent au jeune de se responsabiliser, on convient tout de même qu'aide et contrôle s'immiscent dans l'accomplissement d'une responsabilisation quelconque avec un individu. Or, on voit bien que le concept de responsabilisation est problématique pour l'individu avec qui on intervient dans ce premier modèle (rapport contrôle-aide) alors qu'il ne l'est pas – du moins beaucoup moins – dans le deuxième (rapport aide-contrainte).

## **1.6 PIÈGES DANS LE RAPPORT AIDE-CONTRAINTÉ**

La relation d'aide avec des sujets non-volontaires est marquée, comme le souligne Lalande (1987) par une série de pièges variables qu'il regroupe sous le

nom de «*jeu des échecs*» . Lalande appelle «*jeu des échecs*» une série de frustrations que l'intervenant cumule dans le cadre de ses relations pratiques avec sa clientèle. Les «*échecs*» sont des expériences que l'intervenant perçoit comme négatives parce qu'elles semblent mettre en cause les efforts qu'il a faits pour aider son client, ou même encore le rapport de confiance qui s'est établi entre eux. Selon la manière par laquelle l'intervenant vit et interprète ces «*échecs*», il «*viendrait finalement entretenir des visions parfois négatives et pessimistes de leur clientèle, amenant ainsi [l'intervenant] à légitimer son institution et à adopter au fil du temps des mesures et attitudes conservatrices.*» (Lalande, 1987 : 169), c'est-à-dire, de plus en plus contrôlantes.

En effet, suite à plusieurs «*échecs*» rencontrés lors de leurs interventions avec les justiciables, certains agents de probation en sont venus à adopter une attitude plus contraignante ou contrôlante envers leur client. Leurs relations avec la clientèle deviennent alors «*négatives et pessimistes*» (Lalande, 1990 : 34) et une certaine distance se forme entre les agents et les probationnaires. Le contrôle devient normal, voire même nécessaire. Ces échecs amènent ainsi l'agent de probation à légitimer le contrôle, l'institution pénale:

*Alors que ce soit en infligeant une défaite à l'agent en raison d'un heurt à son idéal ou à une série de frustrations par rapport à l'échec de la complicité, on peut s'attendre à ce qu'il intériorise le contrôle, transformant ainsi ses visions des choses, de la clientèle et de son rôle; le contrôle risque désormais de devenir normal, perçu comme nécessaire suite à de multiples vérifications par l'expérience (les expériences) de ses relations avec la clientèle... (Lalande, 1990 : 35)*

Le « jeu des échecs » peut devenir alors une forme d'institutionnalisation (ou d'acceptation) du contrôle et de l'idéologie pénale chez les intervenants (Lalande, *ibid.*). On se retrouve avec une façon de voir le monde qui est à l'opposé de la vision du départ axée vers une perspective d'aider le client à se sortir de ses maux. Or, dans de telles circonstances, on passe peu à peu du rapport aide-contrainte au rapport contrôle-aide, suite à des échecs rencontrés dans le cadre de ses fonctions.

### **1.7 LA PROBLÉMATIQUE DE LA RELATION D'AIDE «NON-VOLONTAIRE » CHEZ LES JEUNES**

La problématique de la relation d'aide chez les jeunes se compose essentiellement des mêmes éléments décrits ci-haut, mais il convient de l'aborder distinctivement puisqu'elle se rattache plus concrètement à notre objet d'étude. Laplante (1995) dresse un portrait de cette relation dialectique

que l'on retrouve dans la relation d'aide auprès des jeunes. Cette relation d'aide peut, tout comme nous l'avons illustré plus tôt, pencher d'un côté plutôt que de l'autre.

Dans les milieux fermés pour les jeunes où l'on part de principes axés surtout sur la dimension de l'aide, Laplante remarque comment dans la réalité quotidienne, il en est tout autrement. Il résume les principes qui, selon les institutions fermées pour jeunes au Québec, doivent orienter l'intervention psychosociale :

- 1) *croire au potentiel du jeune et de son milieu naturel et à la capacité qu'il a de contribuer à la résolution de ses problèmes;*
- 2) *croire que pour favoriser le rétablissement de l'équilibre entre le jeune et son milieu « naturel » on doit avoir une approche individualisée, on doit maintenir une adéquation entre les niveaux de besoins et d'incapacité temporaire du jeune et de son milieu naturel et on doit enfin privilégier les moyens disponibles dans le milieu naturel ou ceux qui s'en rapprochent le plus;*
- 3) *croire qu'il est indispensable de tenir compte des valeurs socio-culturelles présentes dans l'environnement d'un jeune si on veut le maintenir ou le réintégrer dans son milieu naturel; de croire que l'élément humain constitue le moyen privilégié d'intervention auprès des jeunes en difficulté;*
- 4) *croire que la raison d'être de l'établissement repose prioritairement sur les services à rendre à la clientèle. (Laplante, 1995 : 97) (notre souligné).*

On remarque que ces principes tournent essentiellement autour de la dimension de l'aide, et ont pour finalité de responsabiliser le jeune de façon respectueuse et humaine selon le modèle aide-contrainte décrit ci-haut. L'auteur remarque qu'on ne peut rien reprocher à ces principes d'aide offerte au jeune vivant une difficulté, mais il ajoute que « *le milieu clos accule les usagers et le personnel à une situation où ces principes sont inévitablement bafoués* » (Ibid.). Il transporte le lecteur dans le quotidien d'un milieu fermé chez les jeunes pour démontrer comment le théorique et la pratique sont ici, deux réalités totalement différentes.

Il débute sa démonstration en notant que les moyens d'intervention privilégiés tournent souvent autour d'une combinaison de la thérapie de la réalité<sup>3</sup> avec l'approche d'entraînement du jeton<sup>4</sup>. Ces stratégies d'intervention servent d'outils afin d'atteindre les buts poursuivis avec le jeune. À l'intérieur du milieu clos, on vit une programmation qui tente d'imiter la réalité du jeune à l'extérieur mais sans que le jeune ait la liberté de choisir et qui a pour but de le « responsabiliser » face à sa vie, face à ses choix, qu'il n'a pas en réalité. Afin

---

<sup>3</sup> W Glasser a été le fondateur de la thérapie de la réalité qui s'appuie sur trois concepts pour expliquer la cause d'un problème : la fuite de la réalité, l'incapacité de satisfaire les besoins essentiels ainsi que l'irresponsabilité. Cette approche comprend trois phases soit l'engagement, l'acceptation de la réalité et la rééducation (Laplante, 1985 : 102).

<sup>4</sup> L'approche d'entraînement du jeton est une approche comportementale qui a pour finalité « *l'amélioration du comportement dans un domaine de la vie [qui] débouche souvent sur des gains additionnels* » (Atkinson et al., 1987 : 572).

d'y arriver, on doit suivre la programmation de façon stricte et on est évalué de façon rigoureuse sur chacune des activités de la journée :

*En fait, le jeune n'a d'autre choix que de suivre la procédure établie pour chaque moment de la journée. (...) Cela l'oblige à fonctionner selon les règles qu'on lui impose, car de cette cotation dépendent les privilèges dont il pourra jouir... (Laplante, 1995 : 98).*

Laplante indique que ce contrôle se poursuit à tout moment de la journée, voire même lorsque le jeune bénéficie de sorties provisoires. Et si le jeune ne se conforme pas, il pourrait facilement être envoyé dans sa chambre ou même, en chambre d'isolement. C'est un contrôle qu'il juge excessif et selon lui, il est difficile de privilégier une certaine responsabilisation du jeune et de l'encourager dans ses démarches lorsqu'il doit subir un contrôle si serré et maximal (Laplante, 1995 : 99). En bout de ligne, le jeune ne conteste plus cette emprise qu'on a sur lui, et il se conforme, « *surprotégé par un milieu artificiel* » (Ibid.). Milieu artificiel dans le sens que le milieu clos où il vit pour un moment ne ressemble aucunement au milieu qui est le sien.

Or, notre modèle contrôle-aide fait surface de façon évidente et lorsque l'on s'attarde à la pratique, on remarque que l'un pèse beaucoup plus que l'autre. Si l'intervenant ne porte pas une attention particulière, il peut

cheminer vers un contrôle de plus en plus « totalitaire » de façon assez rapide. Ce qui devient problématique pour les éducateurs qui, arrivant avec les principes et idéaux d'aide, doivent, tout comme les jeunes, se conformer et se mouler au processus institutionnel dans lequel ils travaillent. On a beau avoir les meilleures intentions du monde, si l'on ne réussit pas à prendre conscience du contrôle qui s'installe en sourdine et à développer des formes de résistance, on glisse vers le rapport contrôle-aide. Certes, il est difficile jusqu'à un certain point de ne pas suivre la ligne de conduite de l'idéologie pénale et les normes du milieu de travail lorsqu'il s'agit d'intervenir avec les jeunes. La structure, le contexte, le mode de vie font en sorte qu'on peut passer de l'aide au contrôle très rapidement et de façon tout à fait naturelle et normale.

### **1.8 LA PROBLÉMATIQUE DE L'AIDE ET DU CONTRÔLE EN MILIEU FERME POUR L'INTERVENANT**

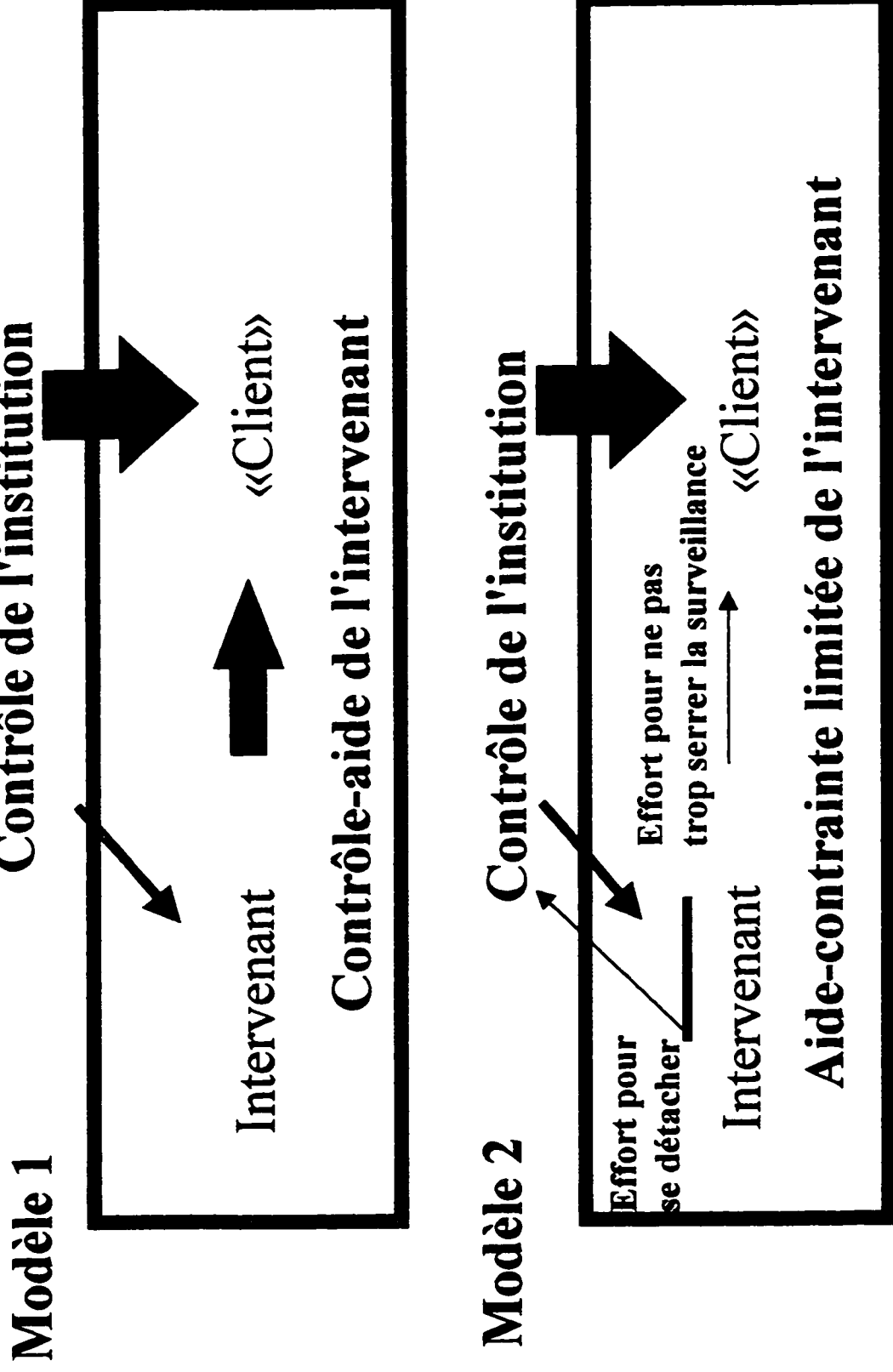
Pris sous l'emprise de l'institution pour laquelle il travaille, l'intervenant fait face à de sérieuses prises de position pour construire un rapport d'aide et offrir un service de qualité à sa clientèle du centre jeunesse. Nous avons illustré ici les deux grandes prises de position qu'un éducateur peut adopter dans son rôle auprès de la clientèle (voir la figure trois). Dans la première, le

contrôle de l'institution l'emporte, tant chez le client que chez l'intervenant qui interagit avec lui au quotidien. Cependant, nous devons noter que ce contrôle institutionnel n'est pas aussi prenant chez les intervenants que chez le client. En effet, le contrôle de l'institution sur le client est plus lourd que le contrôle sur l'intervenant, quoique tout de même présent chez les deux parties impliquées. Cette relation contrôle-aide de l'intervenant, telle que susmentionnée, suppose que ce dernier accepte plus passivement de serrer cette dimension de contrôle et de surveillance, par le biais des techniques fort utilisées en centre d'accueil. Le tout, dans le but de « responsabiliser » le jeune. Assurément, l'intervenant ne ferme pas les yeux aux faits et gestes du client, puisqu'il a la tâche ardue de le réhabiliter, de le responsabiliser et de le surveiller. Une relation compliquée où la dimension de choix, tant chez l'intervenant que chez le client, est largement absente. Et selon Laplante (1995), ce modèle semble être prioritaire en ce qui a trait à l'intervention faite auprès des jeunes en milieu fermé.

Dans le deuxième modèle de prise de position pour l'intervenant, on parle plutôt d'aide et de contrainte où l'intervenant fait tout de même un effort pour ne pas trop maintenir fermement la surveillance ou le contrôle qu'il doit, par son travail, appliquer dans le quotidien auprès de la clientèle. On remarque sur la

figure trois que l'intervenant fait jusqu'à un certain point, un effort pour se détacher du contrôle qu'il doit faire subir à sa clientèle en effectuant quelques tentatives pour modifier l'orientation de l'institution. À la limite, il peut vouloir se détacher de ce contrôle de manière à créer une « zone neutre » où il peut intervenir avec une plus grande marge de manoeuvre. À remarquer que le contrôle institutionnel est toujours présent, quoique contesté par l'intervenant qui privilégie un rapport aide-contrainte à un rapport de contrôle sur sa clientèle. L'intervenant fait un effort pour réduire la tentation « totalitaire » de l'institution pour laquelle il travaille. Un modèle qui entre dans une perspective d'intervention différente, axée beaucoup plus sur l'aide que sur le contrôle totalitaire d'une institution sur une clientèle.

**Figure 3: La problématique de l'aide et du contrôle en milieu fermé**



## **CHAPITRE DEUX**

### **La méthodologie**

## **2.1 OBJET DE L'ÉTUDE**

Nous avons réalisé une étude exploratoire, de type descriptif et qualitatif, portant sur les représentations des éducateurs de leur travail quotidien d'intervention auprès de jeunes ayant des démêlées avec la justice pénale, des difficultés d'adaptation psychosociale ou des besoins de protection. Nous avons voulu cerner la conception que ces éducateurs se font de leur rôle et de leur travail ainsi que les difficultés ou les obstacles qu'ils perçoivent dans l'exercice de leurs fonctions. Bref, notre objectif était de saisir comment un éducateur dans un Centre Jeunesse<sup>5</sup> appréhende son travail ainsi que le milieu dans lequel il oeuvre.

## **2.2 L'APPROCHE QUALITATIVE**

Puisque nous traitons de perceptions d'individus plongés dans le domaine de l'intervention psychosociale auprès des jeunes, il était de notre avis que l'approche la plus appropriée se voulait qualitative. Pirès (1997) discute de quelques caractéristiques de cette approche :

---

<sup>5</sup> L'appellation « centre jeunesse » est utilisée dans le milieu des services de santé et des services sociaux pour désigner des établissements qui offrent des services de réadaptation et de protection pour des jeunes âgés de 18 ans et moins.

- a) ... sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, y compris par sa souplesse dans la construction progressive de l'objet même de l'enquête;
- b) ... sa capacité de s'occuper d'objets complexes, comme les institutions sociales, les groupes stables, ou encore d'objets cachés, furtifs, difficiles à saisir ou perdus dans le passé;
- c) ... sa capacité d'englober des données hétérogènes (...);
- d) ... sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue, (...);
- e) ... son ouverture au monde empirique, qui s'exprime souvent par une valorisation de l'exploration inductive du terrain d'observation, et par son ouverture à la découverte de «faits inconvenients» ou de «cas négatifs» (Pirès, 1997 : 51-52).

Selon Deslauriers (1991: 6), la recherche qualitative nous permet d'examiner et d'analyser les processus sociaux, les "*constructions de la réalité sociale*", le sens que les individus et les collectivités donnent à la vie quotidienne. Comme on peut le voir, notre objet d'étude nous invite à utiliser cette approche, dans la mesure où nous désirons examiner les perceptions sociales qui sont rattachées au travail des éducateurs en centre jeunesse. On tente de voir comment ils ont construit leur réalité sociale d'éducateur en les faisant réfléchir sur leur travail, leur rôle ainsi que sur les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs activités quotidiennes.

De plus, la méthode qualitative nous assure, en raison de sa souplesse (Fichelet et May, 1970: 1; Pirès, 1997: 1), une fidélité et une ouverture d'esprit à l'univers de travail précis du groupe à l'étude, dans notre cas, des éducateurs

en centre jeunesse. Nous avons alors conclu que notre objet se prête très bien à ce type de démarche.

### **2.3 CHOIX DE LA MÉTHODE: L'ENTRETIEN**

Afin de décrire et d'explorer en profondeur l'univers de travail des éducateurs, nous avons opté pour la technique de l'entretien non-directif. Le choix de cette technique s'est bien prêté à notre objet de recherche puisque l'entretien se veut, comme nous dit Deslauriers (1991: 33), *"une interaction limitée et spécialisée, conduite dans un but spécifique et centrée sur un sujet particulier"*. Ainsi, la chercheuse rencontre des personnes-clés ou des informateurs, qui peuvent faire part de leur vécu, de leurs expériences personnelles ou de leur compréhension des choses.

La forme d'entretien qui convenait à notre recherche est celle faisant recours à la non-directivité, car elle donne plus de souplesse au déroulement de la thématique. Elle peut comporter une consigne unique ou se dérouler à l'aide de quelques sous-consignes ou thèmes sur l'objet de la recherche. C'est une méthode qui nous permet de prendre en main l'entretien mais aussi d'y jouer un

rôle un peu plus actif dans la démarche. De plus, l'entretien non-directif évite de poser un cadre pré-établi par rapport aux thèmes proposés. En effet, nous ne voulions pas nous restreindre à des questions fermées: *"le recours à l'entretien non directif par opposition à l'entretien dirigé, a pour but de pallier certaines contraintes des enquêtes par questionnaire à questions fermées représentant le pôle extrême de la directivité"* (Michelat, 1975: 230). Cependant, ce qui nous paraît le plus important par rapport à notre objet, c'est que *"l'entretien non directif permet, mieux que d'autres méthodes, l'émergence de ce contenu socio-affectif profond, en facilitant pour l'enquêté l'accession à ces informations que l'on ne peut atteindre directement"* (Michelat, 1975: 231).

Les avantages qui sont rattachés à cette méthode tournent principalement autour de cette ouverture qui se produit lorsque l'on adopte la non directivité. On souligne surtout la possibilité pour l'informateur de jouer un rôle plus actif durant l'entretien. Il détient le rôle d'explorateur (Michelat, 1975: 229) qui normalement, est détenu par la chercheuse. De dire Pirès,

*L'enquêté prend une attitude active dans le déroulement de l'entretien, définissant sa relation avec le problème posé et développant les points qui sont significatifs pour lui. Le problème donc n'est pas circonscrit d'avance par des questions précises que pose le chercheur. Ceci donne une "ouverture" à la méthode, permettant l'émergence d'éléments non attendus, et favorise, au moment de l'analyse, une meilleure évaluation de l'expérience racontée* (Pirès, 1983: 82).

Cependant, afin de rendre compte de certains thèmes, nous avons prévu quatre consignes qui nous permettent de cibler davantage les aspects qui nous intéressent. Cette décision d'adopter l'entretien non-directif nous permet, selon Grawitz, de "*garde(r) une liberté entière dans la façon de conduire l'entretien*" (Grawitz, 1993: 573).

C'est principalement avec la première consigne que nous avons pu recueillir des informations plutôt générales sur le travail de l'éducateur dans son milieu ainsi que sur les concepts-clés qui orientent son intervention auprès des jeunes:

*Alors, si vous voulez, j'aimerais que vous me racontiez d'abord comment vous voyez votre travail et comment vous percevez votre rôle auprès de votre clientèle...*

À l'aide de cette consigne, l'éducateur pouvait nous entretenir sur les tâches quotidiennes qui sont rattachées à son travail, le type de clientèle avec qui il interagit, les programmes offerts, etc. En général, les éducateurs discutaient plus particulièrement de la perception de leur rôle auprès de la clientèle plutôt que des détails menus de leur travail.

La deuxième consigne traitait de la perception qu'ils détenaient du rôle que le centre jeunesse pour qui ils travaillent leur accordait :

*Maintenant, si vous voulez, j'aimerais que vous me partiez de comment, d'après vous, votre organisation, les Centres Jeunesses, voit votre rôle auprès de la clientèle...*

La troisième consigne invitait les éducateurs à parler de leur perception des normes par rapport à leur travail:

*Si vous voulez, j'aimerais que vous me partiez maintenant de comment vous voyez les normes, les règles ou les directives de l'organisation ainsi que les normes, les règles ou les directives de votre profession, quant à votre travail d'intervenant...*

Enfin, la dernière consigne portait sur le conflit éventuel entre les diverses normes régissant leur travail :

*Finalement, j'aimerais connaître, le cas échéant, votre perception des conflits possibles ou des divergences qui peuvent apparaître entre ces différentes normes, règles ou directives qui effectent votre travail...*

En bref, notre objet d'étude invitait le choix d'une technique d'entretien qui est souple tout en se prêtant bien aux changements ou détours qu'un tel type d'approche pouvait engendrer.

## **2.4 L'ÉCHANTILLON**

### **2.4.1 Le choix du centre**

Les centres jeunesse existent depuis quelques années. Ils sont nés d'une fusion entre les centres de protection de l'enfance et de la jeunesse ainsi que des centres de réadaptation. Nous avons cru qu'afin d'aider le lecteur à mieux saisir les buts et objectifs des centres jeunesse, il était de mise de souligner la mission de ces deux différentes institutions, puisque leur fusion n'a pas été incluse dans les dernières actualisations de la *Loi sur les services de santé et des services sociaux* (LSSS) (en date de décembre 1997).

Un Centre de protection de l'enfance et de la jeunesse a pour mission d'offrir dans une région désignée, des services de nature psychosociale requis en vertu de la *Loi sur la protection de la jeunesse* ainsi que de la *Loi sur les jeunes contrevenants*. On y offre aussi des services en matière de placement d'enfants, de médiation familiale ainsi que d'expertise à la Cour (*Article 82, Loi sur les services de santé et les services sociaux*).

De son côté, un Centre de réadaptation a pour mission d'offrir des services d'adaptation ou de réadaptation à des individus qui en raison de difficultés physiques, intellectuelles, comportementales, psychosociales ou familiales, ou des difficultés de consommation (alcoolisme ou toxicomanie), ne peuvent vivre adéquatement en société. On y offre aussi des services d'accompagnement et de support à la famille et à l'entourage immédiat de ces individus (*Article 84, Loi sur les services de santé et les services sociaux*).

Nous avons choisi l'un des centres jeunesse de la province de Québec qui a sous sa tutelle, plusieurs maisons d'accueil pour les jeunes. On peut remarquer au sein de ces centres jeunesse, différents types de clientèle relevant des trois lois susdites : la *Loi sur les jeunes contrevenants* (LJC), la *Loi sur les services de santé et les services sociaux* (LSSSS) ainsi que la *Loi sur la protection de la jeunesse* (LPJ). Quatre types de milieu institutionnels sont offerts et accueillent des jeunes selon les diverses problématiques qui les affligent (entre autres, démêlées avec la justice, problèmes d'adaptation, cas de protection, ou difficultés à la maison avec les parents sont quelques exemples) : le milieu fermé; le milieu semi-ouvert à encadrement intensif; le milieu semi-ouvert et le milieu naturel (qui ne fait pas l'objet de notre recherche).

Il est à noter que nous avons préféré utiliser les appellations « milieu semi-ouvert à encadrement intensif » (au lieu de l'appellation utilisée « milieu ouvert à encadrement intensif ») ainsi que milieu « semi-ouvert » (au lieu de l'appellation utilisée « milieu ouvert ») afin d'éviter toute confusion qui pourrait apparaître quant à la nature, aux buts et objectifs mêmes de ces établissements. Ces trois établissements sont de nature institutionnelle, c'est-à-dire, les jeunes doivent y vivre pendant toute la durée prévue de leur placement ou sentence, suivre des règles et des procédures, et s'adapter à une vie communautaire avec plusieurs autres jeunes et intervenants.

Il convient ici de préciser quelques caractéristiques de ces différents milieux, plus particulièrement en ce qui a trait à leur clientèle respective. En milieu fermé, la clientèle est essentiellement constituée de jeunes contrevenants qui s'y retrouvent en vertu de la Loi sur les jeunes contrevenants (LJC). Normalement, ils sont âgés entre 14 et 18 ans, quoique des plus jeunes ou des plus âgés peuvent s'y retrouver<sup>6</sup>. Le milieu fermé peut d'autant plus être le lieu où les détentions provisoires sont nécessaires en attendant la comparution en Cour devant le juge, par exemple. Ainsi, la clientèle des jeunes garçons peut être en

---

<sup>6</sup> Les jeunes de plus de 18 ans qui se retrouvent en milieu fermé ont généralement commis leur délit avant l'âge de 18 ans et ont reçu leur sentence ou terminent leur sentence après leur 18ième anniversaire.

attente de sentence ou sentencée. Les placements peuvent durer de quelques jours jusqu'à un an parfois.

Le milieu semi-ouvert à encadrement intensif a pour clientèle la même qu'en milieu fermé. Dans certains cas, les jeunes sont âgés de plus de 18 ans selon les mêmes critères susmentionnés. Quelques éducateurs nous ont confirmé par ailleurs que la moyenne d'âge se situe entre 15 et 16 ans. La majorité des jeunes qui se retrouvent en encadrement intensif y sont sous la Loi de la protection de la jeunesse (LPJ). Ces placements peuvent être volontaires ou obligatoires/judiciaires, selon les cas. Un placement volontaire s'effectue suite au consentement et/ou à la demande des parents et/ou du jeune (de plus de 14 ans) tandis qu'un placement obligatoire/judiciaire est normalement sans consentement des parents ou du jeune et suit une ordonnance du Tribunal de la jeunesse. Il est de plus possible que quelques dossiers de placement sous la LJC s'y retrouvent, quoique plus rares. Enfin, on remarque quelques placements sous la Loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSS) qui sont aussi rares que les placements sous la LJC. Les caractéristiques de ces deux établissements (milieu fermé et milieu semi-ouvert à encadrement intensif) suivent essentiellement les mêmes lignes que celles d'un établissement carcéral où par exemple, tout se verrouille, et un système de surveillance par caméra est

instauré. La surveillance et la détention sont des principes de base qui sont si intenses que parfois ressentis par les éducateurs qui y travaillent : *« moi, je trouve qu'on le subit cet encadrement intensif .. »* (Jean-Claude).

Enfin, la clientèle des maisons semi-ouvertes est sensiblement la même qu'en encadrement intensif, où l'on retrouve des placements sous les trois lois énumérées ci-haut : LJC, LPJ et LSSS. Cependant, les écarts dans les âges sont quelque peu différents, soit entre 11 et 18 ans. Ce milieu accueille des jeunes qui vivent des troubles de comportement, des difficultés d'adaptation. Et enfin, il y a le milieu naturel, qui se veut un travail avec la famille du jeune, dans son milieu naturel, afin de remédier aux problématiques qu'il peut vivre. Malheureusement, ce milieu n'était pas d'un intérêt particulier pour notre recherche puisque nous voulions examiner le caractère institutionnel du réseau des Centres Jeunesse.

**TABLEAU UN : DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON**

<b>Nom fictif</b>	<b>Sexe</b>	<b>Milieu institutionnel</b>	<b>Années d'expérience</b>	<b>Statut</b>
Michèle	féminin	Milieu fermé	10	Temps plein
Marie-Josée	féminin	Milieu fermé	8	Temps partiel
Jean-Marie	masculin	Milieu fermé	2	Temps partiel
Patrick	masculin	Milieu fermé	2	Temps partiel
Michel	masculin	Milieu fermé	6	Temps plein
Jean-François	masculin	Milieu fermé	11	Temps plein
Jean	masculin	Milieu fermé	15	Temps plein
Marie-Claude	féminin	Milieu semi-ouvert	7	Temps partiel
Jean-Claude	masculin	Milieu semi-ouvert à encadrement intensif	4	Temps partiel

### **2.4.2 Le choix des informateurs**

Notre corpus empirique est constitué de neuf éducateurs et éducatrices sélectionnés dans un même centre pour les jeunes. Ainsi, notre univers de travail a pour cible un Centre Jeunesse au Québec, où il a été possible de rencontrer des éducateurs, durant leur temps de travail, pour quelques heures. Le tableau 1 décrit la composition de notre corpus empirique de façon plus détaillée avec ses principales caractéristiques.

Nous avons entrepris les démarches avec l'administration des Centres Jeunesse en avril 1996, où nous avons effectué un entretien exploratoire qui nous a permis d'examiner le terrain à l'étude. Après avoir eu l'autorisation d'effectuer les entrevues et après avoir obtenu la collaboration du directeur de la recherche au centre, il s'est chargé d'effectuer le premier contact avec les chefs d'unité de chaque résidence que nous avons identifiée (une résidence à milieu fermé, une à milieu semi-ouvert et une à milieu semi-ouvert à encadrement intensif), comme premier pas. Ensuite, il était convenu que nous devions communiquer avec le chef d'unité en question pour chaque résidence, et nous devions lui expliquer un peu plus en détail notre recherche, nos objectifs et nos critères de sélection des informateurs. Ensuite, le chef d'unité, qui agissait comme intermédiaire, nous

identifiait certains éducateurs susceptibles à accepter une entrevue, et nous avons par la suite communiqué avec eux, un à un, afin de prendre rendez-vous au centre, durant leurs heures de travail. L'ensemble des éducateurs ont accepté de participer à notre recherche.

Une limite que nous avons vécue en ce qui a trait à l'échantillon est celle où nous n'avions pas de contrôle complet sur les éducateurs qui seraient rencontrés en entrevue. Nous ignorions comment les éducateurs ont été sélectionnés par le chef d'unité outre qu'ils répondaient à nos critères de sélection. Cette démarche pouvait engendrer quelques biais puisque les chefs d'unité pouvaient sélectionner quiconque ils jugeaient aptes à aider la chercheuse dans sa recherche. Cependant, nous avons élaboré des critères qui nous ont permis de préciser le genre d'individu que nous désirions rencontrer en entrevue.

Une des règles importantes dans le cadre de l'échantillon qualitatif était la diversité. Nous avons alors décidé de choisir nos informateurs en fonction des critères suivants: le milieu institutionnel, le nombre d'années d'expérience, le statut de l'employé et le sexe de l'employé. Il fallait alors choisir des gens selon les différents milieux de ce centre car nous cherchions à donner "*un portrait global d'une question de recherche*" (Pirès, 1997: 155).

Notre premier critère, soit celui du milieu institutionnel, allait nous donner un meilleur portrait de la réalité en Centre Jeunesse, puisqu'il existe effectivement trois milieux de travail institutionnel, qui ont des réalités différentes, des clientèles différentes, des services différents, et des programmations différentes. Ce qui à la base respecte notre "règle de diversité" puisque nous avons effectivement rencontré des gens provenant de ces trois milieux différents.

Le nombre d'années d'expérience nous a permis de mieux situer l'individu dans son cheminement personnel en tant qu'éducateur en Centre Jeunesse, mais aussi de pouvoir prendre un portrait efficace de son cheminement à un moment précis de sa carrière professionnelle. Et la question du statut de l'employé rejoint sensiblement le même raisonnement que la question des années d'expérience où l'on examine le niveau d'assimilation au milieu par rapport aux années d'expérience et au temps qui a été passé à l'emploi du Centre Jeunesse.

Nous avons donc réalisé ces neuf entretiens répartis de manière diverse sur le plan des sexes (six hommes, trois femmes), puisqu'à même notre population générale, on retrouve plus d'éducateurs masculins que féminins. L'âge des informateurs se situait entre 24 et 51 ans pour une moyenne d'âge de 33 ans. Ils détenaient entre deux et quinze années d'expérience dans le domaine de

l'intervention, plus précisément, aux Centres Jeunesse. Cinq d'entre eux étaient employés à temps partiel ou même, se retrouvaient sur la liste de rappel, tandis que quatre étaient des employés du centre à temps plein. Enfin, surtout à titre d'information générale, trois d'entre eux possèdent une formation collégiale ou universitaire en travail social, deux en psycho-éducation, deux en techniques policières, un détenait un diplôme universitaire en éducation physique et un dont la formation est inconnue (entretien exploratoire). Nos entretiens se sont déroulés entre le 4 avril 1996 et le 31 mars 1997.

Nous avons tenté de diversifier notre échantillonnage mais nous avons quand même accordé une priorité au milieu fermé, comme il est facile de constater après la lecture du tableau un. Après six entretiens, nous avons conclu que nous avions suffisamment de matériel pour cesser les entrevues et débiter l'analyse. Nous atteignions jusqu'à un certain point, une saturation dans nos données par rapport à ce milieu. Cependant, nous voulions saisir un aperçu des autres milieux institutionnels. Dès lors, nous avons décidé de rencontrer un éducateur en milieu semi-ouvert et un en milieu semi-ouvert à encadrement intensif pour voir s'il y avait des contrastes marqués avec le reste de notre corpus empirique. Nous n'avons trouvé aucune différence significative par rapport à notre objet, chose qui nous a incité à terminer les entretiens et débiter l'analyse.

En ce qui concerne le déroulement des entretiens, tous les éducateurs ont exprimé une bonne coopération ainsi qu'un grand intérêt pour l'objet de notre recherche. En général, les entretiens duraient d'une à deux heures, et tous sauf un ont été enregistrés sur bande magnétique. Après chaque entretien, nous avons transcrit mot à mot («verbatim») tous les propos qui furent émis par les éducateurs, ce qui nous a donné approximativement deux cent pages de matériel à analyser.

Bien entendu, les règles de confidentialité ont été strictement respectées, tant pour l'identité des éducateurs qui nous ont rencontré que pour l'identité du centre jeunesse à l'étude. De plus, pour des fins de recherche, nous avons rempli un formulaire de renseignements standardisés, strictement confidentiel et anonyme, qui nous a permis d'ajouter certains éléments à notre analyse (voir annexe). L'analyse de notre matériel a été découpée en deux parties : dans la première section, nous avons examiné plus précisément les deux premières consignes qui traitaient de la perception du rôle de l'éducateur; et dans la deuxième partie, nous avons traité des troisième et quatrième consignes qui traitaient de la perception des normes ainsi que des conflits éventuels qui pouvaient apparaître entre elles..

## **CHAPITRE TROIS**

### **L'éducateur et sa perception de son rôle**

### **3.1 LA PLACE DE L'AIDE ET DU CONTROLE DANS LE DISCOURS DES INTERVENANTS**

« *On essaie d'agir en bon père de famille* » disait Jean-Claude. L'image parentale est présente dans les perceptions que les éducateurs se font de leur rôle auprès des jeunes. Une imagerie un peu tronquée, un peu modifiée s'empresserait-on de dire. Il s'agira donc de la décrire dans les quelques lignes qui suivent.

Lorsqu'on pense à nos parents, on pense à certaines attitudes, certains gestes, ou même certaines situations qui se sont produites durant notre enfance ou adolescence. Ces gestes ou attitudes peuvent, selon nous, se rapporter à trois grandes dimensions : l'affection, l'autorité et l'éducation. Nos parents nous donnent l'affection dont on a besoin; ils ont un rôle autoritaire, ils nous enseignent les « bonnes » choses de la vie, et ils nous aident à surmonter certaines difficultés, le tout afin qu'on puisse devenir un adulte responsable qui saura faire les « bons » choix pour vivre heureux et en harmonie avec soi et les autres. Selon les éducateurs, leur rôle tourne alors principalement autour de deux de ces dimensions : ceux de l'aspect éducatif et de l'aspect d'autorité surtout:

*Pour l'intervenant clinique dont les fonctions l'amènent à être fortement impliqué dans le quotidien du sujet, le paradigme identificatoire conscient le plus susceptible de le guider est probablement celui de la fonction parentale. Dans sa fonction parentale, en effet, l'adulte se place comme le principal responsable du développement de son enfant; il aura tantôt à l'encadrer ou à lui imposer son autorité, tantôt à le soutenir, à comprendre ses difficultés et l'aider à les surmonter (Casoni, 1996 : 119) (notre souligné).*

Ces deux concepts (soutien et autorité) qui prennent les noms d'aide et de contrôle dans le discours des éducateurs, feront l'objet de la discussion de ce premier chapitre d'analyse sur les perceptions que les éducateurs entretiennent face à leur rôle dans une maison d'accueil.

Après analyse du matériel, il nous est devenu évident qu'il est difficile de hiérarchiser la place de l'aide et celle du contrôle dans le discours qu'ils entretiennent par rapport à leur quotidien. Comme il est possible de le constater dans ces quelques extraits, les éducateurs ne voient ni noir ni blanc quant à leur rôle auprès de leur clientèle :

*« ... je suis ici pour la réduction du délit, mon objectif ultime, si un jeune qui rentre ici, mon rôle, c'est qu'il ne recommence pas... »  
(Patrick)*

*« ... mon rôle aussi, c'est d'être le lien, je pense, être le lien entre le jeune et le parent. » (Patrick)*

« ... on a deux rôles : donc le premier, c'est la protection du public, et puis le deuxième, la réponse au problème spécifique chez les adolescents qui nous sont confiés, en vue de leur réinsertion... »  
(Jean-François)

« ... on fait de la détention et on vise beaucoup la sécurité... »  
(Michèle)

« ... c'est d'abord et avant tout, un lien de confiance puis ensuite, quand le jeune te fait confiance, c'est un rôle d'accompagnement... »  
(Michèle)

« ... je suis obligée de me rattacher à des mandats bien précis qu'on a à offrir aux jeunes : celui qui est rattaché à la loi, et celui qui est rattaché à la réadaptation. » (Marie-Josée)

« ... cela s'étend aussi sur un point de vue qu'on appelle un peu plus clinique, où on fait de la réadaptation, où on va traiter plus, que ce soit des problèmes socio-affectifs ou les troubles de comportement, ou des difficultés au niveau de certains comportements... » (Marie-Josée)

« ... mon rôle, c'est comme une sorte de policier : pour les jeunes qui rentrent ici, il faut leur faire respecter les règlements, les règles et tout, c'est la première chose qu'on fait, de l'encadrement... » (Michel)

« ... aussi, mon rôle, c'est d'aider le jeune à découvrir ce qu'il peut et ne peut pas faire... lui faire apprécier ce qu'il avait mais qui ne va plus pour lui, à l'école, avec sa famille, ses amis... mais une chose est sûre : je ne peux pas juger ce qui est bon ou ce qui n'est pas bon pour lui, seul lui peut le faire... » (Michel)

« ... il s'agit d'accompagner le jeune pour qu'il puisse retourner dans son milieu naturel le plus rapidement possible... L'accompagner le mieux possible, la façon la plus humaine possible, pour qu'il puisse retourner dans son milieu... » (Jean-Claude)

« ... c'est un rôle de surveillance et de prévention en même temps... »  
(Jean-Claude)

*« ... mon travail, pour moi, c'est un accompagnement avec le jeune, avec sa famille, avec son milieu... » (Marie-Claude)*

*« ... en attendant d'atteindre le jeune, d'être capable de l'atteindre ou de l'aider, en attendant que le jeune se décide de collaborer, et bien, je dois me replier sur les règles de la maison. Là, il faut que le jeune respecte l'horaire, le monde, et d'une certaine manière, ça devient du contrôle, parce ce sont des règles, c'est imposé, tu dois les respecter... » (Marie-Claude)*

*« ... c'est un travail qui est enrichissant parce que tu es continuellement en relation d'aide avec d'autres personnes... » (Jean-Marie)*

*« ... notre but premier, c'est de contenir les jeunes ici, on n'a pas le choix pour protéger le jeune face à lui, face à la société, et en plus, nous protéger nous en même temps... C'est un élément de contrôle, c'est un encadrement total » (Jean-Marie)*

Un questionnement s'impose : comment est-il possible pour nous de déchiffrer ce discours et de l'analyser de façon générale lorsqu'il est empreint tant d'un discours axé sur l'aide que d'un discours axé sur le contrôle? Non seulement ces deux pôles se confrontent l'un et l'autre, mais ils s'annulent en même temps. Alors, il nous est apparu difficile de donner à l'aide une place plus importante qu'au contrôle et vice-versa. Pour le moment, penchons-nous quelques instants sur les raisons derrière tels discours, du moins, certaines explications possibles que nous avons identifiées qui en bout de ligne, font de ces pôles, des adversaires diamétralement liés.

### **3.1.1 Le discours sur l'aide**

Le discours sur l'aide que l'on retrouve dans les propos énoncés par les éducateurs prend une place importante en raison du type de clientèle : les jeunes. Ce discours naît selon nous, de l'identification professionnelle qu'ils abordent dans leur travail. Les éducateurs, par la formation qu'ils ont eu ainsi que par cette volonté de vouloir aider les jeunes en difficulté, se taillent une place dans la structure institutionnelle qui se tourne vers cette aide qu'ils désirent tant offrir aux jeunes. Ils définissent leur rôle en maison d'accueil comme étant psycho-social autant par leur formation que par l'institution qui les embauche en tout premier lieu. Un but important de l'intervention qu'ils doivent entretenir par rapport à leur travail est celui de l'aide. Ils sont amenés à considérer l'aide comme étant leur raison d'être. À partir de l'intériorisation de ce rôle, ils ne peuvent être considérés comme des gardiens de prison, puisque cette expression ne peut pas définir leur rôle dans la totalité.

De plus, l'aide ou le discours de l'aide est associé de très près au discours qui prévaut au niveau des services de protection de la jeunesse ainsi que dans tout le réseau des services sociaux. Ce discours culturellement légitime fait consensus auprès de la population, des parents, des éducateurs, etc. On

l'accepte, c'est ce qu'il faut faire pour nos jeunes, pour les ramener sur la bonne voie, pour les sortir des difficultés qu'ils vivent dans leur famille, leur communauté, avec leurs amis, etc. On veut changer (lire «aider») le jeune plutôt que simplement le dissuader, le manipuler, le contrôler. Chose qui est acceptable puisque ces jeunes seront des adultes un jour. Selon les éducateurs, vaut mieux les aider aujourd'hui afin d'éviter les gaffes de demain.

### **3.1.2 Le discours sur le contrôle**

Lorsqu'on examine la situation dans laquelle les éducateurs se retrouvent, le contrôle se présente d'abord comme un fait accompli et incontournable. Que ces éducateurs se retrouvent en milieu fermé, semi-ouvert ou semi-ouvert à encadrement intensif, dans la vie quotidienne de l'intervention, ils ne peuvent qu'y retrouver, à des degrés différents, du contrôle, qu'ils le veulent ou non. La perception qu'ils détiennent des activités administratives du centre est qu'elles accordent une grande importance au contrôle et à l'encadrement. Ils perçoivent aussi que la discipline est importante et valorisée. Or, ils n'ont aucune emprise sur le contrôle.

Cette main mise de la structure institutionnelle sur les éducateurs se manifeste par la dimension plutôt idéologique du système pénal qui se perçoit et se vit à tous les niveaux. Le système pénal se donne le rôle de protecteur de la société et celui qui contrôle la récidive. Les éducateurs, se retrouvant à même ces établissements qui sont régis par le système pénal, doivent ainsi adhérer à l'idéologie qui en découle en l'appliquant à leurs interventions et à leurs perceptions de leurs interventions. Donc, ils font ainsi face à un élément contraignant, qui fait d'eux des « marionnettes maléables » qui ne peuvent décider du sort qu'ils réserveront à leur façon d'intervenir. Un fait accompli. Ainsi, cette hiérarchie pénale qui existe et qui subsiste légitime leur rôle d'encadrement, de contrôle, de surveillance.

On peut par ces explications, s'apercevoir que la problématique n'est pas simple. L'aide et le contrôle ont des emprises différentes sur la perception d'un éducateur, et il est visiblement impossible de nier leur présence. Quoiqu'il est difficile pour nous de hiérarchiser l'un ou l'autre, l'éducateur, selon ses convictions, sa formation, son expérience, ou même sa préférence personnelle, se permet de hiérarchiser les deux éléments.

### **3.2 LA PERCEPTION DE L'AIDE CHEZ LES ÉDUCATEURS**

*... on a différents chapeaux, différents rôles qu'on doit adopter dans notre quotidien: parfois des rôles qui sont plus dirigeants, plus contrôlants, plus conseillants, orienteurs, mais à prime abord, c'est un rôle d'aidant, c'est aider les gens... (Jean-François)*

Lorsqu'on se retrouve dans un réseau tel celui des services sociaux, il est inévitable que la dimension d'aide apparaisse à un moment ou un autre, et à des niveaux d'intensité fortement différents. Il suffit de se pencher sur la raison d'être d'un tel réseau pour qu'on puisse, sans même poursuivre un plan détaillé de recherche, imaginer que l'aide prendrait une place importante dans le rôle d'un éducateur, mais aussi, dans la perception que celui-ci entretient de son rôle quotidien auprès des jeunes. Dans le cadre de notre recherche, c'est un des deux pôles qui apparaît, et qui, a priori, prend une place assez importante. C'est ce premier portrait que nous allons dresser, dans les pages qui suivent, afin de mieux saisir l'importance et la portée que les éducateurs accordent à ce rôle d'aidant.

Un éducateur en centre d'accueil utilise ce qu'il considère comme le « gros bon sens » lors de ses interventions quotidiennes auprès des jeunes. Il agit selon le sens commun avec les jeunes, parfois même comme si ces jeunes étaient les

siens. L'éducateur verra aussi son rôle comme étant un guide pour ces jeunes durant leur séjour en maison d'accueil. On veut valoriser le jeune, l'amener à se découvrir, à s'épanouir, afin qu'il puisse grandir de cette expérience, se retrouver dans sa vie et avancer dans son cheminement personnel et social. On veut l'encourager et le stimuler afin d'arriver à ce but ultime où il volera de ses propres ailes, sans rencontrer d'autres obstacles, et vivre sa vie. C'est un rôle de soutien qui veut permettre au jeune d'apprendre selon ses capacités et ses désirs. On veut aussi, toujours dans le but d'aide, personnaliser l'intervention pour mieux aider le jeune, l'aider dans ses forces tout comme dans ses faiblesses. Comme on nous l'a mentionné, le travail en intervention est polyvalent, et savoir s'adapter au milieu, au travail, aux jeunes, est un apprentissage continu pour l'éducateur.

Selon les éducateurs rencontrés, le centre et ses dirigeants entretiennent cette même perception à l'égard de l'aide pour ces jeunes qui se retrouvent face à certaines difficultés. L'idée de l'aide est toujours présente mais à des intensités et niveaux différents de leur perception personnelle. Certains éducateurs perçoivent que l'organisation les voit comme des *«outils pour aider la réadaptation du jeune»* (Michèle), tandis que d'autres abordent la question dans une perspective similaire, jusqu'à un certain point:

*... c'est un travail humain, pour faire une présence aidante qui voit au respect du mandat qui est confié au centre de réadaptation, qui voit au respect des règles, des attentes des jeunes, des attentes des parents...*  
(Jean-François).

L'administration parle d'aider, de travail centré sur le jeune, d'une base de respect qui doit prévaloir, d'accompagnement: *« je pense qu'ils s'attendent à ce qu'on soit le plus humain possible avec les jeunes, pour les accompagner dans ce qu'ils ont à faire »* (Jean-Claude). On voit que le lien avec l'aide est présent, tant au niveau des perceptions des éducateurs face à leur travail qu'au niveau des perceptions qu'ils possèdent de l'organisation et de ses cadres administratifs.

Nous aborderons maintenant les différentes dimensions qui composent la perception de la relation d'aide par les éducateurs. Nous les avons regroupés autour de thèmes communs qui sont ressortis lors des entretiens.

### **3.2.1 Le rôle humain**

Dans les perceptions premières de leur rôle d'éducateur, l'importance de traiter les jeunes comme des êtres humains doit être soulignée. De façon générale, les éducateurs rencontrés en entrevue exprimaient une perception de

l'aide qui englobait inévitablement le thème à un moment ou un autre de l'entretien. On conçoit tout d'abord que le rôle, la présence, l'attention et l'intervention qui font partie de leur travail tournent autour de cette idée: celle de l'aspect humain qui doit primer dans toutes les facettes du travail d'un éducateur:

*« on essaie de les accompagner le mieux possible, la façon la plus humaine possible, afin qu'ils puissent retourner dans leur milieu le plus vite possible »* (Jean-Claude).

Il est important pour eux, et pour la clientèle, inévitablement, d'agir mais aussi d'interagir avec les jeunes de façon humaine, puisqu'à la base, le travail se fait par et pour des êtres humains:

*Je ne travaille pas avec des machines, je travaille avec de l'humain, puis travailler avec de l'humain, c'est d'après moi, un des plus grands privilèges qui peut nous rester dans une société qui s'informatise puis qui se déshumanise tranquillement pas vite... (Jean).*

Certains nous signalent qu'il est important, au départ, d'accepter le jeune tel qu'il est, de ne pas le bousculer ni le brusquer dans ses démarches: *« comment je fais pour aider un jeune, c'est de le prendre là où il est rendu... »* (Jean-François). Il faut accorder une attention toute spéciale à cette dimension du rôle humain avant d'entamer toute démarche, afin d'éviter de faire face à un mur qui serait difficile à franchir. C'est à leur avis la base de toute intervention qui atteindra les objectifs fixés par tous les acteurs impliqués.

### **3.2.2 La relation de confiance**

Une facette qui se rattache de près au rôle humain est l'importance de l'établissement d'une relation de confiance entre le jeune et l'éducateur qui l'accompagne durant son séjour en maison d'accueil. Sans cette relation de confiance, rien n'avance. Le jeune pourrait même en venir à «faire du temps pour faire du temps»: *«créer un lien de confiance, je pense que c'est le défi de l'éducateur»* (Michèle). Il faut, d'abord et avant tout, que le jeune fasse confiance à l'éducateur, pour qu'ensuite, les démarches qui doivent être prises face à son séjour puissent avancer, voire même réussir. On parle de confiance, mais aussi, de complicité entre le jeune et l'éducateur: *« une complicité entre les deux, si tu n'as pas de complicité entre les deux, ça ne fonctionnera jamais... »* (Jean-Marie). La plupart des éducateurs maximisent l'importance de cette relation de confiance ou de complicité afin de pouvoir continuer la démarche, afin de pouvoir accompagner le jeune dans son cheminement: *«c'est d'abord et avant tout, un lien de confiance, puis ensuite de cela, quand le jeune te fait confiance, ça va être un rôle d'accompagnement»* (Michèle).

Malheureusement, il est possible que la volonté de la part du jeune soit quasi-absente, ce qui rend le travail de l'intervenant un peu plus compliqué: *« le*

*côté réadaptation, il se fait avec le bon vouloir de l'adolescent » (Marie-Josée). Car lien de confiance ou non, s'il n'y a pas de volonté, la tâche devient de plus en plus difficile à assumer:*

*Mais avec un jeune qui ne veut rien savoir, tu dois suivre la programmation, les règles, tu sais, on ne le fait pas à leur place... (...) Il faut vraiment la collaboration du jeune et de sa famille (Marie-Claude).*

Une éducatrice nous a, elle aussi, expliqué comment ce problème peut s'avérer un obstacle fort important au travail à faire avec un jeune:

*... c'est une des bases de la charpente du placement ici, et notre rôle, on n'a pas le choix aussi, de faire ressortir ça, si le jeune ne veut pas s'engager, ne démontre aucun changement ou prise de conscience, rien qui débouche, alors, toutes les autres choses au niveau de la protection de la société sont là et elles restent là, elles sont toujours là, mais le jeune qui ne veut pas s'engager, pour nous, en quelque part, il n'y pas de changement, c'est difficile... (Marie-Josée).*

Somme toute, on conclut que les éducateurs anticipent grandement la volonté afin de pouvoir enclencher sur les éléments de l'aide qui en découlent. La question de la collaboration, c'est ainsi la pierre d'assise de la relation d'aide.

### **3.2.3 Le rôle d'accompagnement**

Certains éducateurs appréhendent leur rôle comme étant celui d'une personne qui éclaire le chemin. Ils se voient comme des outils au bon fonctionnement du jeune en maison d'accueil, mais aussi, comme des outils que le jeune peut utiliser afin d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés, en collaboration avec l'éducateur qui lui est assigné. Bref, un outil ouvre des portes: *« je me vois comme une lampe de poche : on ne fait qu'éclairer, on ouvre des horizons puis c'est à la personne à choisir après »* (Patrick). Et dans cette perspective d'éclairer, on arrive encore une fois à la question du choix du jeune qui est importante. C'est au jeune d'évaluer les possibilités qui s'offrent à lui; de faire le choix d'utiliser les outils et l'accompagnement qu'on lui propose; pour ensuite agir et avancer dans son plan d'intervention. L'éducateur ne prend pas de décision pour le jeune : il l'éclaire afin d'identifier le problème et les objectifs à fixer, et ultimement, c'est le jeune qui crée son propre destin :

*... comment, moi je peux aider le jeune, c'est le jeune qui va me le dire. (...) [quand] je rentre en relation d'aide, en premier, je suis un gars qui indique beaucoup, qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce que tu ne fais pas, et après ça, c'est le jeune qui va me dire comment on peut faire pour l'aider. (Michel)*

En d'autres termes, l'éducateur veut aider le jeune à faire ses choix, en assurant la présence et les outils afin d'y arriver. Un simple coup de main.

### **3.2.4 L'authenticité VS la transparence**

L'apparition et l'importance de l'authenticité sont des dimensions qui se démarquent dans le discours sur la relation d'aide. Selon les éducateurs,

*c'est un travail aussi qui t'amène à ne pas te raconter des mensonges à toi-même, c'est un travail qui t'oblige à prime abord de faire du sens avec toi-même, pour être en mesure par la suite d'en faire avec les jeunes (Jean).*

Croire en ce qu'il prône et reconnaître ses limites sont des éléments primordiaux pour l'éducateur puisqu'il projette une certaine transparence voire même une hypocrisie, il devient difficile pour le jeune de suivre les traces des éducateurs autour de lui et de se conformer au milieu dans lequel il vit: *« il faut que tu sois toi-même »* (Jean-Claude). D'autre part, une éducatrice affirme que *« si tu n'y crois pas, ça va paraître, alors il faut que tu y crois en quelque part, il faut que tu sois engagé, il faut que ça te tente, sinon, tu ne peux pas appliquer ces choses-là »* (Marie-Josée). Cette éducatrice suggère qu'un jeune aurait de la difficulté à suivre

ce qu'un éducateur prône, si l'éducateur même n'y croit absolument pas: *« si on se sent confortable avec ça, on est capable d'être transparent, puis de le projeter de cette façon-là »* (Marie-Josée). On parle ici de l'authenticité telle que véhiculée par Carl Rogers qui la voit comme étant une des quatre attitudes qui doit prévaloir lorsqu'on parle d'une intervention psychosociale avec un client: l'authenticité est nécessaire au même niveau que la congruence, l'attention positive inconditionnelle et l'empathie (Laplante, 1985: 96).

### **3.2.5 L'esprit de famille ou l'image du parent**

La plupart des éducateurs envisagent leur rôle comme un reflet d'un milieu familial où, lorsque l'on aborde la perspective de l'aide, ce milieu est surtout empreint de l'aspect éducatif du rôle du parent que l'on décrivait en introduction à ce chapitre. Le milieu familial que l'on voudrait projeter dans les divers centres d'accueil qui se veut comme *« une famille ordinaire, avec des règles à suivre, des consignes précises sur les comportements qui sont à changer puis à travailler »* (Marie-Claude). Les éducateurs remarquent qu'il est important de faire comprendre au jeune ce qu'implique vivre dans la société, tout en étant conforme aux normes et règles qui nous régissent. Certains même se voient comme le

parent qui aide, qui supporte, qui écoute, qui soutien, qui valorise, qui est présent, de la même manière qu'un parent agit et réagit envers son enfant:

*... l'intervenant respectueux, l'intervenant qui se soucie du bien-être du jeune peu importe le jeune, quand il est en situation d'intervention, peu importe l'intervention avec le jeune, s'il intervient auprès de ce jeune-là, en considérant que le jeune qui est devant lui pourrait être son enfant...*  
(Jean-François).

Il faut cependant maintenir une certaine distance avec le jeune afin d'éviter de s'attacher au niveau émotif, car l'éducateur ne veut certainement pas remplacer le parent du jeune. Il est important pour les éducateurs d'éviter d'accaparer le territoire parental, puisque les parents sont présents et il ne faut pas minimiser leur rôle dans le cheminement du jeune: *« on n'est pas le parent direct, mais je veux dire, on essaie d'agir en bon père de famille »* (Jean-Claude). Le rôle des parents comme tel est fort important pour le cheminement du jeune, puisqu'après son séjour en maison d'accueil, c'est chez ses parents qu'il retourne, du moins, dans la majorité des cas: *« quand nous autres on va s'enlever du portrait, c'est le parent qui intervient, c'est le parent qui va devoir conjuguer avec telle situation »* (Marie-Claude).

Lié à cette question de la famille et du rôle du parent, on s'aperçoit que l'éducateur envisage aussi un rôle de soutien des parents des jeunes. Parfois, les

éducateurs se perçoivent comme étant les intermédiaires entre le parent et le jeune, ce qui permet de faciliter le cheminement ainsi que la transition entre le milieu familial et le milieu d'accueil. D'autant plus qu'ils voient ce rôle de soutien s'étendre à la famille, aux parents du jeune qui ont simplement besoin de se faire dire qu'ils ont bien agi ou qu'ils ont bien interagi avec leur enfant. Souvent, ce rôle sert simplement à calmer les parents qui se retrouvent dans une situation où leur jeune est envoyé en maison d'accueil, suite à une ordonnance de la Cour ou même des services sociaux:

*Ça doit être très insécurisant pour un parent de savoir que son jeune a d'abord fait un délit. C'est une peine, c'est triste, mais en plus, de savoir qu'il se retrouve dans un environnement qui est inconnu, c'est insécurisant. Alors moi, je vais servir de lien entre la bâtisse ici, le contact humain, je vais demander à rencontrer les parents, leur expliquer comment ça fonctionne ici, peut-être leur faire visiter la place, puis tout de suite après cette rencontre là, je vais aller souvent avec les gens, déjà là, c'est comme une tension qui vient de diminuer, il y a moins d'angoisse (Patrick).*

Le rôle de l'éducateur s'étend alors au-delà des limites d'une relation d'aide avec un jeune en difficulté.

### **3.2.6 Le rôle d'éducation**

Toujours rattachée à cette perception du rôle de parent, on retrouve celle de l'éducation ou de la réadaptation qui se veut une autre balise du rôle de l'éducateur en centre d'accueil. Lorsqu'on s'attarde aux comportements à changer, aux règles et aux lois à suivre, parfois, il devient nécessaire qu'on inculque certaines façons de faire aux jeunes. Choses qui ont possiblement été négligées dans leur socialisation donc l'éducateur se donne la responsabilité de prendre en charge cette socialisation « déficiente » ou « ratée » afin d'éviter d'autres situations problématiques qui sont susceptibles d'avoir pour conséquences un placement en maison d'accueil. L'éducateur perçoit cette sous-dimension du rôle de l'aide comme une composante qui n'est pas à négliger. C'est un rôle « où on transmet des valeurs, on transmet des manières de vivre, alors il y a de l'éducation qui se fait, et avec les parents, ça peut aller de l'accompagnement à de l'écoute » (Marie-Claude). Il suffit de montrer au jeune comment faire certaines choses, parfois comment bien les faire, bref, de lui présenter une « image normale du bon citoyen respectueux des normes » liée à la vie en société.

### **3.2.7 La responsabilisation**

La ré-adaptation et l'éducation ont pour objectif une certaine responsabilisation du jeune face à ses gestes et ses décisions. Pour l'éducateur, la responsabilisation suit de très près le rôle d'éducation, car il est important pour lui de faire réaliser au jeune l'impact de ses décisions, les conséquences de ses gestes: *« j'essaie de responsabiliser le jeune de ses actes, qu'il admette que oui, il y a peut-être des choses dans son enfance qui ont été tristes mais quand même, c'est lui qui émet les comportements »* (Patrick). Responsabiliser le jeune afin qu'il avance, afin qu'il atteigne ses buts et ses aspirations, afin qu'il devienne conscient que pour vivre en société, il faut se conformer, et il faut assumer les conséquences de ses gestes:

*Il n'y a pas de recette magique... on va prendre tel moyen pour leur inculquer des valeurs qui sont socialement acceptables. Nous allons aussi leur dire que c'est de cette façon-là que la société fonctionne, si tu n'embarques pas là-dedans, alors, voici les conséquences que tu peux encourir si tu poses tel geste. Donc, si tu veux pas en arriver là, pose-toi des questions avant, ou conforme-toi!* (Jean-Marie).

Il est fondamental pour l'éducateur de jouer le rôle de l'individu qui peut donner au jeune le lien entre le geste et la conséquence, ce qui est une tâche qui a pour résultat, selon lui, des effets positifs. Du moins, l'éducateur donne

l'information nécessaire au jeune afin qu'il prenne une décision réfléchie et qu'il assume ensuite la conséquence. C'est un rôle qui se veut aidant, car ultimement, l'éducateur voit qu'il peut offrir des outils au jeune, lui aider à prendre des décisions conscientes tout en étant informé des possibilités qui s'offrent à lui.

Suivant la même ligne de pensée au niveau de la responsabilisation, on retrouve toute la question de l'importance de la victime, si tel est le cas, dans le processus qui a amené ce jeune en maison d'accueil. Les éducateurs deviennent ainsi les porte-parole des victimes : *"on a dit, nous autres, il faut absolument parler des victimes, il faut absolument que les jeunes comprennent ce qu'ils ont fait, qu'ils réalisent le dommage, les torts causés"* (Jean-François). C'est important pour les jeunes de réaliser que lorsqu'il y a une victime, les conséquences sont souvent néfastes mais aussi dévastatrices parfois. Les jeunes doivent comprendre les impacts de leurs gestes. Afin d'y remédier, l'éducateur envisage une certaine prise de conscience par l'apparition d'un sentiment de culpabilité afin d'atteindre le jeune de façon efficace :

*si tu as des remords, c'est tant mieux, parce que si tu n'as pas de remords ni de regrets, tu ne changeras pas... Quelque part, on change juste si ça nous dérange... donc, c'est une approche qui est, en tout cas, que moi, je privilégie...* (Jean-François).

Les éducateurs ne voient pas seulement cet aspect comme une partie de leur rôle, mais certains se donnent même cette responsabilité, ce devoir de le faire:

*... à partir de là, nous autres, notre responsabilité, c'est de faire prendre conscience au jeune que, par exemple, il y a des victimes qui sont rattachées à ce délit; il y a une foule de situations, il y a des responsabilités à prendre, il y a des choix qu'il a fait où il en est arrivé à commettre le délit; il a eu des victimes à ce délit, il a eu des dommages, des coûts... (Marie-Josée)*

Selon les éducateurs, cette démarche permet au jeune de considérer les conséquences de ses actions, mais aussi, de lui permettre de s'ouvrir les yeux, de se prendre en charge, et ainsi, de surmonter la difficulté qu'il vit:

*... faire voir les responsabilités que l'enfant a de la situation, qu'il puisse en quelque part un moment donné, se prendre en charge ou faire certaines réalisations, nous autres, c'est sûr que c'est notre souhait. Il y a aussi la question de la récidive. En tout cas, notre rôle, c'est de protéger la société, alors toutes les autres interventions, toutes les prises de conscience, lui parler de ses choix, de ses responsabilités, cela fait partie de notre travail... (Marie-Josée).*

On veut tellement faire comprendre aux jeunes que des victimes ont possiblement vécu un certain traumatisme à la suite des gestes qu'ils ont commis qu'on souhaite qu'ils vivent un certain traumatisme eux-mêmes, suite à des discussions, des interventions ou même des ateliers organisés par les différentes maisons:

*Avec tous nos jeunes qui arrivent ici, je devrais toujours leur dire : «aye là, écoute, t'es rentré chez monsieur/madame, il y avait peut-être des enfants, pense un peu au tort que tu as fait». Alors les jeunes, ils pensent à ça, ils ont de la misère à dormir, ils commencent à faire pipi au lit, ils ne peuvent pas rester seuls, bon, le traumatisme s'installe...  
(Jean-François)*

Parce que pour les intervenants, la présence de traumatisme pourrait être un signe que l'intervention fonctionne. Cependant, on ne tente pas de les traumatiser : les éducateurs supposent que le fait que certaines choses les dérangent se veut un pas vers la bonne direction.

### **3.2.8 Le rôle clinique**

Le rôle clinique que les éducateurs abordent dans le cadre de la perception de leur rôle se tourne particulièrement vers l'aspect du traitement clinique de certaines problématiques que les jeunes peuvent vivre: problèmes socio-affectifs, troubles de comportements, troubles d'agressivité, etc. Inévitablement, cet aspect prend une certaine importance puisque le mandat clinique se veut l'assise principale du domaine des services sociaux. Or, les éducateurs, en plus des chapeaux qu'ils doivent porter dans leur quotidien, ajoutent celui-ci :

*Le tout s'étend aussi sur un point de vue qu'on appelle un peu plus clinique, où c'est un peu plus réadaptatif, où on va traiter plus, que ça soit les problèmes socio-affectifs ou les troubles de comportement ou des difficultés au niveau de certains comportements (Marie-Josée)*

L'intervention clinique, par la force des choses, se passe partout, en tout temps, dans toute situation:

*... notre prémisses de base, c'est l'intervention clinique là, et de l'intervention clinique, on peut en faire partout, ce n'est pas seulement des rencontres individuelles, avec le parent, avec le jeune, c'est en pleine vie de groupe, dans le quotidien avec eux autres... (Marie-Josée)*

À un niveau plus précis, on parle de différentes techniques ou thérapies qui peuvent être utilisées dans le cadre de l'intervention clinique qui se fait en milieu d'accueil. Que l'on parle du behaviorisme, de la thérapie de la réalité, de l'approche rationnelle, de l'approche systémique ou toute autre, on utilise l'approche qui convient le plus au jeune et à la problématique qu'il vit:

*... dans les termes concrets là, c'est sûr qu'ici, c'est immensément behavioral car tout est basé sur ce genre de thérapie. Si je regarde le système de cotation, on a une programmation dans la semaine, chaque journée est décortiquée, chaque bloc, il y a des points, ces points-là t'amènent à avoir des privilèges avec le temps, alors c'est très, très behavioral (Patrick).*

*Moi je pense que la direction voit qu'on a un travail de plus en plus clinique, pas juste «comportementaliste», tu sais, mais on est plus que des gardiens d'enfants. On est plus que ça! (Michèle).*

C'est une perception qui est rattachée à l'aide aux yeux des éducateurs mais qui, pourrait se retrouver autant du côté du contrôle puisqu'on se sert d'outils fort précis pour modifier un comportement précis.

\* \* \* \*

On peut conclure des perceptions des éducateurs rencontrés en entrevue qu'un accent est mis sur la dimension de l'aide en milieu d'accueil, que l'on soit en milieu semi-ouvert, en milieu semi-ouvert à encadrement intensif ou en milieu fermé. Cette dimension prend une place importante et ne peut, à aucun moment, être négligée. L'aide était, à des intensités différentes, la principale préoccupation des éducateurs que nous avons rencontrés et qui se manifestait un peu partout dans leur discours sur l'intervention. Une aide qui sort des balises traditionnelles et qui surplombe la majorité des interventions entre le jeune et sa famille, le jeune et son éducateur. Cette aide prend une place importante, et parfois peut sortir des limites conventionnelles de la relation d'aide:

*... être intervenant et être éducateur, c'est pas juste de se confiner sur un plancher pour animer une programmation et de faire en sorte que le déroulement se fait... C'est aussi important de prendre soin de ce qui se passe dans le corps, amener les choses et amener les soins pour que le jeune puisse commencer à se sentir bien, et une fois qu'il va se sentir bien, il va être en mesure de réfléchir, et quand qu'il va être en*

*mesure de réfléchir, il va être en mesure de se disposer beaucoup plus facilement et à accueillir ce qu'on veut faire avec lui aussi.. (Jean).*

C'est un rôle d'aide qui prend plusieurs formes, et qui permet à l'éducateur de porter plusieurs chapeaux dans son travail et dans ses interactions avec la clientèle. Un éducateur nous a bien illustré dans cette définition-synthèse les proportions que son rôle peut prendre :

*C'est un rôle de soutien, autrement dit, tous les rôles possibles au niveau de la personne, soutien quand qu'il peut avoir des choses à te confier, accompagnement dans une activité quelconque, le valoriser, essayer de lui faire développer des acuités qu'il ne se reconnaît pas d'habitude comme l'estime de soi, aussi par rapport à des remords, ou lui faire reconnaître ce qui s'est produit par rapport à telle chose... C'est un rôle d'éducation autrement dit, d'essayer de lui inculquer des valeurs qui sont sociales, à des jeunes qui sont complètement marginaux... (Jean-Marie).*

De l'aide qui se manifeste en tout temps, en toute circonstance, et qui prend des proportions importantes et des couleurs variées...

\* \* \* \*

### **3.3 LA PERCEPTION DU CONTROLE CHEZ LES ÉDUCATEURS**

La dimension contrôle n'est pas vue comme prenant des proportions aussi importantes que celle de l'aide, du moins, dans les perceptions que les éducateurs détiennent face à leur travail. Cependant, les éducateurs nous l'avouaient, elle est présente, peu importe les circonstances, peu importe le milieu, puisque le réseau des Centres Jeunesse, à des niveaux et degrés différents, possède un mandat de détention ou de prestation de services qui est prescrit par la loi. Ce qui engendre inévitablement une présence de contrôle, le pôle opposé à l'aide, dans le réseau, et bien évidemment, dans les différents milieux d'accueil: *«Le contrôle reste sur le fonctionnement du jeune à l'intérieur.»* (Jean-Marie).

Une chose importante à souligner est que, dans la majorité des cas, on ne parle pas nécessairement de contrôle à l'état pur, ou du moins, on ne mentionne pas le fait que le contrôle existe dans les résidences. Chose qu'on omet de faire en lui donnant des synonymes tels qu'encadrement, surveillance, supervision. Contrôle allant de soi ou différemment appelé, peu importe, mais il est tout de même présent et fort d'influence lors des interventions avec les jeunes. D'ailleurs, jusqu'à un certain point, on comprend bien que cela ne puisse pas se passer autrement.

Il est remarquable qu'en même temps, les éducateurs perçoivent leur rôle essentiellement centré sur l'aide, et ils entretiennent la perception pour le moins paradoxale que leur organisation voit leur rôle principalement centré sur le contrôle:

*... quelqu'un qui assure la santé-sécurité de la personne, quelqu'un qui surveille, qui fait respecter les règles, et quelqu'un qui fait un travail un petit peu plus clinique. (Patrick)*

*Ils [les administrateurs] sont un peu plus répressifs... le jeune est enfermé ici... il faut s'assurer que sa santé et sa sécurité, et celle des autres, ne soient pas menacés... (Michel)*

*... au niveau de notre rôle, quant à moi, pour les administrateurs, on fait respecter les règlements avec les jeunes, ça va bien, les jeunes ne s'évadent pas, le plan d'intervention fonctionne, le jeune fait ses étapes, ça roule (Michèle)*

On entend souvent durant les entrevues les expressions «protection de la société» et «protection des autres jeunes» en centre d'accueil. Ces contrôles cachés, accentués et valorisés par l'administration ont pour conséquence que les éducateurs sentent parfois qu'on les perçoit comme des gardien de sécurité, des gardiens de prison. D'autant plus, ils conviennent que la répression devient de plus en plus nécessaire afin d'accomplir ces rôles. On parle même qu'on les appréhende comme étant les agents principaux qui auront à modeler le

comportement des jeunes afin qu'il soit conforme à la société, qu'on tente de protéger, tant bien que mal:

*Je ne veux pas employer le terme «moule», mais, c'est de faire rentrer le jeune dans le moule, sans lui dire clairement. De dire, bon toi, c'est de cette façon-là que tu vas fonctionner quand tu vas être ici... (Jean-Marie).*

L'absence de cohérence entre la vision que les éducateurs ont de leur rôle et la vision que le centre détient de ce rôle peut susciter certaines questions. Cependant, cette incohérence peut ultimement expliquer la présence ou la nécessité d'une présence de contrôle dans les milieux d'accueil.

### **3.3.1 La récidive**

Pour certains éducateurs en maison d'accueil, la question de la récidive les préoccupe énormément. Ils entrevoient la possibilité de récidive comme étant une des raisons derrière cette nécessité de contrôle et d'encadrement. Chose qui a pour conséquence que l'essentiel de leur intervention se déroule vers l'achèvement de ce but, soit celui d'éviter la récidive. Ainsi, ils envisagent tous leurs faits et gestes tournant autour du problème de la récidive, et ils emploient tous les

moyens possibles, en termes d'aide ou de contrôle, afin d'y arriver: *« ... je suis ici pour la réduction du délit, mon objectif ultime, quand un jeune rentre ici, mon rôle, c'est qu'il ne recommence pas »* (Patrick). Cependant, lorsqu'ils s'y attardent un peu, les éducateurs réalisent que parfois, il est nécessaire d'employer des moyens plus « contrôlants » afin d'y arriver. On surveille alors le jeune dans tous ses faits et gestes, durant tout son séjour. Et l'outil premier qu'on utilise est celui de la grille d'évaluation:

*Une fois arrivé ici, on fonctionne avec un système d'étapes. C'est la base ici, tous les gars ont cela: l'étape un, on l'appelle Intégration et Adaptation. Il y a des objectifs, le jeune reçoit cela, puis il y a une durée de six semaines. Cela énumère quels sont tes privilèges, etc. Ensuite, tu as une deuxième étape, troisième étape, quatrième étape avec des objectifs clairs et des privilèges rattachés à cela...*

*... bon, il y a tout un système de points comme tu peux voir, il les mérite ses points. Un garçon qui arrive ici, il est évalué, il y a des évaluations, et il peut voir sa journée puis sa soirée (Michèle)*

Les éducateurs constatent qu'il est important de faire comprendre au jeune comment vivre en société, et de lui faire saisir l'importance de suivre des règles précises, ce qui aura pour conséquence, en temps et lieu, des privilèges auxquels il aura droit et acquis, comme tout bon citoyen. Et ultimement, éviter la récidive lorsqu'il retournera en milieu naturel.

### **3.3.2 L'encadrement physique**

Quelques éducateurs ont observé que dans la dimension du contrôle, le lieu physique où les jeunes se trouvent joue un rôle assez important sur l'impact du séjour d'un jeune en maison d'accueil. Ils dénotent que la structure physique comme tel se donne une forme de contrôle qu'il convient de souligner. Qu'on le veuille ou non, ils admettent, un établissement en béton a un effet pervers sur un individu qui s'y retrouve pendant une durée déterminée. C'est une forme de contrôle inévitable mais qui est perçue comme jouant un rôle de soutien dans le rôle des éducateurs auprès des jeunes:

*Si je me retrouve dans une chambre puis on ferme la porte, ce n'est pas très confortable, puis cela oblige en quelque part à réfléchir. Cela peut avoir un effet pervers, cela peut l'amener à être frustré, tu sais incarcéré, ce n'est pas ce qu'il y a de mieux... Sauf que pour faire la part des choses, je ne favorise pas l'incarcération, l'emprisonnement, mais la prise en charge oui... se faire secouer la cage, ça l'a un certain effet (Jean-François).*

L'encadrement physique peut avoir un certain effet de dissuasion chez le jeune, sauf qu'il demeure tout de même un outil de contrôle qui vise un changement dans le comportement, un changement dans les attitudes, un changement dans les pensées. On leur verrouille les portes, on demande la permission pour sortir,

on vit, on mange, on travaille et on dort entre quatre murs de béton... Bref, on contrôle par l'emplacement physique où le jeune se retrouve:

*... tu as pu voir que tout se barre, les jeunes ne peuvent pas sortir comme ils veulent, quand ils veulent, tout est structuré, les périodes... C'est sûr qu'on vise beaucoup la sécurité (Michèle)*

*... tu peux barrer la porte, et puis tu as aussi le système de caméra qui te permet de visionner chaque unité. Tu as aussi le système de clés pour aller d'un endroit à l'autre (Jean-Claude)*

Et dans le discours des intervenants sur le contrôle en maison d'accueil, la question de l'encadrement physique en est une non-négligeable.

### **3.3.3 La protection de la société**

Beaucoup d'éducateurs ont perçu le discours sur la protection de la société comme une finalité première du placement des jeunes en maison d'accueil. On désire protéger la société de ces jeunes qui mettent en danger la santé et la sécurité d'autrui. Et lorsque le discours de la protection de la société est enclenché, il convient d'envisager l'apparition d'une forme ou d'une autre de contrôle d'un individu ou d'un groupe d'individus sur un autre. Un contrôle qui

peut prendre diverses formes, et dans le contexte actuel, la forme qui prime est la détention ou l'incarcération. Or, lorsque les éducateurs nous ont souligné l'importance de cet aspect, ils confirmaient sans contrainte le besoin d'un certain contrôle afin de pouvoir atteindre cet idéal de protection de la société.

*Notre but premier, c'est de contenir les jeunes ici, par contre, ... on n'a pas le choix pour protéger le jeune face à lui, s'il y a des problèmes au niveau personnel..., le protéger lui, protéger la société, puis nous protéger en même temps (Jean-Marie)*

Un discours qui engendre une prise en charge physique, un cadre de détention qui en fin de compte, permet à l'éducateur de contrôler le jeune pendant une période déterminée de sa vie. Les éducateurs veulent protéger la société, d'abord et avant tout parce que c'est la société qui est à risque en ayant des individus comme ces jeunes libres de faire comme bon leur semble. Or, on les neutralise, on les surveille, on leur fait suivre une programmation afin qu'ils deviennent de bons citoyens : le tout pour le bien de la société. Avec les extraits que nous avons ressorti des entrevues, on s'aperçoit rapidement que cette perception de leur rôle prend une ampleur là où certains éducateurs voient la question de la protection de la société comme étant la raison principale du placement du jeune en maison d'accueil :

*... qu'est-ce qui amène le jeune ici? C'est qu'il a commis des délits, il y a des délits qui sont graves, il y en a qui le sont un peu moins, ce sont*

*tout de même des délits. Donc, à la base, ce jeune-là, il est ici pour ces raisons-là. Donc, notre mandat, nous autres, c'est de protéger la société: ça peut être protéger le jeune contre lui-même aussi.. La prémisses de base, c'est vraiment de protéger la société. (Marie-Josée).*

On souligne aussi la question de la protection du jeune contre lui même, puisqu'il peut s'avérer un danger pas seulement pour la société et les autres jeunes en résidence, mais pour lui, surtout lorsqu'on parle d'auto-mutilation, de suicide, de fugues, etc. Cependant, cette question n'a pas été plus longuement abordée par les éducateurs.

### **3.3.4 La supervision et la surveillance**

Afin d'atteindre les objectifs premiers de réhabilitation, d'éviter la récidive ainsi que de protéger la société, un éducateur perçoit un de ses rôles comme un surveillant des jeunes en résidence, afin de s'assurer que tout se déroule normalement, à ce que les règles soient respectées, à ce que les attitudes suivent la ligne de conduite en résidence mais aussi, en communauté. Que l'on parle de caméras de surveillance, de clés ou de murs en béton, les éducateurs rencontrés conviennent que la supervision et la surveillance servent à contrôler un individu. Le jeune doit se soumettre à des comportements décidés pour lui et il doit suivre

une ligne de conduite afin de mieux survivre en société. Or, un des moyens qui permet aux éducateurs d'arriver à atteindre cet idéal de conformité chez le jeune est la surveillance de tous ses faits et ses gestes :

*... c'est un rôle de surveillance puis c'est un rôle de prévention en même temps parce que si tu as 3-4 personnes qui se ramassent dans une chambre, en train de jaser, généralement, ça commence comme ça, lorsqu'ils veulent fuguer,... Il y a un rôle de surveillance pour faire de la prévention à ce niveau-là... (Jean-Claude).*

Certains parlent d'un rôle fort semblable à celui d'un policier qui somme toute, surveille les gens afin de s'assurer que l'ordre règne en société:

*... une sorte de policier... C'est qu'on entre ici, puis il faut faire respecter les règlements, les règles et tout ça, (...), ça c'est la première chose qu'on fait, c'est la première affaire à faire, faire respecter les règlements, (...), faire de l'encadrement point. (Michel).*

Il faut surveiller les jeunes afin de s'assurer que les règlements soient bien compris, ensuite bien respectés, et suite à tout ceci, l'éducateur se voit finalement comme un aidant. On revient encore à toute la question de l'évaluation, des étapes, des privilèges dont nous parlait un peu plus haut une éducatrice :

*... c'est simple... Il y a une liste de règlements puis il faut qu'ils les suivent... Tout simplement. Puis avec ça, là-dessus, d'après cette simple marche à suivre là, on retrouve une grille d'évaluation... (Michel)*

Afin de pouvoir remplir les exigences de l'évaluation quotidienne du jeune selon des critères bien précis, il faut donc le surveiller dans son quotidien, pour ensuite l'évaluer en bonne et due forme. Une évaluation qui est la base du fonctionnement en résidence, et sans elle, il serait impossible pour un jeune d'avancer dans son cheminement personnel.

### **3.3.5 Le contrôle comportemental**

Aucun éducateur n'a pu nier cette perception de leur rôle en maison d'accueil comme outil de changement du comportement d'un jeune afin qu'il soit conforme à la société. La nécessité de changement dans les attitudes et comportements du jeune oblige alors une intervention impliquant la dimension de l'évaluation faite chaque jour de la semaine, selon des critères et des activités précis. Comme nous l'avoue cet éducateur : *«quelqu'un qui dit «ah moi, je ne suis pas comportemental, mais ici, t'as pas le choix, les notes, il faut que tu les donnes, puis les conséquences, il faut que tu les donnes aussi»* (Patrick). Il faut que le jeune change son comportement, ou du moins, qu'il agisse en concordance avec les règles de la maison, sinon, rien ne fonctionne: *«tout s'imbrique: programmation,*

*activités, évaluations, pourcentages, notes de transfert, étapes» (Jean). C'est comme une roue qui tourne.*

Lorsqu'on s'attarde un peu plus profondément à cette question d'évaluations quotidiennes chez les jeunes, les éducateurs nous font remarquer que pratiquement tous les aspects du comportement du jeune sont évalués. Ensuite, on détermine, par les notes finales, s'il y a passage à une autre étape, ce qui implique d'autres privilèges qui seront accordés au jeune. D'autant plus qu'on examine profondément certains critères précis faisant partie de l'évaluation:

*Donc les jeunes sont évalués sur un ratio temps, ils sont évalués sur un ratio espace... Ils sont aussi évalués sur le ratio matériel (...). Après ça il y a un ratio personne, respect de la personne. (...). Puis enfin, il y a un ratio procédures (Jean)*

Une éducatrice nous parle un peu plus en détail en quoi consistent ces différents critères des évaluations:

*Pour chacun des critères, on se pose les questions suivantes... Pour le temps : est-ce qu'il respecte le temps pour le lever. L'espace : est-ce qu'il va au bon endroit. Le matériel : est-ce qu'il prend soin des choses. La personne : comment il s'adresse envers l'autre, comme par exemple toute la notion du respect. Au niveau des procédures : est-ce qu'il fait les choses comme il se doit... (Michèle).*

Un éducateur a discuté d'une perception de cette dimension de contrôle qui se veut fort intéressante. Les éducateurs concentrent leurs efforts sur le changement de comportement en utilisant des outils variés qui permettront ultimement de ré-insérer le jeune en société, un jeune qui aura des comportements conformes aux normes sociales. Cependant, il nous fait remarquer que ce contrôle est si prenant, si important, qu'il a le sentiment de le vivre lui-même ce contrôle, lui qui est éducateur à l'intérieur des résidences: *« moi je trouve que je subis cet encadrement »* (Jean-Claude). Cependant, on convient ici que le contrôle que l'éducateur peut vivre en résidence n'équivaut pas au contrôle que le jeune vit dans la résidence où il a été placé temporairement. C'est un contrôle qui peut alors prendre des formes diverses, sur des acteurs divers.

Quelques éducateurs nous ont confié que la perception de leur rôle tournait essentiellement autour de l'aide et de l'accompagnement en soulignant à cet effet que lorsqu'il y a collaboration chez le jeune par rapport au travail qui doit être accompli, il y a effectivement aide. Cependant, lorsqu'il y a absence de collaboration ou de volonté chez le jeune, les éducateurs doivent malheureusement se résigner à la surveillance et la supervision, tout en se repliant sur les règles de la maison: *« ... mais un jeune qui ne veut rien savoir, et bien, il doit suivre la programmation, les règles de la maison... »* (Marie-Claude). On

visé d'abord et avant tout à ce que le jeune se conforme, à ce qu'il change son comportement pour pouvoir mieux vivre en société, pour pouvoir ensuite le laisser voler de ses propres ailes lorsqu'il effectue son retour en milieu naturel.

On remarque alors l'importance du comportemental qui se veut une des pierres d'assise des interventions et interactions entre les jeunes et les éducateurs. Un behaviorisme qui peut se traduire en un contrôle de faits et de gestes par le biais de grilles et de critères d'évaluation rigoureux qui dépasse ce qui subsiste à l'extérieur des quatre murs de ces résidences d'accueil.

### **3.3.6 La question du pouvoir**

Nous avons noté auparavant qu'aucun intervenant rencontré n'a nié la présence de contrôle en résidence. Lorsque nous nous sommes attardés à la question, certains nous ont confié qu'ils attribuaient à cette prise de contrôle un désir de pouvoir, c'est-à-dire, pouvoir des éducateurs sur les jeunes. Un désir de pouvoir et de contrôle qui selon eux, a des conséquences on ne peut plus néfastes. Un éducateur nous explique :

*Je trouve que le défi, quand tu es intervenant, c'est de garder ton costume d'intervenant, de rester calme et de surtout rester objectif dans une situation de crise avec un jeune, de ne pas te donner des rôles ou du pouvoir que tu n'as pas. Le danger, c'est de rester au stade émotif et d'interpréter l'interaction avec le jeune comme étant dirigée vers toi personnellement, au lieu de toi, l'éducateur. Si tu prends les choses trop personnelles, les émotions et les mots sortent, de tout côté, et on en reste là. On cherche les deux le contrôle sur la situation, on veut gagner la partie. Alors, c'est pour cela que je pense qu'il y a beaucoup de crises qui sont déclenchées à ce niveau, des crises avec les jeunes, car les deux personnes en restent au stade émotif. On en reste juste au conflit, et là, on escalade les deux ensemble... Et je pense qu'une des causes de tout cela, c'est le goût du pouvoir... (Patrick).*

Le pouvoir discrétionnaire des éducateurs est présent, les éducateurs ne le contestent pas, surtout quand il s'agit de s'assurer du bon fonctionnement en résidence. Cependant, on remarque que ce pouvoir peut enclencher certaines crises qui peuvent être difficiles à gérer par la suite.

Il est important pour les éducateurs que les jeunes comprennent qu'ils ont des situations problématiques à déchiffrer, à travailler, à surmonter. Et comme nous le savons déjà, lorsqu'il y a collaboration, il y a aide. Cependant, lorsque la collaboration manque à l'appel, il y a contrôle. C'est d'ailleurs une perception confirmée par plusieurs éducateurs. Et lorsque la goutte déborde du vase, il est important pour les éducateurs de montrer qui mène le bateau de la vie en maison d'accueil:

*Il faut les ramener à la réalité qu'ils sont ici en fin de compte, ils ne sont pas au Holiday Inn, ils ne sont pas ici en party, ils ne sont pas ici pour décider qu'ils vont tous, soit partir en fugue, ou qui vont tous aller sur le party en fin de semaine, parce que la plupart du temps, c'est pas vrai! Ils sont ici pour travailler des plans individuels, s'ils veulent avoir du plaisir, moi je leur dis, gagnez-vous des privilèges... (Jean-Claude).*

Il faut alors démontrer aux jeunes qui mène, qui est en charge. Au détriment des jeunes, mais aussi, en voyant que la possibilité d'une crise ne pourrait que nuire à la situation. C'est un pouvoir et un contrôle qui peuvent prendre des couleurs variées, qui peuvent partir de simples mots à des attitudes provocatrices:

*Je vais te donner un exemple: je me promène avec un « walkie-talkie » puis c'est moi qui a les clés ici. Alors, si je veux faire mon petit péteux de broue un peu, je peux jouer là-dessus, je peux rappeler au jeune que c'est moi qui a le contrôle ici, c'est moi qui a les clés. Mais je trouve que c'est le danger encore là, en tout cas, moi je ne pense pas que c'est sain comme intervenant d'agir de cette façon-là, de rappeler au jeune que c'est toi qui a le contrôle, c'est toi qui est en pouvoir. Oui, c'est vrai qu'on est en situation de pouvoir, mais dis-le pas... (Patrick).*

Alors, ce pouvoir est au su et au vu de tous et toutes, éducateurs et jeunes compris. Une force comme une faiblesse, puisque les conséquences peuvent être bénéfiques tout comme néfastes, tant pour les éducateurs que pour les jeunes.

\* \* \* \*

### **3.4 LIMITES DANS LA PERCEPTION DU RÔLE DE L'ÉDUCATEUR**

#### **3.4.1 Le milieu artificiel**

Une réalité que les éducateurs et les jeunes rencontrent en maison d'accueil est celle où les jeunes vivent, pour une période déterminée, dans un milieu qui est artificiel dans le sens qu'il ne correspond pratiquement pas à la réalité que les jeunes vivraient dans leur foyer familial:

*Mais ici, c'est pas tout à fait leur chez eux, ils n'ont pas le choix de venir ici. Puis de toute façon, même si on essayait de leur faire croire, ils ne se sentent pas chez eux, et ils ont raison aussi : ce n'est pas chez eux (Patrick).*

Milieu artificiel aussi dans le sens que les jeunes seront confrontés à une toute une autre réalité à leur sortie du centre d'accueil. Une réalité dure, une réalité qui peut, à certains moments, causer des situations où le jeune, au lieu de se sortir pleinement du réseau, y revient tant bien que mal. Dans la réalité des maisons d'accueil, le jeune vit avec quelques éducateurs qui sont constamment présents pour l'écouter, le supporter, le valoriser, l'éduquer, l'aider, mais à l'extérieur, que cela soit dans le milieu familial ou dans un autre milieu, il est impossible de retrouver cet encadrement si particulier, cette aide et ce regard constamment présents. En plus, lorsque le jeune retourne dans sa famille ou

dans son milieu, même si toutes les étapes de la réadaptation ont été franchies avec succès, il retourne quand même dans le milieu qui aurait pu être, jusqu'à un certain point, une des causes centrales du placement du jeune en centre d'accueil:

*C'est un milieu artificiel dans le sens qu'il y a plein d'éducateurs, c'est facile pour un jeune qui vit un problème et qui a besoin d'en parler de discuter avec quelqu'un. Il a toujours des personnes disponibles mais quand le jeune est à l'extérieur, sur le bord de la rue, puis il y a des choses qui lui trottent dans la tête, il se sent un peu plus déprimé et bien, il n'y a pas d'éducateur, il n'y a pas personne à côté de lui (Patrick).*

Ce qui provoque parfois de crises, des rechutes, bref, un retour en foyer d'accueil. Les éducateurs avouent qu'ils font face à cette problématique qui ralentit jusqu'à un certain point le processus d'aide, puisqu'en bout de ligne, on sait bien que lorsque le jeune partira, cette aide qu'il avait tout autour de lui sera omniprésente: *"c'est sûr qu'il y a de l'aide qui se donne ici mais cette aide-là, quand tu retournes à l'extérieur, elle est plus difficile à aller chercher"* (Patrick). Ce qui nous permet d'affirmer sans contrainte que la réalité intérieure n'équivaut aucunement à la réalité extérieure, et peut même, être la cause de problématiques tout aussi sérieuses que celles qui avaient auparavant été la raison derrière le placement du jeune en maison d'accueil.

Lorsque nous les avons interrogés quant à savoir quelle serait la solution à ce problème, les éducateurs nous ont avoué que de faciliter la transition le plus possible du jeune entre le milieu d'accueil et son milieu naturel pourrait être une possibilité à explorer. Ils envisagent même la nécessité de s'assurer que le milieu corresponde le plus possible à la réalité extérieure, ce qui nous permettrait d'éviter des retours, des récidives, des rechutes de la part des jeunes. Bref, cette absence de concordance entre l'interne et l'externe n'aide pas à faciliter la transition mais aussi, la réadaptation au milieu naturel chez le jeune.

### **3.4.2 Les échecs douloureux**

Vivre en maison d'accueil avec un groupe de jeunes, c'est développer des liens amicaux qui naissent de cette relation d'aide. Le problème n'est pas la création de ces liens qui peuvent, jusqu'à un certain point, solidifier la relation de confiance qui peut exister entre un éducateur et le jeune, mais plutôt la situation où malheureusement, des échecs surviennent, et le temps, les efforts et l'énergie investis par l'éducateur tombent littéralement. Pour les éducateurs, c'est un échec qui peut être considéré comme un échec personnel, et qui peut entraîner des sentiments négatifs par rapport aux futures interventions qui surviendront

avec ce jeune, ou les autres qui lui seront assignés. Cette limite est liée à l'idée du « jeu des échecs » amenée par Lalande (1987) que nous avons mentionné plus tôt, puisqu'après une récidive par exemple, l'éducateur perçoit cet échec comme une « faillite » personnelle et diminue les efforts qu'il investira dans la relation d'aide.

*... Quand même qu'on aurait fait des pieds et des mains et que le jeune aurait eu une volonté pour changer tout ce qui pouvait vouloir changer, quand qu'il retombe dans le même moule, toutes les démarches qu'il avait fait tombent à l'eau parce qu'il retrouve tous les mêmes amis, la même situation familiale, même situation financière, alors il retombe encore dedans...*

*... Il y en a qui s'en sortent, mais la majorité ne s'en sortent pas, parce qu'ils retombent tout le temps dans le même milieu où ils sont, alors, on doit transiger avec ça... (Jean-Marie)*

En contrepartie, les éducateurs se développent un mécanisme de défense qui consiste en une prise de distance avec les jeunes. L'éducateur évitera de tisser des liens solides avec les jeunes : il s'en tiendra au strict nécessaire. Il offrira les services essentiels, les informations qui pourraient être pertinentes pour le jeune, par contre, c'est le jeune qui prendra la décision ultime et c'est lui qui assumera les conséquences de ses actions: « tu leur donnes l'information qu'ils ont besoin par rapport à toi, ton travail, ce que tu as à faire, puis à ce moment-là, quand c'est fini, c'est fini, ça vient de s'éteindre » (Jean-Marie). Chose qui diminue le sentiment de culpabilité chez l'éducateur en question lorsqu'il y a échec. D'autant

D'autant plus, cela lui permettra de poursuivre son boulot en bonne et due forme. La création d'un tel mécanisme de défense, ou comme l'a qualifiée un éducateur, d'une «carapace», est expliquée comme suit:

*... au lieu de se remettre en question et de se culpabiliser face à des erreurs qu'on aurait pu faire, ou ce qu'on aurait dû faire puis qu'on n'a pas fait, à ce moment-là, bon, on prend ce qu'on a fait, on a fait un bout de chemin avec lui, c'est lui qui a voulu arrêter, cela finit là, tout simplement. (Jean-Marie).*

L'éducateur évite alors des déceptions énormes et des remises en question sérieuses par rapport à sa personne, son travail, et son rôle auprès des jeunes.

### **3.4.3 La question de l'objectivité**

Quelques éducateurs nous ont fait part de la question de l'objectivité dans le cadre de leur travail. Il est difficile, selon eux, de demeurer objectif face à une situation particulière puisqu'ils vivent dans le milieu, cinq jours par semaine, quelques douze heures par jour. Ils développent avec les jeunes, des liens, des ententes, voire même des amitiés, qui entrent en conflit avec la possibilité mais aussi la capacité de l'éducateur de prendre un recul face à une situation, peu importe le jeune, et d'agir de façon claire, concise, et objective. La subjectivité ne

peut qu'affecter leur travail: « *un des inconvénients de notre travail, c'est qu'on a le nez tout le temps collé là-dedans...* » (Marie-Josée). Chose qui rend les interactions plus difficiles, et l'importance de savoir se distancier et de reconnaître ce manque d'objectivité est primordiale. Cependant, il peut être très difficile de cerner et de maintenir cette objectivité.

#### **3.4.4 Les vécus différents**

Un élément fort important à mentionner tourne autour de l'idée qu'il est difficile pour un éducateur de comprendre le jeune, ses difficultés, ses problématiques, s'il ne les a pas vécus lui-même à un moment ou un autre de sa vie. Plusieurs perçoivent cette difficulté puisqu'à plusieurs niveaux, lors d'interventions avec les jeunes, les éducateurs utilisent leurs expériences personnelles pour illustrer une idée, justifier une démarche, ou simplement pour obtenir une forme d'accord de la part du jeune. L'expérience de vie d'un individu joue beaucoup dans la façon dont il va percevoir la clientèle, mais aussi, dans la façon dont il va lui aider.

*... si ton expérience de vie est presque, je ne veux pas dire nulle, mais si ton expérience de vie par rapport à ce qu'un jeune peut vivre en étant délinquant et en faisant certaines choses, si tu en n'as pas vécu, tu vas*

*avoir un peu plus de difficulté à te mettre, si on veut « à sa place », et de comprendre ce que lui peut ressentir émotivement... (Jean-Marie)*

Cette mise en contexte faciliterait une intervention un peu plus dirigée vers les besoins réels des jeunes. Cependant, cette situation idéale n'est pas toujours la réalité. Les éducateurs, afin de remédier à la situation, envisagent une simple ouverture d'esprit, tout en démontrant au jeune qu'il y a une certaine compréhension, si moindre ou si vaste soit-elle.

\* \* \* \*

Somme toute, l'aide en maison d'accueil apparaît sans conteste dans les perceptions des éducateurs ainsi que dans la vision qui est véhiculée par le Centre Jeunesse. Cependant, le contrôle, par la force des choses, se présente d'une façon assez évidente et facile à percevoir dans les perceptions des éducateurs quant à leur rôle auprès de la clientèle jeunesse. L'équilibre entre les deux est difficile à juger, et il n'est pas de notre portée de le faire. Par contre, un questionnaire s'impose quant à la nature de la présence de ce contrôle en maison d'accueil. Il est de notre avis que les normes qui existent au sein des Centres Jeunesse jouent sûrement un rôle important. Nous allons nous y attarder dans le chapitre suivant.

## **CHAPITRE QUATRE**

### **L'éducateur et sa perception des normes**

## **INTRODUCTION**

L'intérêt que nous portions pour cet aspect de notre recherche, soit la question de la perception des normes par les éducateurs, découlait de notre projet initial. La question des normes éthiques et déontologiques a inspiré notre recherche et créé en nous un désir de plonger dans l'univers de l'intervention, en regardant les perceptions générales des principaux acteurs face à leur travail. Notre hypothèse au départ prévoyait à ce moment-là que les normes déontologiques jouent un rôle déterminant dans l'offre de services dans les établissements publics, dans la mesure où elles constituent un élément privilégié de contrôle social.

Malheureusement, le corpus empirique que nous avons recueilli ne nous permet pas d'approfondir cette question. Cependant, on y retrouve un matériel suffisamment riche pour exprimer quelques réflexions sur la question des normes.

Puisque dans les sociétés modernes, les discours sur les normes sont omniprésents, les éducateurs sont alors conscients qu'ils doivent suivre des

normes, qui peuvent leur paraître utiles tout comme désagréables. Il a été intéressant de constater qu'ils reconnaissent tous l'importance, la validité et la nécessité des normes, sauf qu'en même temps, ils admettent qu'il existe des carences, des barrières, des difficultés avec les normes qui leur sont « dictées » dans leur quotidien. Ils les voient utiles et nécessaires tout comme contraignantes et difficiles à respecter pour effectuer une bonne intervention; ils disent qu'il n'y a pas assez de normes, tout comme il pourrait en avoir de trop; ils les trouvent justes tout en les identifiant comme injustes parfois. Ils réalisent certaines implications que ces normes ont sur le travail : des implications qui peuvent être positives ou négatives, selon les cas. On vous présente quelques-unes de ces divergences de discours dans les extraits ci-dessous :

*« ... on se trouve quand même à être restreints... On est restreint dans ce qu'on peut obtenir... On est restreint dans notre pouvoir de changer les choses... » (Jean-Marie)*

*« ... les normes aident au travail de l'éducateur parce qu'il y a une norme qui est donnée, alors, c'est rassurant pour le jeune aussi. » (Marie-Claude)*

*« Ici, c'est un milieu qui est artificiel... On pourrait avoir la meilleure réadaptation possible et changer le jeune au complet, mais, quand il retourne à l'extérieur, il retourne avec ses mêmes amis, sa famille, et eux, ils n'auront pas changé du tout... Alors, le jeune retombe dans le même moule... » (Patrick)*

*« ... mais les règles de base, bien souvent, elles sont là pour quantifier notre travail, pour vérifier si on fait un travail de qualité. »  
(Marie-Josée)*

*« ... je pense qu'il faut se protéger et il faut aussi protéger le jeune...  
Les normes sont là pour nous protéger des plaintes d'agression,  
protéger les jeunes, des choses comme ça, il faut se protéger... »  
(Michèle)*

Ces divergences dans les perceptions des normes rendent les choses un peu compliquées à saisir. Cependant, après analyse du matériel empirique, nous avons pu identifier cinq différents contextes normatifs inter-reliés qui ressortent des entretiens:

- 1) les normes qui existent pour gérer la vie des jeunes en établissement (par exemple, les questions de discipline, le mode de vie, etc.);
- 2) les normes qui existent pour gérer le travail des éducateurs en établissement (celles qui sont imposées par l'administration);
- 3) les normes qui existent pour appliquer la loi (issues du système pénal avec leurs applications pratiques comme par exemple, l'enfermement institutionnel fermé): Loi sur les jeunes contrevenants, Loi sur la protection de la jeunesse, Loi sur les services de santé et les services sociaux [Québec seulement];

- 4) les normes qui existent pour protéger les gens où la finalité explicite est de donner des droits aux individus (comme la protection contre les abus par exemple);
- 5) et les normes qui découlent de l'approche pour éduquer les jeunes afin de mieux vivre en société et qui peuvent être véhiculées à travers la pédagogie des éducateurs.

Il s'agira donc dans les pages qui suivent, de présenter ces catégories d'analyse élaborées en fonction des propos émis par les éducateurs.

Tout d'abord, il est primordial de mentionner que nous n'avons pas à notre disposition un code d'éthique ou un manuel de procédures quelconque nous permettant de mieux situer les contextes normatifs en question. Nous ignorons même si de tels codes ou manuels existent dans ce centre jeunesse. Notre objectif ici n'est pas alors d'identifier des normes précises mais plutôt de situer le lecteur par rapport aux perceptions que les éducateurs entretiennent face aux normes qui peuvent affecter leur travail.

#### **4.1 LES NORMES POUR GÉRER LA VIE EN INSTITUTION**

Lorsqu'on parle de ce contexte normatif, on veut principalement explorer les normes qui existent a priori pour assurer le bon fonctionnement des jeunes en résidence. Ces normes peuvent être reliées à la discipline, au mode de vie, à la programmation qui existe dans les résidences, bref, à ces éléments qui consolident un certain rythme de vie au centre jeunesse. Elles peuvent parfois être si imprégnées dans le quotidien de l'éducateur qu'il peut les voir comme un outil qui lui servira de protection dans son travail, puisqu'une ligne de conduite précise a été établie pour lui, et tant et aussi longtemps qu'il suit cette ligne, les choses iront bon train :

*Les normes, c'est une façon de se protéger, parce que ça respecte un protocole, ça respecte des procédures pour uniformiser et standardiser la façon dans laquelle on actualise chacune des interventions précises. (Jean).*

Ces normes assurent une certaine concordance entre faits et gestes des éducateurs puisqu'elles s'appliquent à tous et toutes, peu importe le milieu institutionnel :

*Un intervenant pourrait se permettre une chose, et un autre, ne pourrait pas se le permettre, alors, c'est pour cette raison qu'il y a des normes qui agissent comme guide de fonctionnement. Oui, elles nous sont dictées mais on respecte ces normes-là, parce qu'on sait très bien que*

*si elles n'étaient pas là, cela serait très difficile de travailler ici...*  
(Patrick)

*C'est sécurisant, pour te dire, je trouve cela sécurisant dans le sens que la manière de fonctionner est la même partout, à la base...* (Marie-Claude)

A priori, les éducateurs perçoivent les normes liées au fonctionnement comme « des bouées sur un bateau », des éléments essentiels au bon fonctionnement de la maison d'accueil. Certains éducateurs ne semblent pas douter que ces normes uniformisent le travail, standardisent les différentes façons de faire les choses dans les centres jeunesse. Selon Jean :

*... si tu as une procédure, tu as un code qui te donne des balises par rapport à comment intervenir dans tel type de situation, et bien, tu ne te sens pas seul là-dedans, parce que tout le monde est régi de la même manière, de la même façon.*

Chose qui rassure certains éducateurs puisque les normes de fonctionnement interne sont les mêmes pour tous, et tous doivent les respecter. En outre, selon la perception de Jean, on sait qu'on a un point de référence qui peut nous aider en cas de problème. Comme le phare pour le bateau, nous dirait-il...

Selon certains, les normes qui visent à maintenir un certain fonctionnement à l'intérieur de la résidence sont étroitement liées à la

programmation quotidienne. En fait, ces normes qui visent plus particulièrement les jeunes semblent tourner autour du fait que si on suit la programmation prévue pour les jeunes, les choses iront de bon train, comme nous le dit Jean-Claude :

*... quand on parle de normes, on parle d'un mode de vie ici à l'intérieur. Les normes généralement, c'est une programmation. Tu suis la programmation, et tout ira bien. C'est sûr que généralement, ce n'est pas tout à fait comme à la maison : à telle heure, tu fais telle chose, et il y a des normes que tu ne peux pas transgresser, comme par exemple, agresser un autre jeune, agresser un éducateur... (Jean-Claude)*

Ces normes, selon Jean-Claude, sont « incontournables ». Les jeunes doivent les respecter puisqu'elles font partie du mode de vie en résidence. Cependant, certaines normes liées au fonctionnement des jeunes peuvent être facultatives dans le sens que certains éducateurs peuvent utiliser une certaine discrétion dans leur application car selon eux, elles ne sont pas aussi sérieuses que des cas d'agression physique ou verbale par exemple. On parle ici de situations où un jeune lance un juron, met ses pieds sur la table au salon, entre autres. Jean-Claude nous parle de certains automatismes qui se sont développés chez certains éducateurs où, coûte que coûte, si un jeune met ses pieds sur la table du salon en regardant la télévision, et bien, il aura un petit quinze minutes de réflexion dans sa chambre. Il est plus important pour certains éducateurs de discuter de la

situation, expliquer les raisons pour lesquelles il ne faut pas mettre les pieds sur la table, que de punir ou de confronter inutilement.

En revanche, ou comme mécanisme de défense face à certaines situations difficiles, certains éducateurs opteront parfois pour quelques stratégies différentes, dans des cas exceptionnels bien sûr, qui auront pour finalité de rétablir l'ordre dans la résidence. Jean-Claude nous a longuement entretenu sur sa perception de la nécessité d'adopter des stratégies personnelles dans de telles situations :

*J'ai essayé de prévenir par la norme et quand j'ai réalisé à un moment donné que, selon mon expérience et selon mes convictions que je n'y arriverais pas de cette façon-là, j'ai adapté une stratégie. À ce moment-là, la norme était trop contraignante parce que dans cette situation, il aurait fallu, selon la norme, il aurait fallu que je continue deux, trois, quatre autres fois... Et il y a des fois que si tu continues l'intervention trop souvent, trop longtemps, le groupe vient à se désorganiser...*  
(Jean-Claude)

On voit que certains éducateurs reconnaissent la nécessité d'un certain pouvoir discrétionnaire à l'égard de l'application des normes, même si ce pouvoir n'est pas exercé nécessairement pour maximiser l'aide offerte au jeune. Cependant, les éducateurs ont tendance à dire que les normes doivent être respectées au nom du bon fonctionnement de l'institution : *« il y a des normes incontournables, qui font*

*partie du mode de vie, des choses que tu ne peux absolument pas faire ici, qu'on ne tolère pas.* » (Jean-Claude). L'objectif visé peut être une intervention plus efficace avec le jeune, c'est-à-dire, la prévention d'une crise: *« cela ne nuit pas au travail de mon confrère ou de ma consœur qui est avec moi, et cela m'aide à atteindre l'objectif que je me suis visé : celui d'éviter une crise. »* (Jean-Claude).

Les éducateurs nous ont avoué qu'ils reconnaissent l'importance de suivre une certaine conformité par rapport aux normes qu'ils doivent obéir et faire obéir aux jeunes. Cependant, ils admettent qu'il peut être facile pour un éducateur de sortir un peu des sentiers battus, et de ne pas nécessairement respecter les normes à la lettre (en ce qui a trait aux normes qui gèrent la vie en établissement). Chose qui est remise sur le droit chemin conforme aux normes par les autres éducateurs en réunions d'équipe. Ce ne sont pas nécessairement des écarts importants à la norme, mais tout de même des écarts qui entraînent une prise en charge par les collègues afin que le tout respecte les procédures acceptées et vécues par tous et toutes. Selon Patrick, des éducateurs peuvent prendre un peu plus d'initiative, par contre, lorsque vient le temps de discuter avec les collègues, ils reviennent au conformisme :

*Je pense que ce n'est pas tout le monde qui est conscient que ces règles sont là et qu'on doit les respecter. C'est pour cette raison que parfois, il*

*y a des éducateurs qui prennent un petit chemin de côté et il y a des gens, des intervenants, qui sont là pour re-tirer sur la corde... (Patrick).*

Les lignes de conduite ou règles sont censées être connues de tous et toutes. Cependant, il arrive parfois que des normes que certains éducateurs perçoivent comme étant moins importantes soient délaissées parfois par erreur ou parfois volontairement. C'est pourquoi on accorde une importance aux réunions et au travail d'équipe puisqu'on replace les éducateurs sur le chemin respectueux des normes. Selon Marie-Josée :

*Les normes principales que tout le monde connaît, elles sont très importantes, on est prudent. Des fois, il y a des petites choses qui vont nous échapper et cela peut arriver qu'on fasse des bévues, mais c'est pour ça qu'on travaille en équipe... (Marie-Josée)*

Quand les normes sont enfreintes par l'éducateur, par erreur ou intentionnellement, on met en place d'autres mécanismes qui s'assureront que du moins, la plupart des procédures soient respectées et le contrôle social rétabli.

Certains éducateurs se perçoivent parfois aussi comme une des cibles des normes qu'ils contribuent à mettre en place dans les résidences. En effet, l'administration pousse les éducateurs à mettre en application des normes

disciplinaires qui sont destinées à gérer le comportement du jeune en résidence. Ils deviennent alors en même temps des gardiens de la discipline au sens qu'ils doivent assurer une surveillance étroite des jeunes. Or, par ironie, cette participation à l'encadrement disciplinaire produit aussi, par ricochet, bien qu'à un degré moindre, des effets sur les éducateurs eux-mêmes. C'est pour cette raison qu'à un moment donné, les éducateurs peuvent se sentir emprisonnés dans ces normes du simple fait qu'ils les appliquent de façon stricte. Jean-Claude se voit donc un peu *« prisonnier des normes parce que je les subis, mais par contre, cela fait partie de mon travail... »* Par exemple, un éducateur doit constamment avoir ses clés en sa possession lorsqu'il doit se déplacer d'un endroit à l'autre dans la résidence. Sans ses clés, il ne peut se déplacer : il doit alors les avoir à tout moment.

Or, on verrouille les portes non pas pour maintenir les éducateurs à l'intérieur, mais pour restreindre les jeunes selon le milieu (encadrement intensif ou milieu fermé). Ainsi, c'est un jeune qui doit être « détenu » pour sa santé et sa sécurité, comme pour celle des autres, et l'éducateur vit cette « détention » tandis qu'elle ne lui est pas destinée : *« c'est comme si on se sent embarrassés ici nous autres aussi jusqu'à un certain point. »* nous avoue-t-il. En effet, malgré ce sentiment d'emprisonnement vécu par certains éducateurs, ils ne sont pas prisonniers de la

même manière qu'un jeune pourrait l'être : l'éducateur détient toujours le contrôle, la liberté et la possibilité de vivre sa vie hors des restrictions d'une maison d'accueil. Un jeune qui se retrouve en résidence, n'a pas vraiment cette liberté ou ce choix. Il voit d'ailleurs bien qu'il n'est qu'un prisonnier qu'au sens figuré, car il porte les clés, tandis que les jeunes eux, le sont effectivement.

Quelques éducateurs nous ont confié une autre dimension quant à la façon dont ils perçoivent les normes reliées au bon déroulement de la vie en résidence. Il s'agit ici de l'absence de réalisme de ces normes internes vis-à-vis la réalité extérieure car il n'y a pas de correspondance entre elles. Des normes ou des règles à suivre qui ne sont pas représentatives de la réalité telle qu'elle se présenterait au jeune dans son milieu naturel. En même temps qu'ils acceptent de mettre en pratique ces normes, ils sont poussés à les critiquer aussi, dans un effort pour les rapprocher du milieu naturel du jeune. Il est important pour eux que ces deux réalités correspondent, puisque le jeune ne vit que pour un court séjour en résidence, et qu'ultimement, son milieu naturel est l'endroit où il retourne à la fin de son placement. Cependant, la reconnaissance de ce problème ne les fait pas nécessairement voir toute l'ampleur du problème qui les entoure. Pour Michel, il convient d'aligner le plus possible ces deux réalités, afin d'éviter l'apparition d'obstacles d'envergure pour le jeune et pour sa famille :

*C'est aussi important de garder un certain réalisme avec l'extérieur, pour ne pas donner au jeune une fausse vision ou un cheminement qui n'est pas parallèle avec l'extérieur. Sinon, il risque de faire face à des embûches fort importantes si on ne tente pas, du mieux qu'on peut évidemment, de demeurer le plus possible, fidèle à la réalité extérieure du jeune... (Michel).*

Il voit que dans les résidences, on peut, à certaines occasions, accorder une attention particulière à la réalité des jeunes. Cependant, il se rend compte aussi qu'il y a conflit entre la relation d'aide et les pratiques de contrôle.

*En général, on garde un certain réalisme avec l'extérieur, sauf que parfois, je sens qu'on met les freins, par rapport par exemple à certaines méthodes qu'on emploie pour aider le jeune, ou par rapport à certaines choses qu'on doit faire avec le jeune... Il faut toujours prouver à la direction qu'une façon de faire marchera... Et parfois, il est difficile de trouver les outils pour prouver que ça marchera... (Michel)*

D'autres intervenants perçoivent les normes d'une façon idéalisée, comme étant en lien direct avec la réalité extérieure, puisque les éducateurs tentent quotidiennement de faire ce lien avec ce qui se passe à l'extérieur de la résidence. Les normes internes, liées au bon déroulement des choses en résidence, sont liées aux valeurs sociétales et cela implique que les interventions se déroulent selon le plus grand respect de ces normes, ou plus particulièrement, de ces valeurs : « Ces balises-là sont faites en fonction des valeurs de la société et puis la vision qu'on a

*avec les jeunes ici, elle est toujours en fonction de quand tu vas être dehors, donc le lien est toujours fait.* » (Marie-Josée).

Tout cela n'empêche pas certains éducateurs de se rendre compte de l'existence d'une sorte de contradiction qui affecte inévitablement leur travail. L'encadrement intensif qu'ils contribuent à maintenir en place finit par nuire à l'objectif de responsabilisation qu'ils envisagent pour le jeune :

*On veut responsabiliser le jeune mais on lui enlève tout ce qui pourrait le mettre en situation où il pourrait faire des apprentissages par lui-même... Donc, on dit qu'on veut responsabiliser, qu'on veut faire prendre conscience au jeune de certaines choses, mais les moyens pour lui faire comprendre ne sont pas toujours possibles, ou disponibles...*  
(Patrick)

Les éducateurs veulent alors ouvrir les portes pour les jeunes mais on verrouille ces mêmes portes quand vient le temps de démarrer un projet ou un apprentissage. C'est comme une sorte de couteau à double tranchant.

## **4.2 LES NORMES POUR GÉRER LE TRAVAIL DES ÉDUCATEURS**

Ce contexte normatif prévoit que les normes portent principalement sur la gestion du temps, sur l'affectation des ressources, en bref, sur le travail quotidien des éducateurs en maison d'accueil. On y retrouve alors des normes qui auront pour objectif principal de gérer la façon de faire des éducateurs auprès de la clientèle. Ces normes tourneraient autour des questions suivantes: rédaction de rapports divers et de plans d'intervention, les procédures à suivre lorsque les jeunes arrivent en résidence, la façon d'intervenir auprès d'un jeune en difficulté ou en crise, ou la façon de le « punir », etc. Ce sont « *des points de référence, si on parle des procédures pour l'utilisation des chambres d'isolement, les mesures de transfert, les politiques et les procédures par rapport au suicide...* » (Jean).

Il convient de souligner que les éducateurs ne s'opposent en général à l'existence de ces normes même s'ils perçoivent certaines difficultés ou carences: ils admettent la nécessité d'être encadrés par des normes dans leur travail; et ils y voient même des avantages. Plusieurs ont fait état de cette nécessité, comme on peut voir dans les extraits ci-dessous :

*c'est sécurisant pour dire, je trouve cela sécurisant car la manière de fonctionner est la même partout, à la base... (Marie-Claude)*

*Le fait qu'on se donne des protocoles, des procédures, des règles, des normes, je pense que c'est fait dans le plus grand respect de la personne [éducateur et jeune] et normaliser, c'est correct aussi parce que ça nous prend quand même des balises pour voir et évaluer quand on est à la limite d'une norme qui est transgressée ou non... (Jean)*

*mais les normes, par contre, doivent être là... Il faut se fier à quelque chose... (Jean-Marie)*

La conclusion d'ensemble est la même pour tous les éducateurs : les normes sont essentielles malgré quelques carences qu'il s'agira d'expliquer dans les lignes qui suivent.

La problématique suivante est surtout centrée autour de l'imposition unilatérale de normes par les cadres supérieurs de l'institution. Certains déplorent le manque de consultation auprès des principaux acteurs qui effectuent l'intervention. Un éducateur nous a donné l'exemple suivant pour mieux exprimer sa perception du problème.

Dans un garage, où il y a plusieurs mécaniciens, on a décidé de nommer un mécanicien-chef du jour au lendemain. Dans une situation normale, on choisirait un mécanicien qui aurait plusieurs années d'expérience dans le domaine, qui

connaît le milieu, la clientèle et ses besoins, et qui sera d'autant plus capable de gérer ce garage. Cependant, on décide de choisir un individu qui est diplômé en administration, qui possède des années d'expérience dans d'autres domaines, qui a géré des ressources et du personnel, mais qui ne connaît rien en mécanique. Aux yeux de cet éducateur, ce choix a été fait sans consulter les gens concernés et on déplore son manque d'expérience dans le domaine de la mécanique.

La même situation est perçue par les éducateurs en centre jeunesse. Ils vivent des changements, doivent suivre des règles, des directives, et on n'a pas pris la peine de les consulter afin de s'assurer de la validité mais aussi de la pertinence de certaines de ces règles ou procédures.

*Ils [l'administration] nous imposent une façon de travailler sans voir le fonctionnement, le coeur du fonctionnement... (...) Alors, ce sont des administrateurs qui administrent un système, et eux autres, ils ont une façon précise de fonctionner, mais ils ne prennent pas toujours en considération notre opinion, la façon qu'on la vit l'intervention, la façon qu'on croit être la plus appropriée... (Jean-Marie)*

Cependant, d'autres éducateurs acceptent sans difficulté l'idée de suivre la ligne de conduite établie par l'organisation et adoptent volontiers une attitude plus conformiste. Pour eux, ce n'est pas une question de choix, c'est la chose à faire; certains se perçoivent même comme « n'ayant pas le choix » :

*... tu ne peux pas outrepasser ces normes-là parce que tu as décidé de le faire... Il y a certaines normes où la procédure est plus longue que d'autres mais j'imagine qu'il faut passer ce processus-là, on n'a pas le choix... (Jean-Marie).*

Lorsqu'il adopte la ligne de conduite dictée par l'institution, l'éducateur peut parfois s'arrêter un moment pour réfléchir sur les raisons d'être de ces normes. Cette réflexion personnelle lui permet de mieux adapter sa façon de faire les choses aux normes établies par l'institution. Il prend un recul personnel pour mieux comprendre la norme, pour mieux la gérer et l'appliquer dans son travail au lieu de simplement la critiquer :

*Je pense qu'en quelque part, si tu ne trouves pas un sens logique à une règle à appliquer, c'est parce qu'il y a quelque chose qui cloche... Ça peut arriver qu'on doit appliquer quelque chose qui ne fait pas notre affaire, mais à ce moment-là, on est forcé à trouver un sens logique pour être capable de l'appliquer, la norme... (Marie-Josée)*

En somme, ce questionnement devient une forme de légitimation et acceptation de la norme dictée par l'institution.

La plupart des éducateurs ne nient pas non plus l'évidence que même si la norme est destinée à la surveillance des jeunes en établissement, elle sert d'outil de surveillance des éducateurs, surveillance moins étouffante bien sûr. Les normes servent alors à surveiller et les jeunes et les éducateurs.

*Les normes te servent d'encadrement dans ton travail, de marche à suivre dans ton travail, et aussi, elles servent au chef d'unité à vérifier ton travail, et à te surveiller aussi... (Jean-Claude)*

Les éducateurs dans ce milieu semblent parfois passer trop vite du constat de la nécessité d'un certain encadrement et d'une certaine transparence à l'acceptation généralisée d'une certaine forme de contrôle plus strict sur eux. Ainsi, on s'aperçoit que le chef d'unité peut utiliser les normes comme outil de vérification ou de contrôle, et cette perception a été soulevée par plusieurs comme étant nécessaire puisque l'on s'attend à être vérifié, évalué, et remis sur la bonne voie s'il y a certains écarts de conduite: *« les règles de base bien souvent, c'est pour quantifier ton travail, pour vérifier si tu fais un travail de qualité... »* (Marie-Josée). Et on s'entend en général pour dire que c'est du *« gros bon sens »* d'avoir de telles normes.

Une difficulté a été soulevée par certains éducateurs quant aux échéanciers et aux exigences reliées à la production de rapports d'observation, de plan d'intervention, etc. Ces produits sont issus de procédures liées au cheminement du jeune en centre jeunesse, et les éducateurs doivent s'en charger puisqu'ils font partie du travail qu'on leur impose:

*On a aussi des manières de fonctionner, où bon, après un mois, je dois produire un rapport d'observation, et après cela, je dois produire un*

*plan d'intervention. Au niveau de la paperasse, au niveau des rapports du dossier, j'ai des échéanciers, j'ai des exigences que je dois remplir.*  
(Marie-Claude)

La difficulté réside dans la production de rapports qui n'obtiennent pas nécessairement le consentement du principal acteur, soit le jeune : *« Si le jeune ne veut pas participer, qu'est-ce que ça me donne de faire ça? Oui, j'ai mon papier bleu pour le dossier, mais c'est une formalité, tu sais... Mais il faut que j'en fasse un... »* (Marie-Claude). En fait, cette bureaucratie amène certains éducateurs à produire un plan d'intervention pour en produire un, sans que le jeune soit impliqué ou désire participer au processus. C'est une pratique qu'ils doivent adopter à l'occasion pour pouvoir répondre à l'exigence artificielle qui pèse sur eux. Plusieurs s'assurent donc avec le jeune et son parent, que le plan en question n'est qu'une formalité, et qu'au moment où ils seront prêts à rédiger le leur, et à participer pleinement au processus, ils recommenceront à zéro. On remarque alors une différence entre le théorique et le pratique: *« c'est difficile tu sais, au niveau de la bureaucratie, et puis au niveau de ce qui est en pratique, sur le plancher... Des fois, ça fait des différences... »*. Les éducateurs s'adaptent donc, du mieux qu'ils peuvent.

### **4.3 LES NORMES POUR APPLIQUER LA LOI**

Les centres jeunesse sont pour la plupart régis par des lois aussi précises que la *Loi sur les jeunes contrevenants*, la *Loi sur les services de santé et les services sociaux* ou la *Loi sur la protection de la jeunesse*, ou même par une rationalité et par des principes propres au système pénal. Or, ce contexte normatif s'adresse particulièrement aux normes qui sont issues du système pénal ou juridique en général et qui posent des contraintes à la fois aux cadres administratifs supérieurs des établissements et aux éducateurs. Comme nous le souligne cet extrait :

*Tu sais, on a comme principe directeur de retourner le jeune le plus vite possible dans son milieu naturel alors qu'on arrive avec une ordonnance de garde qui dit que le jeune doit faire 1/3 de son temps avant de pouvoir bénéficier d'une libération provisoire. Il faut le retourner le plus vite possible, mais il faut attendre cette période là, on n'a pas le choix... (Jean-François).*

Nous avons déjà abordé un élément pertinent à ce contexte normatif qui a fait l'objet d'une discussion dans la section sur la perception du rôle de l'éducateur : il s'agit de la question du milieu artificiel et de l'importance de concorder la réalité intérieure à la réalité extérieure pour les jeunes. Cette question du milieu artificiel préoccupe certains éducateurs, puisqu'elle pose

une difficulté importante à leur travail. En bref, lorsque les éducateurs parlent de ce milieu, ils s'entendent tous pour dire que la réalité vécue en résidence ne correspond pas à celle du milieu naturel en société, puisque le jeune est ici constamment entouré, écouté, supporté, encouragé, mais aussi étroitement surveillé, ce qui peut ne pas être le cas dans son milieu naturel. Les éducateurs semblent parfois conscients que la surveillance et l'encadrement en résidence sont souvent excessifs, artificiels et inutiles. De là naît l'idéal rêvé d'articuler la vie à l'intérieur autour de la vie à l'extérieur. Cet idéal est cependant mis en cause à la fois par les normes strictes du cadre juridique « sociétaire » et par les règles internes de fonctionnement de l'institution. De plus, il est trahi par l'éducateur lui-même qui voit les règles qui l'éloignent du milieu naturel comme « faisant partie de son travail ».

Compte tenu du temps obligatoire que les jeunes doivent passer en résidence et parfois aussi des règles imposées par l'institution de prise en charge elle-même, il peut y avoir une certaine restriction dans les moyens offerts aux éducateurs pour leur aider à atteindre les objectifs fixés avec les jeunes. En effet, il peut être difficile pour les éducateurs d'aller chercher les ressources nécessaires, à cause justement de ces normes légales qui régissent le placement du jeune en résidence. On pense ici à un service externe dont

pourrait bénéficier un jeune, d'un projet ou activité quelconque qui pourrait l'aider, etc. Or, on voudrait rendre le milieu le plus réaliste possible, mais il manque des éléments importants pour le faire. Jean-Marie nous explique :

*... ce que je trouve difficile, c'est de faire beaucoup avec moins : on n'a pas vraiment d'outils, même s'il y a plusieurs services qui nous sont offerts par rapport à la communauté, pour nous aider dans nos démarches [avec le jeune], on se trouve quand même à être restreints. C'est difficile de référer un jeune face à tel service, et de réussir à avoir ces services. (Jean-Marie).*

À certains moments, en prenant conscience de ces carences, les éducateurs demandent plus de moyens et moins de règles pour mieux gérer le travail effectué auprès des jeunes, ce qui engendre une certaine frustration voire même une exaspération parmi quelques éducateurs, comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessous :

*On est supposé de donner des moyens, de donner de l'information, d'aider mais par contre, on n'a pas d'outils pour le faire! Tout ce qu'on a justement, c'est la parole, jaser avec les jeunes, leur donner des exemples, parce qu'on ne peut pas se servir d'activités concrètes parce qu'on ne les a pas. (...) Alors, essayer de développer des habiletés quelconques avec un jeune, on est tout le temps pris parce qu'on en a pas [d'outils, de moyens]. (Jean-Marie)*

Les difficultés sont d'autant plus grandes que les éducateurs doivent tous suivre des normes strictes pour donner au jeune la possibilité de vivre des expériences à

l'extérieur de la résidence. On voit bien que les lois juridiques sont dédoublées par les règles de l'institution:

*On dit qu'on veut ouvrir les portes un peu, on veut laisser aller les jeunes le plus possible à l'extérieur pour faire des stages de travail, pour aller à l'école, pour rencontrer leurs parents, en bref, on veut ouvrir les portes. Mais à l'inverse, on fait face à des normes très strictes, c'est un processus très bureaucratique, alors cela devient parfois trop complexe et long de suivre cette règle ou principe- là, d'ouvrir les portes aux jeunes... C'est tellement bureaucratique que cela devient difficile de sortir... (Patrick).*

Alors, selon notre informateur, on lance de beaux principes mais quand vient le temps de les appliquer, il est difficile d'avancer dans la direction envisagée.

#### **4.4 LES NORMES POUR PROTÉGER**

La question des normes comme instrument de protection s'applique à trois niveaux, selon les propos énoncés par les éducateurs rencontrés : protection des jeunes, protection des éducateurs et même protection de l'institution. Cette protection peut prendre des formes diverses : des normes pour protéger les jeunes contre des abus de pouvoir, des normes qui englobent toute la question de la nécessité de la confidentialité; des normes pour protéger les éducateurs contre les plaintes d'agression ou d'harcèlement, ou même des

normes pour protéger l'organisation du centre jeunesse contre des poursuites judiciaires, et à l'égard du public.

La référence à ce champ normatif est apparue à plusieurs reprises dans le discours des éducateurs. L'importance que l'on accorde à ces normes a été facile à déceler au fil des entretiens, puisqu'on semble particulièrement préoccupé par la possibilité d'abus divers : dans les normes qui visent la protection des jeunes, on parle d'abus de pouvoir, abus de nature physique, à caractère sexuel, etc; tandis que dans les normes qui visent la protection des éducateurs, on parle d'abus des jeunes qui peuvent être issus de plaintes non-fondées pouvant nuire à la réputation des éducateurs. Cependant, certains perçoivent que ces normes ne privilégient pas nécessairement un groupe plutôt qu'un autre, par exemple, les éducateurs versus les jeunes : *« je pense que les normes sont là pour protéger la personne en général, protéger tout le monde... »* (Patrick). En effet :

*C'est pour nous protéger des plaintes d'agression, protéger les jeunes, des choses comme ça, il faut se protéger... Comme par exemple, s'il y a une intervention qu'on doit faire avec un gars et on n'est pas trop certain de notre coup, on sera deux éducateurs quand on fait l'intervention avec lui, au cas où... Tu sais, on se protège, c'est devenu un mécanisme... (Michèle)*

Alors, on institue des normes pour protéger tout ce monde contre des abus qui peuvent provenir de tout côté :

*Exactement, c'est pour tout le monde. Ce sont des normes qui ont été établies pour justement éviter les abus, pour éviter les laisser-aller ou même, pour éviter que tout le monde fasse à leur tête et qu'à un moment donné, tout ne fonctionne plus... (Jean-Marie)*

Ces normes, selon les éducateurs, ont aussi la fonction de servir de guide à l'éducateur lui-même pour lui indiquer certaines limites à ses interventions auprès des jeunes. Elles peuvent aussi prévenir des abus :

*Je pense que c'est très normal pour nous autres aussi d'avoir des normes, des règles, des procédures à suivre, pour éviter justement que cela soit trop laissé à la perception individuelle de chacun d'entre nous, et que cela amènerait justement des situations d'abus ou des situations démesurées par rapport à une situation X qui pourrait arriver. (Jean)*

Ce qui nous permet de conclure que la protection des jeunes et la prévention des abus sont des préoccupations pour les éducateurs et on perçoit en général les normes qui penchent vers ce côté comme étant logiques et valides.

Bien entendu, cette reconnaissance n'empêche pas certains éducateurs de se sentir délaissés par rapport à une certaine protection juridique de leurs droits. On voit apparaître alors un discours qui exprime cette frustration sans

que nous puissions préciser à quoi exactement elle fait référence. Selon un informateur, ces éducateurs se plaignent parfois que les jeunes utilisent leurs droits comme outil de chantage ou de négociation :

*Tous les droits que les jeunes ont ici, on doit toujours avoir le souci à respecter le plus possible le droit des jeunes. Et souvent, c'est frustrant parce que tu te dis, où sont les droits des éducateurs là-dedans? À partir de quel moment l'éducateur a-t-il des droits là-dedans? À part le droit de se faire respecter, les éducateurs en ont pas vraiment d'autres, tu sais... (Jean-Claude)*

Or, selon lui, il convient d'accorder aux jeunes des droits et de s'assurer que ces droits soient bel et bien respectés par le biais de normes, par contre, il croit qu'on néglige parfois la question des droits des éducateurs, qui devrait être considérée au même niveau.

#### **4.5 LES NORMES POUR ÉDUQUER LES JEUNES**

Ce dernier contexte normatif s'attarde plus particulièrement aux principes et valeurs qui devraient faire partie des interventions pédagogiques auprès des jeunes afin de favoriser l'apprentissage des règles de vie en société. La finalité de ces normes est l'apprentissage, l'éducation chez le jeune, chose qui devrait faciliter sa ré-insertion en société. C'est ici qu'on trouve – ou qu'on devrait trouver – les

principes pédagogiques cherchant à responsabiliser les jeunes (dans le bon sens du terme bien sûr).

Une conception de ces normes nous a été amenée par Jean et poursuivie par Marie-Josée prévoit que pour assurer une certaine constance, une certaine cohérence, il est nécessaire que les éducateurs aient des normes à suivre pour montrer aux jeunes que les normes s'appliquent à tout le monde, à l'intérieur tout comme à l'extérieur de la résidence. Ces règles ou normes suivent un continuum qui prévaut tant pour les éducateurs que pour les jeunes, à l'interne comme à l'externe.

*Donc, si on n'a pas de balises, de procédures, de normes, de règles, ça devient un peu anarchique, et ça devient un peu irrespectueux par rapport aux valeurs qu'on véhicule et qu'on essaie de transmettre aux jeunes... (Jean)*

*Et puis, tu sais, en quelque part, on fait respecter des choses aux adolescents donc il faut en respecter nous aussi, donc c'est très logique! (Marie-Josée).*

C'est une forme de pédagogie qui est transmise aux jeunes de façon plutôt indirecte : on leur démontre qu'autant les éducateurs qu'eux doivent suivre des normes, à l'intérieur de la résidence, et à l'extérieur.

Et si on veut innover lorsqu'on interagit avec les jeunes, il y a toujours des obstacles qui se présentent, des normes qui contrôlent de façon stricte : *« si je décide de tenter une nouvelle approche [clinique], et bien, il y a des règles et des normes [institutionnelles] que je dois respecter et qui peuvent devenir très contraignantes... »* (Marie-Claude). Lorsque l'on veut rendre un meilleur service aux jeunes et que de telles barrières s'érigent, cela vient à limiter les interventions qui en bout de ligne, pourraient être d'un bénéfice important pour les jeunes.

\* \* \* \*

Somme toute, les perceptions des éducateurs face aux normes qu'ils retrouvent à plusieurs étapes de leur travail sont généralement positives. On constate cependant qu'ils éprouvent une grande difficulté à prendre une distance critique à leur égard, particulièrement lorsqu'elles sont inscrites au sein même de leur travail et qu'elles prennent une double-face : celle d'une démarche d'évaluation clinique et celle d'un contrôle et de surveillance du jeune en milieu institutionnel.

## **CONCLUSION**

### **AIDE CONTRÔLANTE OU CONTRÔLE AIDANT?**

Dans certaines professions d'aide, on remarque que la question de l'aide et du contrôle en est une qui suscite maints questionnements et maintes difficultés. Comment transiger avec deux pôles qui, au plan théorique, semblent diamétralement opposés mais qui, sur le terrain, semblent devenir « conciliables », si bien qu'on peut même se retrouver à définir l'une par l'autre, voire même les confondre? Le questionnement de l'aide qui contrôle ou du contrôle qui aide est une question qui est difficile à répondre, plus particulièrement lorsqu'on examine les résultats de cette recherche sur les perceptions que détiennent les éducateurs de leur rôle. En les questionnant sur la problématique de cette relation, tous admettent que les deux dimensions sont présentes. L'éducateur ne peut éviter de faire les deux, durant des étapes précises d'un processus d'intervention avec un jeune, sans nécessairement hiérarchiser ou privilégier l'un plutôt que l'autre. Qu'on veuille aider pour contrôler ou contrôler pour aider, les objectifs peuvent s'entremêler à un moment donné dans une situation particulière. Ultimement par contre, nous remarquons que, d'une part, la perception de l'éducateur de son rôle tend à pencher plus vers la dimension de l'aide puisque l'on veut surtout aider les jeunes qui vivent certaines difficultés. D'autre part cependant, sur le plan pratique, il semble se pencher surtout sur la dimension de contrôle dans la

mesure où il ne prend pas assez de distance critique à l'égard des « normes de contrôle » reliées à son travail.

On constate que l'éducateur, dans ce milieu, a main mise sur le destin, les choix et la vie du jeune, tout comme le gardien de prison a main mise sur le destin, les choix et la vie du détenu. On contraint un jeune à vivre dans un endroit surveillé et restreint; on lui dicte les « quand », « qui », « quoi », « comment » et « pourquoi » de sa vie, pour lui permettre de ré-insérer le milieu dans lequel il vivait avant son séjour en maison d'accueil; on lui donne des permissions spéciales pour « bonne conduite », qui somme toute, subissent des contraintes tout aussi contrôlantes et contraignantes. Les effets sont nombreux : relation de confiance amenuisée, collaboration parfois manquante, sentiment de frustration intense, perte de contrôle sur sa vie, et on en passe. Des effets qui, sans aucune surprise, affectent autant les jeunes que les éducateurs, puisque les deux groupes principaux dans cette relation doivent subir le contrôle qu'entoure leurs interactions. L'éducateur se retrouve, de par son travail, l'intermédiaire qui subit et fait subir le contrôle sur un jeune dans un tel contexte. Non seulement doit-il imposer les règles et sanctions prévues par l'institution pour laquelle il travaille, mais il tente, de par une formation ou un désir personnel, d'aider des jeunes en difficulté à se sortir de leurs maux. Pris entre ces deux pôles, voulant aider mais

sentant qu'on veuille qu'il prenne une position un peu plus contraignante, il doit pencher plutôt sur ce qu'on s'attend de lui que sur ce qu'on a besoin de lui. Cette prise de contrôle institutionnel affecte alors cette relation d'aide car elle déteint sur l'aide qu'on veut offrir au jeune. On revient simplement afin d'illustrer cette idée sur les limites que les éducateurs nous ont avouées en ce qui a trait au milieu artificiel, à la question de la collaboration, aux outils qui manquent pour favoriser une meilleure aide ainsi qu'aux règles qui déterminent non seulement le quotidien du jeune mais la façon dont l'éducateur doit agir et interagir avec lui.

Or, dans tout cet intense ensemble de pratiques, on se permet de conclure qu'en centre jeunesse, on contrôle ces jeunes en voulant « mieux les aider », parce qu'il est évident que le contrôle surpasse et encadre l'aide, même si, dans les perceptions que les éducateurs détiennent de leur rôle, le rapport est inversé : l'aide passe avant le contrôle. Parce que, ultimement, le jeune est majoritairement en maison d'accueil pour « réfléchir » à ses gestes, pour comprendre qu'il y a conséquence à tout ce que l'on entreprend en tant qu'être humain, et qu'on doit subir ces conséquences. On le contraint pour mieux le responsabiliser. Or, on le contrôle pour mieux l'aider.

L'éducateur en centre jeunesse doit d'autant plus se soumettre à ce contrôle qui est imposé au jeune, et par le fait même, qui lui est imposé, qu'il détient dans l'institution : un rôle de surveillant. Et ce, malgré les intentions qu'il entrevoit d'aider la clientèle du centre ou de la maison où il est assigné. Ce contrôle, qui vient en partie de l'administration, est retransmis sous la forme de normes qui régissent autant la clientèle que le personnel. Il s'agit, dans certains cas, d'un contrôle formel et inévitable qui affecte directement le jeune dans son quotidien. Il existe aussi un contrôle qui se manifeste différemment à la fois sur l'éducateur et sur le jeune et qui concerne les interventions que l'éducateur effectue auprès des jeunes : c'est le contrôle exercé à travers la procédure « thérapeutique ». L'éducateur qui doit conjuguer ces deux rôles, se sent souvent emprisonné ou même impuissant face à ce mandat qu'il s'est donné et auquel il croit, soit celui de l'aide qu'il doit et veut offrir à la clientèle. Pris dans ce filet, il est souvent amené à suivre la ligne de conduite qui lui est dictée. On pourrait même parler d'un certain conformisme dissimulé sous la digne représentation qu'on se fait d'une telle institution, soit d'aider et de responsabiliser la jeunesse en difficulté. La ligne de conduite normalise les attitudes, et de par le fait même, fait d'une pierre deux coups : contrôle de la clientèle institutionnelle et contrôle du personnel qui agira comme agent de contrôle sur la clientèle. Non seulement l'éducateur deviendra confus quant à son rôle auprès des jeunes, mais il aura de

la difficulté à s'adapter dans un milieu où le contrôle est si prenant sur ses gestes et ses attitudes auprès de la clientèle.

\* \* \* \*

*La science et la technique [doivent se dégager] de cette idée de maîtriser la nature, supposant du même coup qu'elles puissent en saisir toute la réalité, et exprimer sa vérité dernière. La vérité, ce n'est peut-être pas toute la réalité, ce n'est peut-être que celle que l'on est capable de voir à un certain moment donné et qui nous convient par-dessus tout. Si l'individu, qu'il soit humain ou non, non pas correspond mais convient à la réalité, il formera un tout avec cette dernière, l'influençant et en tirant avantage en terme même d'existence. (Laplante, 1995 : 132-133)*

La problématique qui est née de ce projet a été étudiée à plus d'une reprise par des chercheurs et a été abordée plus d'une fois dans le cadre de conférences en matière d'intervention psychosociale. Le terrain est déjà battu, les sentiers parcourus. Cependant, l'importance de porter un regard continu sur cette question est encore présente. Il était de mise d'aller voir sur le terrain comment les éducateurs percevaient leur travail, de discuter avec eux des difficultés qu'ils rencontrent, des motivations qui les animent, des problèmes qu'ils vivent.

Dans les grandes lignes, cette recherche qualitative ne soulève pas nécessairement des propos nouveaux ou des constats autres que ceux qui

avaient déjà été prélevés auparavant. Parce que l'on peut constater avec le matériel présenté dans le cadre de cette recherche, que l'intervention psychosociale auprès des jeunes soulève les mêmes problématiques que l'intervention auprès d'ex-détenus, de probationnaires, et on en passe. Une relation d'aide dans un tel contexte pénal ne pouvait que soulever les mêmes préoccupations : « on veut aider mais... la protection de la société est importante... il faut que le jeune comprenne... ». Des situations qui nous poussent à réfléchir à une intervention différente, à une aide axée sur l'aide, non pas sur un contrôle caché, légitimité, validé... Penser l'aide autrement, voilà ce qui devrait nous préoccuper, afin de pouvoir mieux aider les gens et les jeunes qui en ont effectivement besoin.

Jacques Laplante (1995) nous fait réfléchir sur cette question, où il est de mise de briser certaines attaches que le discours pénal pourrait encore aujourd'hui avoir sur le traitement, sur l'aide en tant que telle. Chose qui n'est pas facile étant donné le très fort lien historique qui existe entre le système pénal, le système de santé mentale et le système des services sociaux depuis des décennies. Il s'agit d'une attache qui est institutionnelle, scientifique, technique, explicative du comportement, etc. On veut tout expliquer, contrôler, rendre conforme à la norme. On cherche une vérité, on cherche la vérité

première. Cependant, Laplante note qu'il faudrait peut-être prendre une distance par rapport à certaines normes (Laplante, 1995 : 131), distance qui vaudrait possiblement la peine d'être considérée, si l'on veut penser l'aide autrement.

Viser une aide respectueuse, humaine, où il y a absence de contrôle. Une aide qui ne se borne pas à soumettre l'individu selon ce que l'on considère les « bonnes moeurs », les « bonnes normes », la « bonne conduite ». Bertrand (1981, 1990), Casoni (1996), Bottoms et McWilliams (1979) pour n'en nommer que quelques-uns, parlaient de la nécessité de considérer l'individu dans le processus d'intervention qui sera entamé avec lui. Tenir compte de ses expériences, ses besoins, sa vision des choses, serait pour autant une bien belle façon d'aborder l'aide autrement. Se détacher du client *objet* et se rapprocher du client *humain* pourrait s'avérer plus bénéfique, à court et à long terme. Il faut s'éloigner de cette nécessité d'expliquer la réalité coûte que coûte; de rechercher la vérité première avec des outils qui pourraient, si on s'y attarde, ne pas être ni nécessaires, ni convenables pour achever de tels objectifs. La motivation première d'un intervenant psychosocial ne devrait-elle pas être le client et ses besoins?

Tout en voulant responsabiliser le client, on le déresponsabilise puisqu'on prend pour lui les décisions qu'on juge convenables et respectables afin d'assurer un « bon » fonctionnement personnel et social. Il faudrait, en brisant ces attaches pénales, redonner au client ce qui est sien : ses choix, ses conséquences, sa vie. Il semble que les résultats, à court et à long terme, pourraient être beaucoup plus bénéfiques, tant du côté individuel que du côté du système.

Le filet pénal s'élargit, nul n'ose le contester. Ce que l'on n'ose pas admettre cependant, c'est que l'on contribue jour après jour à cet élargissement qui cause tant d'émois et d'ennuis au système social en entier. On contribue jour après jour au développement d'un système qui fonctionne mal. Et on punit des individus en les insérant dans ce cercle vicieux sans fin. À qui la faute alors?

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

ARSENAULT, C. (1981) "La libération conditionnelle: le point de vue des acteurs", Criminologie, Volume 14, Numéro 2, pp. 41-60.

ATKINSON, R.L., R.C. ATKINSON, E.E. SMITH & E.R. HILGARD (1987) Introduction à la psychologie, Montréal: Éditions Études Vivantes, pp.567-579.

BERTRAND, M.-A. (1981) "Réflexions critiques sur l'intervention et les limites du droit à intervenir", Santé mentale au Québec, Volume 1, Numéro 2, pp. 5-11.

BERTRAND, M.-A. (1990) Le paradoxe de l'intervention individuelle de type psycho-social dans le champ pénal. Rapport présenté dans le cadre de la 1ière Conférence internationale du G.R.E.P.O. sur L'intervention psychosociale au sein du pénal, Département de criminologie, Université d'Ottawa.

BISHOP, N. (1991) "À propos de l'aide et du contrôle – quelques réflexions.", L'équilibre entre l'aide et le contrôle – où se situe la Probation? Hertogenbosch: Rapport du 7ième séminaire de la Conférence permanente européenne de la probation, pp. 71-81.

BLANKERVOORT, V., LANDREVILLE, P., PIRES, A. (1979/80) "Les coûts sociaux du système pénal: Notes méthodologiques", Crime et/and Justice, Volume 7-8, Numéros 3-4, pp.180-189.

BLANKERVOORT, V. (1990) La transformation du reclassement aux Pays-Bas – De l'aide au contrôle? Rapport présenté dans le cadre de la 1ière Conférence internationale du G.R.E.P.O. sur L'intervention psychosociale au sein du pénal, Département de criminologie, Université d'Ottawa.

BOTTOMS, A.E., & W.MCWILLIAMS (1979) "A Non-Treatment Paradigm for Probation Practice", British Journal of Social Work, Volume 9, Numéro 2, pp. 159-202.

CASONI, D. (1996) "À propos de l'offre de traitement en milieu correctionnel: guérir, soigner, aider", Criminologie, Volume 29, Numéro 1, pp.109-120.

- DESLAURIERS, J.P. (1991) Recherche qualitative: guide pratique, Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- FONTANA, A., FREY, J.H. (1994) "Interviewing: The Art of Science" dans N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), Handbook of Qualitative Research. London: Sage Publications, pp.361-376.
- GIRARD, S. (1994) La reconstruction du processus institutionnel d'enquête et de prise de décision dans le domaine de l'inspection du travail en Outaouais, Université d'Ottawa: Thèse de maîtrise.
- GRAWITZ, M. (1993) Méthodes des sciences sociales, Paris: Éditions Dalloz, livres 2-3.
- HOOD, R. (1993) Rapport général et Conclusions et recommandations, Rapport présenté dans le cadre de la 20ième Conférence de recherches criminologiques sur Les interventions psychosociales dans le système de justice pénale. Actes.
- LALANDE, P. (1987) Appareil pénal et construction sociale de la réalité: la trajectoire mentale des agents de probation, Université d'Ottawa: Thèse de maîtrise.
- LALANDE, P. (1990) "Comment devient-on «réaliste»? Une étude sur la trajectoire mentale des agents de probation", Déviance et Société, Volume 14, Numéro 1, pp. 17-38.
- LAPLANTE, J. (1985) Crime et traitement: Introduction critique à la criminologie, Montréal: Éditions Boréal Express.
- LAPLANTE, J. (1989) Prison et ordre social au Québec, Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- LAPLANTE, J. (1990) La question du traitement et de ses usages, Rapport présenté dans le cadre de la 11ième Conférence internationale du G.R.E.P.O. sur L'intervention psychosociale au sein du pénal, Département de criminologie, Université d'Ottawa.
- LAPLANTE, J. (1995). Psychothérapies et impératifs sociaux - Les enjeux de la connaissance de soi. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

L'ÉCUYER, R. (1987) "L'analyse de contenu: notion et étapes", J.-P. Deslauriers (sous la direction de), Les méthodes de la recherche qualitative, Québec: Presses de l'Université du Québec, pp.49-66.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1990) Recherche qualitative: fondements et pratiques, Ottawa: Éditions Agence d'ARC Inc., pp.31-161.

LÔSEL, F. (1993) L'évaluation des interventions psychosociales en prison et en d'autres contextes pénaux, Rapport présenté dans le cadre de la 20ième Conférence de recherches criminologiques sur Les interventions psychosociales dans le système de justice pénale,. Actes.

MICHELAT, G. (1975) "Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie", Revue française de sociologie, Volume 16, pp.229-247.

PIRES, A. (1983) Stigmate pénal et trajectoire sociale, (Chapitre III: La méthodologie, une approche biographique), Université de Montréal: Thèse de doctorat, inédite, pp. 73-103.

PIRES, A. (1985) "Le «sens du problème» et le «sens de l'approche»: pour une nouvelle conception du travail méthodologique", Revue de l'Association pour la recherche qualitative, Volume 13, Hiver 1995, pp.55-77.

PIRES, A. (1997) Essai théorique et méthodologique sur l'échantillon et la recherche qualitative, Université d'Ottawa.

RACINE, G.M. (1996) Une communauté face à la violence en son sein, Université d'Ottawa: Mémoire de maîtrise.

ROGERS, C.R. (1970) Le développement de la personne, Paris: Dunod.

SERON, C. & J.-J. WITTEZAELE (1991) Aide ou contrôle - L'intervention thérapeutique sous contrainte, Bruxelles: De Boeck Université.

SOULET, M.-H. (1987) "La recherche qualitative ou la fin des certitudes", J.-P. Deslauriers (sous la direction de), Les méthodes de la recherche qualitative, Québec: Presses de l'Université du Québec, pp.9-22.

SZASZ, T. (1978) Le mythe de la psychothérapie, Paris : Payot, p.14.

VAN DE KERCHOVE, M. (1990) "Droit pénal et santé mentale", Déviance et Société, Volume 14, Numéro 2, pp. 199-206.

**ANNEXE**

## **Feuille de renseignements additionnels**

**Numéro de l'entretien :**

**Date de l'entretien :**

**Lieu de l'entretien :**

**Nom :**

**Âge :**

**Formation professionnelle :**

**Expérience de travail :**

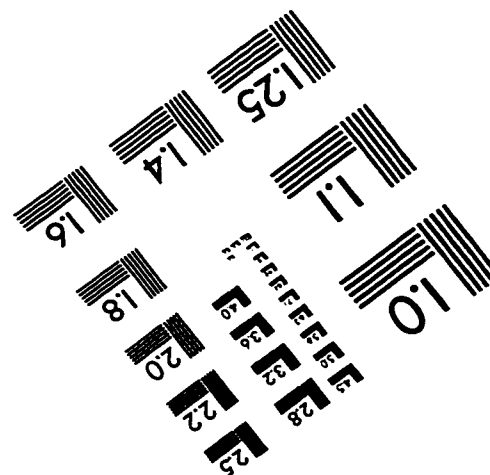
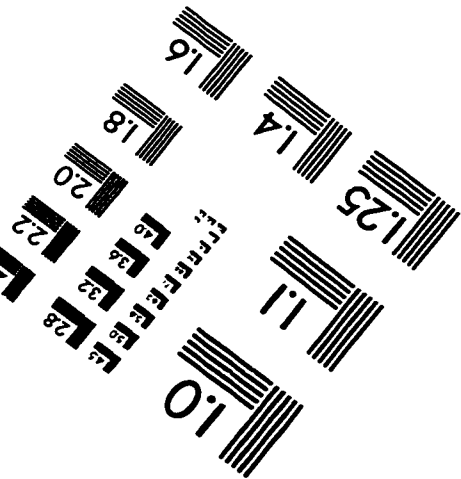
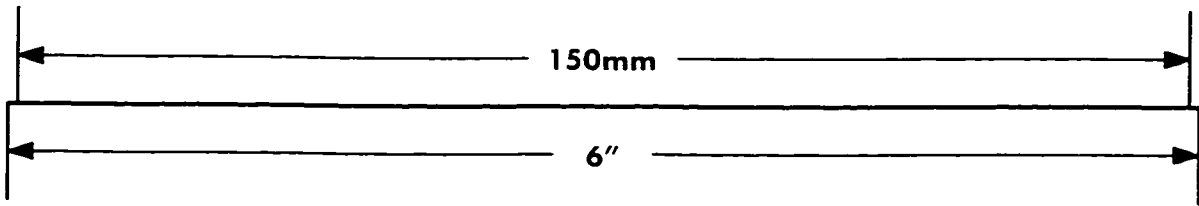
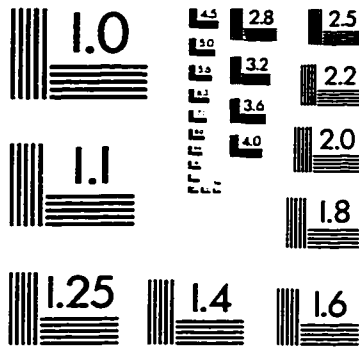
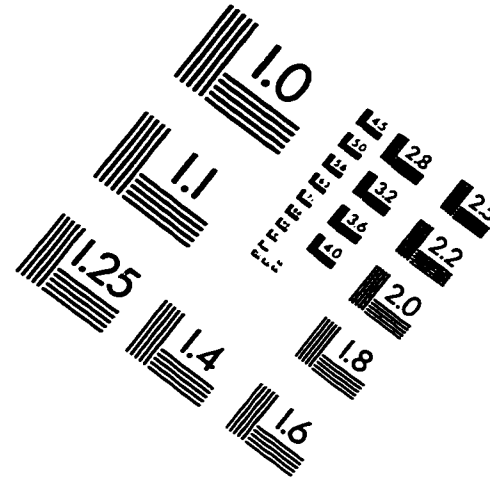
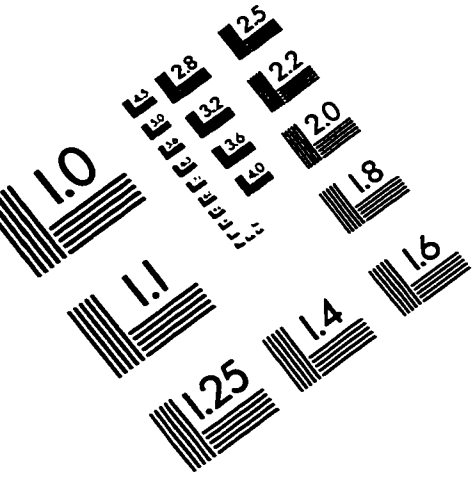
**Titre du poste :**

**Employé(e) à temps plein ou temps partiel?**

**Années d'expérience au CJO :**

**Note :** Toutes les informations divulguées à la chercheuse demeureront strictement confidentielles et se veulent des outils qui permettront une meilleure analyse des informations recueillies en entrevue.

# IMAGE EVALUATION TEST TARGET (QA-3)



APPLIED IMAGE, Inc  
1653 East Main Street  
Rochester, NY 14609 USA  
Phone: 716/482-0300  
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved