



Centre jeunesse
de Montréal
Institut universitaire

Actes des journées professionnelles
organisées par le conseil multidisciplinaire
du Centre jeunesse de Montréal–Institut universitaire
tenues à Montréal les 1^{er} et 2 juin 2005

**Affichons nos couleurs CJM–IU :
Actes des journées professionnelles
2005**

Textes colligés par Jeanne Bazinet, bibliothécaire
Direction des services professionnels et des affaires universitaires
Centre jeunesse de Montréal–Institut universitaire
2006

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2006
Bibliothèque et Archives Canada, 2006

ISBN-10 2-89218-177-1
ISBN-13 978-2-89218-177-7

© Centre jeunesse de Montréal—Institut universitaire, 2006
Tous droits réservés

Texte intégral à l'adresse : <http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/cmulti>

Disponible à la bibliothèque du Centre jeunesse de Montréal—Institut universitaire
Téléphone : (514) 896-3396 ; Télécopieur : (514) 896-3483
Courriel : bibliotheque@cjm-iu.qc.ca

Les Actes des journées professionnelles 2005 sont une occasion de garder en mémoire les différents contenus et réflexions que les animateurs des ateliers vous ont livrés. Dans un esprit de rigueur et afin de signifier l'importance du transfert des connaissances, à l'initiative de monsieur Pierre Poupart de la direction des services professionnels et des affaires universitaires et de madame Jeanne Bazinet du service de la bibliothèque de l'établissement, les membres du conseil multidisciplinaire et du comité scientifique des journées professionnelles sont heureux de vous offrir ce document qui devient une source supplémentaire d'information, mais également le reflet de l'implication des membres de la communauté clinique dans l'établissement. Nous espérons renouveler chaque année ce type de publication afin de garder trace du travail de ceux qui nous livrent chaque année leur expertise et leurs réflexions.

Table des matières

	Affichons nos couleurs CJM–IU 2005	
	allocution de la présidente du conseil multidisciplinaire	1
A-01	Corps en résonance	4
A-02	Projet « Arts et Culture »	5
A-03	« Ces années incroyables » : implantation et résultats	6
A-04	L'aide et le soutien aux pères en rupture d'union : aider les pères séparés aussi !	20
A-05	L'expérience des jeunes aux prises avec l'incarcération d'un parent : repères pour l'évaluation et l'intervention	22
A-06	« Entre parents-aise »	26
A-07	Développement de l'intelligence émotionnelle	28
A-08	Le sexe de la clientèle : quelle est son importance dans le développement de programmes ?	33
A-09	Un interprète pour mieux intervenir auprès des allophones	34
A-10	L'approche de réduction des méfaits... une couleur différente à notre intervention !	35
A-11	La récurrence du signalement en protection de la jeunesse	41
A-12	Vers le pacifique : un programme axé sur la résolution pacifique des conflits	49
AB-13	Malaise identitaire chez les jeunes issus de l'immigration. Conséquences et enjeux pour l'intervention	52
AB-14	Et si nous parlions gang ?	55
AB-15	Le programme d'intervention rapide et intensive (IRI)	59
B-16	À fleur de peau, une méthode de supervision clinique par mode d'expérimentation	60
B-17	Le vidéo-journal : dans une unité près de chez vous !	61
B-18	La révision de la Loi de la protection de la jeunesse : bilan et réactions des chercheurs de l'IRDS et du GRAVE-ARDEC	62
B-19	Initiation à l'approche cognitive comportementale	63
B-20	L' <i>empowerment</i> , du discours à la réalité	64
B-21	Du paraclinique en réadaptation : le rôle des agents d'intervention	66
B-22	Quels sont les impacts sur la pratique des paradigmes sociaux des intervenants qui œuvrent auprès des familles et des jeunes ?	67
B-23	Prêtez-moi une oreille à tentative... des mots pour le dire... et si j'en parlais ?	68
B-24	Le cadre de référence sur l'intégration sociale : comment peut-il s'actualiser dans la pratique des intervenants du CJM-IU ?	70
B-25	Programmation intégrée au service des jeunes par l'utilisation de la réadaptation et du scolaire	72
B-26	La couleur du bénévolat au CJM-IU	74
B-27	Regard sur le phénomène de la fugue chez les adolescentes et les adolescents	78
C-28	Le service soutien, soutient quoi et qui ?	85
C-29	Une approche psychothérapeutique pour les conjoints violents	86
C-30	Bleue ou rose l'adoption, une couleur particulière !	87

C-31	Transmettre ses passions : relaxation	88
C-32	Oméga : la gestion de crise	93
C-33	Que deviennent les adolescentes judiciairisées dix ans après leur prise en charge par les centres jeunesse ?	94
C-34	Projet de réadaptation intensif auprès de jeunes de 12-14 ans faisant l'objet d'un suivi dans la communauté	96
C-35	Le projet « enfants avertis »	97
C-36	La relation au cœur de notre travail : transfert et contre-transfert	98
C-37	Appliquer la LPJ quel défi ! Sociologie d'un malentendu entre spécialistes du travail social, de la criminologie et du droit	99
C-38	Le groupe, pourquoi pas !	105
CD-39	Tu veux sortir de ta gang ?	110
CD-40	Les troubles dits « de santé mentale » : entre les médicaments psychotropes et la mise en place d'une intervention psychosociale adaptée	116
CD-41	Formation aux stagiaires : un modèle de partenariat et de multidisciplinarité	120
CD-42	Évaluation d'impact d'un programme novateur auprès des jeunes contrevenants : probation intensive et perspectives d'avenir	122
D-43	Les visites supervisées : comparaison entre familles immigrantes et familles québécoises de souche	123
D-44	Aventure, intensité, plaisir : les bases d'une organisation de service	125
D-45	École La Passerelle : des projets créatifs pour les jeunes de Cité des Prairies	127
D-46	Efficacité d'un programme de répit pour le maintien en milieu familial de jeunes enfants suivis en protection de la jeunesse	128
D-47	L'estime de soi, quand l'oiseau moqueur s'en moque...	129
D-48	L'acting-out : sa compréhension, l'intervention	132
D-49	La contraception et la grossesse chez les filles de la rue	135
D-50	La transmission intergénérationnelle : connaître le passé pour mieux comprendre le présent et agir sur l'avenir...	136
D-51	« Après-coup » : un programme de formation et de sensibilisation sur la violence	141
D-52	Le développement d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe	146
	Affichons nos couleurs dans la poursuite de l'excellence, allocution du directeur général	154

Affichons nos couleurs CJM-IU 2005

Allocution de Madame Nathalie Turgeon
Présidente du conseil multidisciplinaire
Centre jeunesse de Montréal–Institut universitaire

Notre société québécoise est une société de droits et de responsabilités qui vit, depuis plusieurs années, de grands questionnements sur ce qu'est la famille, sur ce qu'elle désire offrir en réponse aux besoins de ses jeunes, sur l'importance de la présence des parents, sur l'impact et les limites de l'intervention. Chacun cherche une référence et des modèles, du soutien, une façon de mieux vivre et de jouer son propre rôle. Nous sommes régulièrement percutés, voire ébranlés dans nos propres valeurs comme intervenants mais aussi comme individus. Comment s'y retrouver ?

Alors que les médias posent un œil critique sur les services offerts et que plusieurs acteurs de la société se questionnent sur notre rôle et nos services, ne devons-nous pas, nous-mêmes, afficher à quelle enseigne nous logeons ?

Des échanges vigoureux nous permettent d'affirmer aujourd'hui que la diversité d'expertises est une avenue qui nous amène à nous interroger non seulement face à nos compétences, mais très certainement face à une recherche de complémentarité, de réponses de plus en plus concrètes à l'égard des jeunes et de leur famille. Si nous ne prenons pas l'espace pour partager autour de nos interventions, pour nous questionner, comment faire en sorte de redonner **aux parents et aux jeunes**, qui sont les **principaux acteurs** de l'intervention, cette possibilité de reprise en main et d'affirmation ?

Nous ne pouvons ignorer **notre responsabilité** : **affirmer** notre pensée clinique, nous mettre à découvert et, par le fait même, prendre et gérer le risque.

Afficher nos couleurs, c'est chaque fois que nous donnons notre opinion clinique et personnelle, dans un cadre précis et une mission précise, que nous nommons ce en quoi nous croyons afin de mieux répondre aux besoins des jeunes et de leur famille. Afficher nos couleurs dans un établissement comme le Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire, c'est l'occasion d'accéder à une nouvelle compréhension de la situation ou de la bonifier. Afficher nos couleurs, c'est aussi partager et nous interroger sur le sens de notre intervention, utiliser de nouveaux outils, améliorer l'expertise. Bref, c'est **la vie qui porte ces espoirs et le sens de l'action de notre quotidien.**

C'est dans cet état d'esprit que l'exécutif du conseil multidisciplinaire vous invitait à venir échanger et vous ressourcer. Vous avez eu l'occasion de découvrir ou de redécouvrir des intervenants, des chercheurs et des gestionnaires qui, portés par leur engagement et leur fierté, leurs valeurs et leur passion, assument le risque, au quotidien, d'être **les porte-voix des jeunes en difficulté de notre société.**

Les journées professionnelles 2005 du conseil multidisciplinaire du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire se sont déroulées encore une fois dans un climat d'échanges, de partage et, très certainement, dans des conditions exceptionnelles où les membres de la communauté clinique et les partenaires ont participé en très grand nombre.

En plus des 52 ateliers offerts, vous avez eu l'occasion d'assister aux conférences d'ouverture qui ont eu un franc succès. Monsieur André Melançon nous a fait réfléchir sur l'importance de l'écoute des jeunes, des silences qui nous en disent beaucoup et de notre place comme intervenant. Madame Twinckel Rudberg a témoigné de son expérience personnelle, et les jeunes qui l'accompagnaient nous ont fait prendre conscience de l'importance de mettre en place des moyens pour contrer la violence.

Nous ne pouvons passer sous silence les ouvertures de ces journées où les jeunes du CJM-IU, notamment des adolescents du site Mont Saint-Antoine, les adolescentes du site Rose-Virginie-Pelletier et les plus jeunes du site Dominique-Savio-Mainbourg nous ont fait littéralement vibrer avec leurs tam-tams et par leur audace et leur implication. Ils étaient accompagnés par Monsieur Hans Longpré. De plus, nous avons eu droit à une chanson pleine d'espoir interprétée par messieurs Pierre Mervil et Mathieu Comptois, son musicien. Plus d'une douzaine d'intervenants de la communauté clinique, d'origine haïtienne, ont accompagné le groupe. Ajoutons les intervenants scolaires qui ont appuyé les jeunes tout au long de cette démarche sous la supervision de Madame Manon Alarie. Merci également aux directions du milieu scolaire et des différents sites impliqués. Bravo à chacun !

Le débat avec les médias nous permettra de poursuivre notre réflexion en ce qui concerne notre façon d'afficher nos couleurs comme établissement dans un réseau en changement.

Le début des activités du 10^e anniversaire de l'Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS) a été marqué par un joyeux 5 à 7 où intervenants, gestionnaires et chercheurs ont eu l'occasion de revenir aux racines mêmes de notre réalité d'institut de recherche.

L'allocution de notre directeur général, Monsieur Jean-Pierre Duplantie, a permis de bien situer ce à quoi nous devons maintenant nous rallier en termes d'énergie afin que se poursuive l'ensemble des travaux, la bonification de notre pratique et la réponse de qualité aux besoins des jeunes et de leur famille.

La remise des prix de la Reconnaissance de l'excellence a clôturé les journées professionnelles. Un grand merci aux membres du comité permanent de la Reconnaissance sous la responsabilité de Monsieur Michel Jetté et de Madame Sylvie Patry ; à Madame Chantal Fredette et à Monsieur François Lafaille, à Mesdames Linda Casey et Anne Lauzon, et à monsieur Roland Sénéchal qui ont animé ce gala. Ils nous ont fait rire aux larmes, et nous avons découvert des talents ! Bravo à chacun d'eux.

Ces journées ont permis le partage des expertises et des expériences, sources d'inspiration pour répondre aux besoins des jeunes et de leurs familles.

Katharine Lugeon —

Atelier A-01

Corps en résonance

Michel Brien, conseiller clinique, analyste bioénergéticien (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

Le corps en résonance, c'est le corps de l'intervenant à l'écoute et au service du client. Il captera des tensions, des émotions, des images ou des sensations qui seront traitées comme étant représentatives dans le corps de l'intervenant, du processus en cours dans le corps du client. Le thérapeute peut ainsi s'économiser certains malaises voire même certaines maladies professionnelles, en retrouvant les couleurs qui lui sont propres et en accompagnant le client à s'approprier les siennes.

Résumé de l'atelier

Le sujet de cet atelier a fait l'objet d'articles dans les revues *Défi jeunesse*, 2000, vol. VI, no 2, 3-9 (<http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/publications>) et *Le Corps et l'Analyse*, vol. 2, no 2, automne 2001.

Atelier A-02

Projet « Arts et Culture »

Jordi Dufour, Patrice Fombelle,
Nicolas Guibord et Renée Labelle (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

Présentation du projet « Arts et culture » constitué du volet peinture, musique et conférence. Nous aborderons les objectifs du projet, notre façon de procéder et les bienfaits engendrés auprès des jeunes placés en vertu de la *Loi sur la protection de la jeunesse* au site Cité des Prairies.

Atelier A-03

« Ces années incroyables » : implantation et résultats¹

Maryse Davreux (CJM-IU),
Julie Allard et Sylvie Normandeau (UdeM)

Présentation de l'atelier

« Ces années incroyables » est un programme d'entraînement aux habiletés parentales ayant fait l'objet d'une implantation expérimentale au CJM-IU. Cet atelier présente les résultats de recherche obtenus en regard de l'adéquation entre le programme et la clientèle ainsi que certaines considérations face à l'implantation de nouveaux programmes dans les milieux de pratique. De plus, des intervenants ayant animé le programme témoigneront de leur expérience.

Résumé de l'atelier

Depuis le début des années 1980, Webster-Stratton et ses collaborateurs ont mis sur pied et évalué un programme d'habiletés parentales originalement conçu pour les parents d'enfants de 3 à 8 ans présentant des troubles de comportement. La qualité clinique de ce programme d'intervention, les effets rapportés, la rigueur et l'ampleur des études de vérifications réalisées par Webster-Stratton (1996) et ses collègues font que ce programme d'intervention est reconnu parmi une dizaine de programmes d'intervention modèles par la Society for Prevention Research.

Le programme « Ces années incroyables » a été implanté de façon expérimentale au CJM-IU avec la collaboration d'une équipe de recherche de l'Université de Montréal, sous la supervision de Sylvie Normandeau. Cet atelier veut d'abord présenter le programme CAI et rendre compte des résultats de la phase d'expérimentation.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME « CES ANNÉES INCROYABLES² »

L'approche collaborative

Un élément important du programme « Ces années incroyables » et qui le distingue nettement des autres programmes est une approche qui valorise la relation entre l'intervenant et les parents. Les intervenants privilégient une approche collaborative, c'est-à-dire une approche qui valorise le travail avec les parents (*co-labore*).

Dans l'approche collaborative, l'intervenant s'implique dans une relation réciproque où l'expertise des parents (connaissance de leur enfant, de leur famille et de leur communauté) et celle de l'intervenant (connaissance du développement des enfants et de la dynamique familiale, connaissance de la gestion des comportements) sont mises à profit. L'approche collaborative se distingue de l'approche didactique en ce que l'intervenant ne prescrit pas aux parents des modes de fonctionnement et ne se présente pas comme le seul expert dans le groupe. L'intervenant incite les parents à trouver des solutions aux problèmes d'interactions qui sont relevés ou discutés dans le groupe, en tenant compte de l'expérience qu'ils ont de leur enfant et de leurs caractéristiques propres.

Dans cette approche collaborative, l'intervenant assume plusieurs rôles, tous influencés par la philosophie générale de l'approche : *établir une relation d'aide, permettre au parent de se donner du pouvoir sur les situations qu'il vit, enseigner, interpréter, diriger, anticiper le déroulement de l'intervention et ses effets.*

La technique de modelage à l'aide de vidéocassettes ou « Une image vaut mille mots... »

Les vidéocassettes utilisées par Webster-Stratton présentent les mêmes parents filmés dans des situations où ils adoptent tantôt un comportement approprié, tantôt un comportement inapproprié. Les vignettes ne donnent donc pas l'exemple du parent idéal, mais celui d'un parent dont les interventions ont parfois des effets désirés et parfois des effets non désirés sur le comportement de l'enfant. Les parents sur les vidéocassettes ne sont pas des acteurs, mais de vrais parents en interaction avec leur enfant et sont présentés comme tels aux parents qui participent à l'intervention.

L'intervenant présente le thème de la discussion, propose des vignettes et amorce une discussion de groupe sur les aspects pertinents de l'interaction entre parent et enfant en encourageant les parents à partager leurs idées. Voir des vignettes permet aux parents de s'engager dans une démarche de réflexion critique sur leurs pratiques éducatives et sur leurs interactions avec leur

enfant dans un contexte non menaçant, car les situations à discuter sont présentées sur vidéocassettes ; elles permettent en outre d'échanger à partir d'une même information objective. Pour les parents qui sont moins verbaux, les vidéocassettes présentent un mode de mise en relation plus dynamique qui peut plus facilement susciter leur participation.

Le groupe comme soutien aux changements

L'utilisation du groupe présente de nombreux avantages dont celui d'offrir aux parents un lieu d'échanges avec d'autres parents vivant les mêmes expériences auprès d'enfants dont les comportements sont difficiles à gérer ou à accepter. Dans ce forum, les parents se sentent rapidement à l'aise de raconter leurs expériences. La situation de groupe favorise l'engagement des parents dans un processus d'autogestion ; ainsi, ils ne s'en remettent pas principalement à l'intervenant pour trouver des solutions à leurs difficultés. Comme les interventions viennent non seulement de l'intervenant mais aussi d'autres parents, ils développent un sentiment de compétence.

Les jeux de rôles aident les parents à anticiper de façon plus claire les situations qui pourront se produire, ainsi qu'à prévoir leurs propres réactions dans ces situations, et constituent un moyen efficace de modifier les comportements. Les jeux de rôle et les discussions de groupe sont par ailleurs d'excellentes occasions pour l'intervenant de modeler l'autogestion des pensées positives et négatives que les parents sont susceptibles d'avoir quant à leur capacité de résoudre leurs problèmes.

Enfin, **les devoirs** sont une façon concrète pour les parents de se rendre compte que les comportements de leur enfant ne se modifieront pas par magie. Seul un travail de tous les jours et une modification de leurs propres comportements et attitudes amèneront des changements durables. Les devoirs servent à insister sur l'importance de l'effort soutenu et de la pratique. Ils permettent le transfert des apprentissages de la situation de groupe à la situation familiale et servent de point de départ pour les discussions de groupe la semaine suivante.

Les parents inscrits au programme « Ces années incroyables, volet parental » étaient conviés à participer à 16 ateliers, à raison de un (1) atelier par semaine, en après-midi ou en soirée, d'une durée de 2 heures.

Les premières séances portent sur le jeu comme moyen d'interagir avec l'enfant. Intervenants et parents discutent de l'importance du jeu ainsi que des façons plus efficaces de jouer avec les enfants. Les parents ont alors comme devoir de jouer 10 minutes par jour en utilisant les moyens discutés pendant les séances. Pour plusieurs parents qui considèrent que leur enfant a des

comportements difficiles, les situations de jeu sont à peu près inexistantes, car elles sont envisagées comme des situations stressantes ou désagréables. Jouer avec leur enfant permet aux parents de vivre des situations d'interactions positives avec lui et les amène déjà à avoir un regard plus positif sur cette relation. Lorsqu'ils commencent à jouer avec leur enfant, les parents sont invités à récompenser les comportements appropriés de leur enfant. Les craintes et les convictions des parents à cet égard, notamment que leur enfant devienne gâté et que les félicitations doivent être réservées pour des comportements exceptionnels, sont discutées. Un certain nombre de séances sont ensuite consacrées à l'utilisation efficace des renforcements matériels et sociaux dans le but de motiver l'enfant ; les cinq premières sessions suffisent pour aborder les thèmes énumérés jusqu'à maintenant.

Après avoir mis l'accent sur le développement d'une relation harmonieuse et positive entre le parent et l'enfant, un premier aspect de la discipline sur lequel on s'attarde est celui de la définition de limites claires. La désobéissance est présentée comme un comportement normal chez tous les enfants. Afin d'éviter les luttes de pouvoir, les parents apprennent à déterminer quels sont les comportements importants auxquels ils tiennent et à établir des limites claires et prévisibles du point de vue de l'enfant. Les discussions permettent aux parents de modifier leurs croyances et leurs perceptions, notamment celles qui les portent à croire que les enfants désobéissent pour provoquer les parents et qu'ils le font intentionnellement. Les discussions permettent de reconnaître que les enfants désobéissent aussi pour explorer les limites de leur environnement. Une autre technique montrée aux parents consiste à leur apprendre à ignorer les comportements de l'enfant au lieu de crier ou de les punir pour certains comportements.

Les échanges entre parents et intervenants ainsi que les vidéocassettes mettent en évidence la force de l'ignorance pour éliminer un comportement non désiré, suivant le principe qu'un comportement qui ne reçoit pas d'attention (positive ou négative) est moins susceptible d'être répété. Une fois ces stratégies discutées, enseignées et pratiquées dans des jeux de rôle et des devoirs à la maison, les parents apprennent à utiliser le temps d'arrêt de façon efficace en remplacement de la punition physique ou de longues explications auxquelles l'enfant ne porte pas attention et qui n'ont comme effet que de renforcer le comportement non désiré justement parce qu'on y porte trop d'attention. Outre le temps d'arrêt, les parents apprennent aussi à utiliser les conséquences naturelles et logiques des comportements non désirés ou inappropriés de leur enfant. Les cinq dernières semaines portent sur la promotion de la réussite scolaire et la résolution de problèmes.

PARENTS INSCRITS À CAI³

L'expérimentation de CAI, volet parental, au CJM-IU, a permis de joindre **45 parents** répartis en trois catégories expérimentales.

- La première catégorie, **CAI** rassemble les parents ayant participé au programme CAI (n=26⁴) dans l'un des cinq groupes CAI ayant eu lieu à l'automne 2003, ainsi qu'à l'hiver et au printemps 2004.
- La deuxième catégorie expérimentale, **ABANDON**⁵ (n=10), est composée de parents ayant assisté à deux des cinq premières sessions (tout au plus) de l'un ou l'autre des cinq groupes CAI, mais qui se sont par la suite désistés.
- La troisième catégorie expérimentale, **CONTRÔLE** (n=9), est constituée de parents n'ayant pas suivi les activités CAI. Les parents inscrits sur la liste d'attente pour les groupes CAI de l'automne 2004 ont été approchés pendant l'été afin de leur proposer de faire partie du groupe témoin, tout en continuant de recevoir les services habituels du CJM-IU. Neuf d'entre eux ont accepté.

Profil des parents inscrits⁶

Le profil des parents inscrits à CAI a pu être dressé à partir d'entrevues semi-structurées réalisées par la coordonnatrice de l'équipe de recherche de l'UdM auprès des intervenants animateurs impliqués au projet de même qu'auprès des intervenants à la prise en charge qui étaient responsables du suivi des familles dont les parents ont participé à l'activité. Les renseignements colligés lors de ces entrevues ont permis de dégager ce qui suit :

Proportion de mères, de pères

Les parents composant l'échantillon sont des mères dans 82,2 % des cas (n=37).

Âge des parents

Ces mères sont âgées entre 25,0 et 46,0 ans ($x=34,3$ ans, $s=5,4$ ans) tandis que l'âge des pères varie entre 29,0 et 52,3 ans ($x=40,5$ ans, $s=8,3$ ans).

Âge des enfants cibles et nombre d'enfants dans sa famille

L'enfant cible est âgé entre 5,0 et 12,9 ans ($x=8,6$ ans, $s=2,1$ ans) et a en moyenne 1,8 frères/soeurs.

Type de famille

Les parents de l'échantillon font partie en majorité d'une famille monoparentale (40,0 %) ou biparentale (35,6 %), les autres se retrouvant dans une famille reconstituée (24,4 %).

Source de revenus

La principale source de revenu des parents composant l'échantillon est l'aide sociale (62,2 %).

Revenus

Le revenu familial est de moins de 14 999 \$ dans 48,9 % des cas, se situe entre 15 000 \$ et 24 999 \$ pour 20,0 % des familles, entre 25 000 \$ et 34 999 \$ dans 15,5 % des cas et entre 35 000 \$ et 44 999 \$ pour 15,6 % des familles.

Niveau de scolarisation des parents

Le niveau de scolarisation des parents constituant l'échantillon est une 5^e secondaire ou moins pour 71,4 % des mères et 76,7 % des pères.

Nationalité

La distribution des parents inscrits à CAI, suivant leur nationalité, a été la suivante :

- canadienne pour 69,2 % des cas
- haïtienne pour 15,4 % des cas
- sud-américaine pour 15,4 % des cas.

Langue parlée à la maison

La langue parlée à la maison était la suivante :

- le français (dans 76,9 % des cas)
- le créole (dans 15,4 % des cas)
- l'espagnol (dans 7,7 % des cas).

Lieu de résidence de l'enfant alors que son parent était inscrit à CAI

Pendant que son parent était inscrit à CAI, l'enfant cible résidait :

- au domicile familial (dans 40 % des cas)
- en famille d'accueil (dans 50 % des cas)
- en foyer de groupe (dans 10 % des cas).

Remarque : pour les enfants résidant en famille d'accueil, ce sont les parents biologiques et non d'accueil qui participaient à CAI

Problématiques dominantes observées chez les parents

Au moment de leur participation à CAI les problématiques dominantes observées chez les parents, en tant qu'individus, sont des problèmes de toxicomanie dans 15,4 % des cas et des problèmes de santé mentale dans 30,8 % des cas.

Les intervenants indiquent dans 54,2 % des cas que le parent ne présente pas de problématique particulière au plan individuel.

En ce qui a trait au rôle parental, les intervenants référents indiquent que la problématique dominante est la négligence (63,6 %), l'exposition de l'enfant à de la violence conjugale (45,5 %), la maltraitance physique (9,0 %) ou psychologique (9,0 %) ainsi que le lien d'attachement (9,0 %).

PROBLÉMATIQUE DOMINANTE OBSERVÉE AU SEIN DES FAMILLES

Les problématiques dominantes au sein de la famille sont :

- la pauvreté dans 72,7 % des cas
- la monoparentalité dans 63,6 % des cas
- et l'isolement social dans 45,5 % des cas.

Formes d'assistance dont bénéficiaient ces familles

Au moment de leur inscription au programme CAI, les familles recevaient les services du CJM-IU depuis en moyenne 23,4 mois, la date d'ouverture de dossier variant entre 6 et 48 mois.

Les intervenants référents étaient impliqués dans le dossier depuis en moyenne 7,7 mois, l'implication dans le dossier variant entre 1 et 15 mois.

Dans la totalité des cas, le secteur d'activité de l'intervenant référent lors de l'inscription du parent à CAI est celui de la prise en charge.

Le type d'intervention dont bénéficiaient les familles au moment de leur inscription à CAI était un suivi psychosocial (en moyenne 1,5 rencontre par mois) dans 54,5 % des cas ou un suivi psychosocial et de réadaptation (en moyenne 3 rencontres par mois) dans 45,5 % des cas.

De plus, 54,5 % des familles bénéficiaient d'interventions réalisées par des professionnels extérieurs au CJM-IU (par exemple : suivi en pédopsychiatrie, service d'orthophonie, soutien médical, soutien psychosocial de l'IVAC...).

LOI DE RÉFÉRENCE, MOTIF LÉGAL DE PRISE EN CHARGE, PROPORTION DE MESURES VOLONTAIRES ET ORDONNÉES

La loi qui s'applique dans la totalité des cas est la *Loi sur la protection de la jeunesse*. La sécurité ou le développement de l'enfant était considéré comme compromis pour le motif suivant :

- il était gardé par une personne dont le comportement ou le mode de vie risquait de créer pour lui un danger moral ou physique (article 38, alinéa e) dans 76,9 % des cas ;
- il était victime d'abus sexuels (7,6 % des cas) ou était soumis à des mauvais traitements physiques (7,6 % des cas) par suite d'excès ou de négligence (article 38, alinéa g) ;
- son développement mental ou affectif était menacé par l'absence de soins appropriés ou par l'isolement dans lequel il était maintenu ou par un rejet affectif grave et continu de la part de ses parents (article 38, alinéa b) dans 7,6 % des cas.

Les mesures volontaires s'appliquaient dans 27,3 % des cas, tandis que les mesures étaient ordonnées pour 72,7 % des cas.

MOTIVATION AFFICHÉE PAR LES PARENTS À S'INSCRIRE À CAI

Selon les intervenants référents, 85,0 % des parents étaient désireux de participer aux activités CAI, tandis que pour 15,0 % d'entre eux cette participation fut recommandée par un juge de la Chambre de la jeunesse.

PROFIL DES ENFANTS DONT LES PARENTS ÉTAIENT INSCRITS À CAI⁷

Les profils des enfants inscrits à CAI ont pu être dressés à partir d'entrevues semi-structurées réalisées par la coordonnatrice de l'équipe de recherche de l'UdM auprès des intervenants qui étaient responsables du suivi des familles dont les parents ont participé à l'activité. Les renseignements colligés lors de ces entrevues ont permis de dégager ce qui suit :

Problématique dominante observée chez les enfants

Les problématiques dominantes observées chez les enfants lors de l'inscription de leurs parents au programme CAI, sont les suivantes :

- refus d'obéir, trouble oppositionnel : chez 36,4 % des enfants
- troubles d'apprentissage, retards scolaires : chez 27,3 % des enfants
- inhibition, repli sur soi, retrait : chez 18,2 % des enfants

- anxiété : chez 18,2 % des enfants
- profil de « l'enfant roi » : chez 18,2 % des enfants
- hyperactivité : chez 9,0 % des enfants.

RÉSULTATS OBTENUS

RÉSULTATS RELATIFS AUX EFFETS DE L'INTERVENTION CAI SUR LES PARENTS⁸

L'intervention CAI améliore-t-elle la perception qu'ont les parents du comportement de leur enfant ?

Le questionnaire Eyberg a permis de mesurer le changement dans la perception qu'a le parent des comportements de son enfant selon deux échelles : a) l'intensité de ces comportements ; b) le fait qu'ils constituent ou non un problème pour le parent.

À cet égard, une analyse des questionnaires prétest fait ressortir qu'avant de s'engager dans les activités CAI, les parents appartenant aux groupes CAI, CONTRÔLE et ABANDON entretiennent une perception similaire du comportement de leur enfant.

Pour leur part, les questionnaires post-test font ressortir qu'après avoir suivi les activités CAI, les parents du groupe CAI se démarquent de ceux du groupe CONTRÔLE au sens où, de façon statistiquement significative, il ressort :

- que ces parents estiment que les comportements négatifs de leur enfant se produisent moins fréquemment ;
- qu'ils considèrent un moins grand nombre de comportements de leur enfant comme étant problématiques.

À l'inverse, il se dégage que les parents du groupe CONTRÔLE ne perçoivent pas de changement significatif, lors du questionnaire post-test quant au nombre et à la fréquence des comportements négatifs de leur enfant.

Commentaire

Les résultats obtenus vont dans le même sens que ceux obtenus dans les différents travaux de vérification du programme « Ces années incroyables ». Ils témoignent d'une relation suggérant être devenue plus harmonieuse entre parents et enfants.

L'INTERVENTION CAI PERMET-ELLE D'AUGMENTER LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ PARENTALE ?

À ce deuxième niveau, une analyse des questionnaires prétest fait ressortir qu'avant de s'engager dans les activités CAI, les parents appartenant aux groupes CAI, CONTRÔLE et ABANDON nourrissent un sentiment de confiance évalué comme identique en ce qui concerne leurs habiletés éducatives.

Pour leur part, les questionnaires post-test font ressortir que le sentiment de confiance entretenu par les parents des groupe CAI et CONTRÔLE est demeuré stable entre les moments où furent administrés les questionnaires prétest et post-test.

Commentaire

La cote globale obtenue ne démontre pas de changement significatif entre les deux temps de mesure. Cela dit, on constate qu'à la suite de leur participation à CAI, les parents en sont venus à réaliser qu'ils connaissaient des choses sur le rôle de parent qui pourraient aider d'autres parents, expriment le sentiment de pouvoir résoudre la plupart des problèmes qu'ils ont avec leur enfant, savent mieux comment aider leur jeune à jouer avec d'autres enfants et ont une plus grande confiance en leur capacité à établir des limites lorsque leur enfant présente des comportements destructifs. Tous ces éléments contribuent au sentiment d'auto-efficacité des parents et démontrent qu'il y a un pas de fait vers l'augmentation de ce sentiment, même si le changement observé n'est pas statistiquement significatif.

L'INTERVENTION CAI AMÉLIORE-T-ELLE CONCRÈTEMENT LES COMPÉTENCES PARENTALES ?

Sur ce dernier plan, une analyse des questionnaires prétest fait ressortir qu'avant de s'engager dans les activités CAI, les parents appartenant aux groupes CAI, CONTRÔLE et ABANDON ne présentent pas de distinctions en regard de leur utilisation de stratégies éducatives.

Par suite d'une comparaison entre les questionnaires prétest et post-test, il se dégage qu'après avoir suivi les activités CAI les parents du groupe CAI se démarquent de façon significative de ceux appartenant au groupe CONTRÔLE au sens où, après l'intervention, ces parents :

- utilisent moins de pratiques disciplinaires punitives. Par exemple : ils démontrent moins de colère face aux comportements inappropriés de leur enfant et crient moins, menacent moins de punir et frappent moins leur enfant lorsque ce dernier a un comportement inapproprié.

- utilisent davantage de pratiques disciplinaires appropriées. Par exemple : utilisent davantage les conséquences logiques, le retrait de privilèges et la discussion avec l'enfant en réponse à un comportement inapproprié de l'enfant.
- pratiquent davantage de stratégies favorisant une relation positive avec l'enfant. Par exemple : les parents félicitent davantage leur enfant pour les comportements appropriés, donnent plus souvent des récompenses et démontrent davantage d'affection envers leur enfant.
- rapportent être plus clairs dans leurs attentes face à leur enfant, notamment en ce qui concerne les corvées domestiques, les bagarres et la routine du coucher. Les parents du groupe témoin ne rapportent quant à eux aucun changement quant à ces mêmes pratiques parentales.

Remarque : les résultats obtenus ne démontrent toutefois pas de changement significatif, chez les parents ayant suivi CAI, en regard des trois dimensions qui suivent : a) l'utilisation de pratiques disciplinaires trop sévères par rapport à l'âge de leur enfant ; b) une inconstance dans leurs pratiques éducatives ; c) la supervision parentale.

RÉSULTATS RELATIFS À L'ÉVOLUTION DES FAMILLES AYANT PARTICIPÉ À CETTE ACTIVITÉ⁹

Qu'en est-il des changements survenus dans les familles pendant et après le programme CAI ?

Les intervenants consultés mentionnent une évolution positive constatée pour 24 des 26 parents ayant composé le groupe expérimental CAI.

Les changements positifs notés ont été regroupés en 7 catégories non mutuellement exclusives (un parent ayant pu évoluer en regard de plus de un aspect) :

- **prise de conscience quant à l'éducation reçue :** dans 4 cas, CAI a permis au parent de jeter un regard critique sur l'éducation qu'il a reçue et d'effectuer une prise de conscience sur la façon dont cette éducation affecte celle qu'il donne à ses enfants.
- **remise en question des pratiques parentales** dont le parent fait présentement usage : dans 7 cas, le programme CAI a suscité chez le parent un questionnement sur le rôle de parent, sur les pratiques parentales qu'il utilise. Cette catégorie englobe aussi les situations où le parent a compris les concepts présentés dans le programme CAI, mais où il a de la difficulté à les mettre en application.
- **augmentation de la confiance en soi :** pour 5 parents, la participation au programme CAI a clairement contribué à augmenter la confiance qu'ils ont en eux-mêmes, en tant que parents et en tant qu'individus.
- **alliance avec les autres agents d'éducation :** pour 4 parents, le programme CAI a suscité et encouragé la collaboration avec la famille d'accueil ou avec le milieu scolaire.
- **amélioration de la relation entre parent et enfant :** dans 12 cas, à la suite du programme CAI, les intervenants rapportent que le parent a découvert des

explications aux comportements de son enfant ou a mis en place des stratégies qui ont amélioré sa relation avec ce dernier.

- **changement des pratiques parentales** : dans 16 cas, les parents ont changé positivement leurs pratiques parentales. Ils ont changé leurs attitudes parentales, ont fait l'essai de stratégies proposées par le programme CAI et ont maintenu celles qui étaient efficaces.
- **garde de l'enfant** : dans 7 cas, à cause des changements effectués par le parent après sa participation au programme CAI, le parent a repris, ou a conservé lorsqu'elle était remise en question, la garde de son enfant. De plus, dans 1 cas, le dossier a été transféré au CLSC car il y avait fin de la situation de compromission.

QUEL EST LE NIVEAU DE SATISFACTION DES PARENTS AYANT SUIVI LE PROGRAMME CAI ?¹⁰

Dans une proportion de 88,5 %, les parents considèrent comme « bons ou très bons » les bénéfices qu'ils tirent de leur participation à CAI et tous les parents disent qu'ils recommanderaient sûrement ou fortement le programme à d'autres parents. Le sentiment des parents à l'égard du programme CAI est « positif ou très positif » dans 96,1 % des cas.

QUEL EST LE NIVEAU DE SATISFACTION DES INTERVENANTS AYANT ANIMÉ LE PROGRAMME CAI ?¹¹

Selon les animateurs du programme CAI au CJM-IU, le contenu, la structure et la durée du programme ainsi que les méthodes d'animation sont adaptés à la clientèle desservie par le CJM-IU. La formation reçue et la stabilité dans les équipes d'animation sont des atouts majeurs.

EN CONCLUSION

En mars 2005, devant les résultats prometteurs obtenus lors de l'implantation expérimentale de CAI au CJM-IU, les membres du groupe de développement 2.2. formulaient la recommandation suivante aux membres du comité des directions clientèle : « [...] que CAI soit dorénavant considéré comme une activité à rendre officiellement disponible à l'intention des parents dont les enfants âgés de 5-10 ans sont admis ou inscrits au CJM-IU. »

ANIMATION

- Julie ALLARD, coordonnatrice du projet CAI, Université de Montréal
- Marc BÉLAIR, intervenant de réadaptation, DSTSE
- Éliane BROSSEAU, intervenante de réadaptation, DSTNO
- Manon CHICOINE, intervenante psychosociale, DSTNO
- Éric PÉLOQUIN, intervenant de réadaptation, DSTSE

COORDINATION DES TRAVAUX D'IMPLANTATION DU PROGRAMME

- Maryse DAVREUX, chef de service à la DSTNO, responsable du groupe de développement
- Sylvain DUPRÉ, chef de service à la DSTSE
- Manon ST-MAURICE, chef de service à la DSREA
- André THOMASSIN, conseiller à la DSPR
- Julie ALLARD, coordonnatrice du projet « Ces années incroyables » à l'Université de Montréal

Membre associé au groupe de développement : madame Sylvie NORMANDEAU, directrice du projet « Ces années incroyables » à l'Université de Montréal.

RESPONSABILITÉ DE L'ANIMATION DES ACTIVITÉS CAI¹²

- Éliane BROUSSEAU, intervenante de réadaptation, DSTNO
- Manon CHICOINE, intervenante psychosociale, DSTNO
- Denise DUFOUR, intervenante psychosociale, DSTNO
- Lynn MAISONNEUVE, intervenante de réadaptation, DSTSE
- Éric PÉLOQUIN, intervenant de réadaptation, DSTSE
- Julie CAROBENE, stagiaire en service social (*implication limitée à l'animation des deux premiers groupes de parents*)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Normandeau, S. et Allard, J. 2004. *Implantation expérimentale du programme « Ces années incroyables » au Centre jeunesse de Montréal-Institut Universitaire. Rapport #1*, Montréal, Université de Montréal, École de psychoéducation.
- Normandeau, S. et Allard, J. 2005. *Implantation expérimentale du programme « Ces années incroyables » au Centre jeunesse de Montréal-Institut Universitaire. Rapport #2*, Montréal, Université de Montréal, École de psychoéducation.
- Thomassin, A. 2005. *Bilan d'évaluation de la démarche d'implantation expérimentale de « Ces années incroyables » au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire*, Montréal, CJM-IU.
- Webster-Stratton, C. 1996. « Early intervention with videotape modeling: Programs for families of children with oppositional defiant disorder or conduct disorder », dans *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice*, sous la direction de E.D. Hibbs et P.S. Jensen, Washington, American Psychological Association, 435-474.

NOTES

- 1 La synthèse de l'atelier présentée ici a été en partie tirée du document Bilan d'évaluation de la démarche d'implantation expérimentale de « Ces années incroyables » au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (Thomassin, 2005).
- 2 Pour le lecteur intéressé à en connaître davantage en regard de ces trois aspects, se référer aux pages 9 à 19 du rapport de recherche no1 produit par l'UdM (Normandeau et Allard, 2004).
- 3 Tiré de Normandeau et Allard, 2004.
- 4 Seuls les parents ayant pu être rejoints afin de compléter les deux temps de mesure sont intégrés dans la catégorie expérimentale CAI. Quatorze (14) parents, bien qu'ayant complété le premier temps de mesure et participé au groupe, n'ont pu être rejoints au deuxième temps de mesure pour diverses raisons, dont des déménagements sans nouvelles coordonnées disponibles.
- 5 À noter que les parents du groupe ABANDON ne sont pas inclus dans le groupe CAI. Ces deux catégories expérimentales sont mutuellement exclusives.
- 6 Tiré de Normandeau et Allard, 2005.
- 7 Tiré de Normandeau et Allard, 2005.

- 8 Tiré de Normandeau et Allard, 2004. Les résultats de l'effet de l'intervention CAI sur les parents sont détaillés à l'intérieur des pages 30 à 40 du rapport de recherche no 1 produit par l'UdM (Normandeau et Allard, 2004).
- 9 Tiré de Normandeau et Allard, 2005.
- 10 Tiré de Normandeau et Allard, 2004.
- 11 Pour plus d'information, se référer à Normandeau et Allard, 2005.
- 12 À noter l'implication additionnelle de Marc Bélair, intervenant de réadaptation à la DSTSE, qui s'est joint à l'équipe d'animateurs des activités CAI au cours de l'automne 2004, peu après la fin de la phase expérimentale de CAI au CJM-IU.

Atelier A-04

L'aide et le soutien aux pères en rupture d'union : aider les pères séparés aussi !

Sylvain Camus (Pères séparés) et Germain Dulac (UdeM)

Présentation de l'atelier

Qu'évoquent pour vous les associations de pères séparés ? Les crimes passionnels habituellement suivis de suicide ou encore des enlèvements d'enfants, en bref la violence des hommes ? Les prises de position anti-DPJ et antiféministes de certaines associations de défense des droits ? Les pères séparés ont souvent mauvaise presse. Le présent atelier vise à présenter une autre image organisationnelle et communautaire de l'intervention auprès des pères séparés, celle de leur cheminement et d'expériences positives de soutien qui visent à les aider à se prendre en main, à prendre leur place auprès de leurs enfants et à harmoniser les relations avec leurs enfants et entre parents.

Le sujet de cet atelier a fait l'objet d'un article dans la revue *Défi jeunesse*, 2006, vol. XII, no 2, 30-36 (<http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/publications>).

Résumé de l'atelier

Depuis les études de Wallerstein et Kelley (1980), on sait que les pères sont affectés par la rupture d'union, qu'ils vivent beaucoup de tension et de souffrance, qu'ils constituent une population à risque (consommation de substances, suicide), et il est désormais admis que les stratégies adoptées par certains pères face à l'éventualité de la rupture peuvent mettre en péril la vie des autres membres de la famille (Bérubé, 1997 ; Dulac, 1994). De plus il est reconnu que la fragilisation du lien entre le père et l'enfant doit aussi se comprendre comme un effet du rapport que les hommes entretiennent avec leur santé (émotive-affective) et la recherche d'aide, lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté ou à un problème (Stone 2000 ; Dulac 2001). Partant de l'hypothèse que les réseaux de soutien et d'aide du père sont un facteur de protection

des liens entre le père et l'enfant et de saines relations avec la mère permettant une coparentalité active, l'objectif de cette communication est de présenter le portrait des services communautaires pour les pères en rupture d'union à partir de *l'Inventaire des ressources et services disponibles en matière de prévention et d'aide aux hommes* commandée par le Comité de travail en matière de prévention et d'aide aux hommes, du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec en 2003.

Atelier A-05

L'expérience des jeunes aux prises avec l'incarcération d'un parent : repères pour l'évaluation et l'intervention

Denis Lafortune (UdeM)

Présentation de l'atelier

Compte tenu de la prévalence du phénomène de l'incarcération d'un parent chez les jeunes connus des centres jeunesse, des émotions que soulève cette situation familiale et d'un certain nombre de mythes pouvant entourer le milieu carcéral, nous avons jugé qu'un guide de pratique pouvait être utile. L'atelier vise principalement à : mieux faire connaître la réalité du milieu carcéral ; développer une compréhension systémique et longitudinale du phénomène de l'incarcération d'un parent ; soutenir si possible la pratique des intervenants en centre jeunesse, en fonction des différents moments de la sentence et du meilleur intérêt du jeune.

Résumé de l'atelier

L'EXPÉRIENCE DES FAMILLES CONFRONTÉES À L'INCARCÉRATION D'UN PARENT : UN GUIDE DE PRATIQUE EN DIX POINTS À L'INTENTION DES INTERVENANTS JEUNESSE

Intervenir auprès des jeunes manifestant des difficultés psychosociales n'est certainement pas simple. La variété et la gravité des problématiques requièrent de la part de l'intervenant un champ de compétences et de connaissances élargies. Et c'est sans compter les réactions émotives souvent intenses avec lesquelles l'intervenant doit composer.

Pour plusieurs intervenants, l'incarcération d'un parent figure justement parmi ces problématiques complexes et affectivement chargées. En effet, dans nos sociétés occidentales, les parents sont habituellement considérés comme des figures d'attachement offrant des liens

sécurisants et stables. Ils sont aussi des éducateurs jouant un rôle primordial dans la supervision, l'encadrement et la socialisation de l'enfant. Dans ce contexte, il est certain que l'incarcération d'un parent crée une situation délicate et potentiellement conflictuelle. Voilà que la figure dite « socialisante » est reconnue coupable d'un comportement délinquant... Ce paradoxe vient souvent heurter des valeurs profondes et créer des malaises. Il est alors facile de tomber dans les jugements pour ensuite les manifester à un jeune qui est, visiblement, victime de la situation. Il est d'autant plus facile de le faire lorsqu'on n'a jamais rencontré le parent en prison.

Compte tenu de la prévalence de l'incarcération d'un parent chez les jeunes connus des centres jeunesse, des émotions que soulève cette situation familiale et d'un certain nombre de mythes pouvant entourer le milieu carcéral, nous avons jugé que ce guide de pratique pouvait être utile aux intervenants œuvrant auprès des jeunes dont le parent est incarcéré. Il vise principalement : i) à mieux faire connaître la réalité du milieu carcéral ; ii) à développer une compréhension systémique et longitudinale du phénomène de l'incarcération d'un parent ; iii) à soutenir et, si possible, à améliorer la pratique des intervenants jeunesse, au nom du meilleur intérêt de l'enfant, de la famille et par conséquent de la société en général.

SURVOL DU GUIDE

Le guide de pratique compte une centaine de pages et il est disponible gratuitement en communiquant avec l'auteur principal à denis.lafortune@umontreal.ca. Il est composé des sections suivantes :

Section A : Quelques informations essentielles à la compréhension du phénomène

1. L'ampleur du phénomène
2. Les différentes étapes du processus d'incarcération
3. Les réactions psychologiques et les expériences subjectives des jeunes
4. Les questions juridiques soulevées par la situation

Section B : Quelques balises pour guider l'évaluation

5. Dimensions à considérer dans l'évaluation du jeune et de sa famille

Section C : Quelques balises pour guider les interventions

6. Intervenir en fonction des étapes du processus d'incarcération : l'arrestation, la détention préventive et la liberté sous cautionnement
7. La détention proprement dite
8. La remise en liberté/la réinsertion sociale
9. Dans le meilleur intérêt de qui ? De l'enfant ou du parent incarcéré ?
10. Les programmes spécialisés

RÉSUMÉ DES IDÉES PRINCIPALES CONSTITUANT LES TROIS SECTIONS

Le premier chapitre du guide de pratique présente quelques statistiques et renseignements essentiels à la compréhension des répercussions de la détention d'un parent sur la famille. Un portrait de l'ampleur du phénomène de l'incarcération y est d'abord tracé. On y retrouve, par exemple, la proportion de parents masculins et féminins détenus dans les établissements carcéraux de même que la proportion de jeunes des centres jeunesse dont un membre de la famille a des activités criminelles connues ou soupçonnées. Dans la deuxième partie du chapitre, on brosse un tableau des différentes situations auxquelles les parents et, surtout, les enfants peuvent être confrontés à chacune des étapes du processus judiciaire (arrestation, attente du procès, condamnation et incarcération, retour anticipé du parent à la maison ainsi que la libération conditionnelle et le retour en société). Une section est également consacrée aux réactions psychologiques (symptômes régressifs, angoisse d'abandon, troubles d'adaptation et du comportement, etc.) et aux expériences subjectives des enfants à la suite de l'incarcération du parent (solitude, difficultés scolaires et problèmes de comportement, pression sociale, honte, isolement, etc.). Ce chapitre se termine par les questions juridiques soulevées par la situation de l'incarcération parentale.

Le deuxième chapitre du guide de pratique se consacre à certains paramètres pouvant étayer l'évaluation d'un cas singulier. Des balises visant à guider l'évaluation des intervenants œuvrant auprès des jeunes y sont précisées. Ces balises s'appuient sur le constat que les conséquences associées à la séparation du parent et de l'enfant doivent être interprétées dans une perspective développementale et systémique et non pas en fonction d'un processus linéaire obéissant à une simple relation de cause à effet. Elles ont pour but d'éviter les généralisations et se veulent une manière de mieux comprendre les circonstances de la détention, la place que prend le parent dans la vie de l'enfant et les perspectives d'avenir de cette relation.

On y propose d'évaluer chaque jeune individuellement, de concevoir les interventions selon leurs propres besoins et de reconsidérer périodiquement l'évolution de la situation. Concrètement, ce chapitre offre quatre paramètres à considérer au moment de l'évaluation : 1) les caractéristiques du délit, de l'arrestation et de la sentence (implication de l'enfant dans l'infraction, types de délit, médiatisation, etc.) ; 2) les caractéristiques du jeune (expériences de perte et de séparation passées, genre, traits de personnalité, etc.) ; 3) les caractéristiques du milieu familial (origines ethniques, précarité des conditions de vie, etc.) ; et 4) les caractéristiques de la relation du parent détenu avec son enfant.

Le troisième chapitre aborde et met en contexte les décisions qui doivent habituellement être prises lors de l'incarcération d'un parent. Plus précisément, ce chapitre présente des pistes de

solution permettant de guider les interventions des professionnels en fonction des étapes du processus d'incarcération soit : 1) l'arrestation ; 2) l'attente du procès ; 3) l'incarcération proprement dite ; 4) l'attente de la libération ; et 5) la mise en liberté. On y retrouve, par exemple, l'information à transmettre aux jeunes, les raisons soutenant le maintien ou non des liens durant l'incarcération, les différents types de visite, les contingences institutionnelles balisant les visites et autres.

SUGGESTIONS

Ce guide se termine par une liste d'interventions à envisager et par une brève présentation des programmes spécialisés pour les familles touchées par l'incarcération d'un parent. On y lira, par exemple, qu'à la lumière de l'évaluation qu'aura faite préalablement le clinicien, différentes interventions peuvent être envisagées auprès de l'enfant et de sa famille :

- a) Un soutien individuel pour l'enfant (par exemple, s'il présente des symptômes traumatiques, une perte d'estime de soi, des sentiments de honte) ;
- b) Un encouragement à garder des liens distants avec le parent (par exemple, si le parent ne tient qu'une place relative dans la vie de l'enfant ou que cet enfant craint le milieu carcéral) ;
- c) Un encouragement à garder des liens directs (par exemple, si l'enfant le désire et les deux parents y consentent) ;
- d) Une médiation familiale (par exemple, litiges quant aux droits de garde et de visites) ;
- e) La mise en place de visites où l'enfant doit être accompagné par une tierce personne (par exemple, exercice du droit d'accès du parent incarcéré, mais désaccord du parent gardien) ;
- f) L'accompagnement de l'enfant dans un processus de deuil (par exemple, si le parent incarcéré semble n'avoir jamais exercé sa parentalité et ne le fera probablement jamais) ;
- g) La recherche d'un milieu de vie stable (par exemple, incarcération d'une mère monoparentale, précarité des conditions de vie dans la famille élargie) ;
- h) La mise en place de groupes de soutien pour les parents gardiens/substituts (par exemple, isolement du parent gardien) ;
- i) La transmission d'information et l'aide juridique (par exemple, litiges quant aux droits de garde et de visites) ;
- j) Le recours à des interventions spécialisées (par exemple, contexte multiculturel ou criminalité impliquant une victime familiale).

Atelier A-06

« Entre parents-aise »

Rita Arseneau, Yves Bolduc, Michel Jetté, Suzanne Laplante,
Louise Marcotte, Nicole Milot (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

« Entre Parents-Aise » est offert à des parents qui rencontrent des difficultés dans la relation avec leurs adolescents. Par le biais de différents thèmes (agressivité, école...) nous leur proposons une réflexion sur la relation parent-adolescents et réfléchissons ensemble aux pistes de solution à retenir pour faire face aux difficultés rencontrées. Le travail en groupe permet également aux parents de briser l'isolement dans lequel plusieurs se trouvent. Conçus par Gilles Mailhot psychoéducateur et Michel Jetté éducateur, ces ateliers sont maintenant offerts dans plusieurs directions du CJM-IU.

Résumé de l'atelier

« Entre Parents-Aise » est un groupe pour parents d'adolescents qui éprouvent des difficultés dans leur communication avec leurs enfants. C'est un groupe ouvert qui accueille un maximum de 12 parents par soirée. Plusieurs thèmes sont abordés :

- la communication entre parents et adolescent
- pour mieux communiquer avec mon adolescent
- mon adolescent et l'école
- les besoins de mon adolescent
- la reconnaissance
- faire face à l'agressivité de mon adolescent
- comment dire non à mon adolescent
- comment aider mon adolescent à avoir une meilleure estime de lui
- comment composer avec les amis de mon adolescent
- la résolution de conflits.

Ce sont des ateliers théoriques interactifs dans le sens où les parents expriment leurs besoins, leurs moyens d'action et transmettent leurs expériences à d'autres parents. Les animateurs, de par leur expérience professionnelle, suggèrent aussi des moyens concrets aux parents.

Il y a deux objectifs à ces ateliers : dans un premier temps, ils servent à améliorer la relation entre parents et adolescent et, dans un deuxième temps, à briser l'isolement.

Il demeure important pour améliorer la relation de comprendre ce qui se cache derrière le problème vécu par l'adolescent. Les parents prennent aussi conscience de leur façon de gérer la relation avec leur adolescent. Ils se remettent en question dans ce qu'ils sont et dans ce qu'ils vivent.

Lors de l'atelier, nous proposons des exercices à faire afin de favoriser l'échange. Nous leur laissons aussi des exercices et lectures à faire à la maison afin de leur permettre de poursuivre leur réflexion.

Une évaluation écrite est faite après chaque atelier ; pertinence du contenu, qualité de l'animation, etc.

L'inscription se fait par un formulaire qui doit être rempli par l'intervenant de l'enfant. Les parents doivent téléphoner à l'intervenant-animateur de leur territoire.

Les rencontres ont lieu aux deux semaines, le soir (19h à 22h). Les sessions sont de 8 rencontres.

C'est une activité qui se base sur l'adhésion volontaire des parents. Le contenu des interventions durant l'atelier demeure confidentiel.

Il y a actuellement 4 équipes d'intervenants qui couvrent l'ensemble du territoire de Montréal. Mme France Masson, chef de service, chapeaute cette activité.

Atelier A-07

Développement de l'intelligence émotionnelle

Sophie Massé (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

L'intelligence émotionnelle fait référence à la gestion des émotions, à la résolution de problèmes ou de conflits, à l'équilibre des besoins, à la prévention du burnout, à l'action systémique, au mieux-être... Mais comment ces termes sont interreliés et comment nous est-il possible de les intégrer. Une fois compris et intégrés, on peut espérer une amélioration continue du bien-être, de l'efficacité et de l'équilibre. Cet atelier vise à répondre à ces questions.

Résumé de l'atelier

Cette présentation d'une heure, sous forme de conférence, se limite à un survol rapide de la présentation du modèle « Le Cycle réactionnaire », outil développé en dehors des heures de travail du Centre jeunesse de Montréal. Cet outil permet de visualiser les liens entre les différents concepts et l'importance de développer son intelligence émotionnelle. L'outil est transmis plus en détails lors d'une formation de plusieurs heures pouvant être offerte à des équipes de travail où l'échange entre les participants et la mise en pratique des notions sont favorisés.

Les objectifs de cette présentation sont : 1- de partager en survol une vision qui a déjà permis à plusieurs individus de développer davantage leur intelligence émotionnelle et d'augmenter continuellement leur bien-être ; 2- de permettre à des gens de repartir de la conférence avec au moins une nouvelle notion ou compréhension qui leur sera utile professionnellement et personnellement ; 3- de susciter l'intérêt des participants à vouloir développer davantage leur intelligence émotionnelle possiblement à l'aide de l'outil qu'est le « Cycle réactionnaire ».

Si vous cherchez à améliorer votre bien-être personnel, à donner à vos enfants ce qu'il faut pour être heureux dans la vie, à améliorer constamment la qualité de vos relations (couple, équipe de travail, famille, etc.), à aider vos clients ou vos équipes à s'améliorer continuellement, cet outil est pour vous. Peu importe sous quel angle vous l'approchez (en tant qu'individu, conjoint, parent, aidant, gestionnaire, collègue, médiateur, politicien, enseignant, etc.), une fois la mécanique de base comprise et intégrée, vous vous rendez compte qu'elle est semblable peu importe vers quel autre individu, relation ou système vous vous tournez.

Intelligence émotionnelle (terme si bien choisi par Daniel Goleman (1995,1997) incluant l'expression et la gestion des émotions, l'empathie et la résolution de conflits), équilibre des besoins, influence des syndrômes prémentuels, besoins physiques (lumière, exercice, saine alimentation, etc.), coaching, prévention, actions systémiques, mieux-être, etc. tous des concepts qui deviennent de plus en plus à la mode. Comment sont-ils interreliés ? C'est cette vision que cet outil apporte.

« INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE » DANS DIVERS DOMAINES

Dans le domaine privé, certaines compagnies ciblent le « développement de l'intelligence émotionnelle » auprès de gestionnaires afin d'augmenter leur efficacité au travail. On retrouve plusieurs articles sur le sujet dans la revue « Effectif » destinée aux gestionnaires de ressources humaines. Dans les entreprises, les méthodes de résolution de conflits et d'équilibre des besoins sont souvent choisies pour contrer ou tenter de prévenir des problèmes tels que la violence (harcèlement psychologique, etc.) et l'absentéisme ainsi que pour améliorer l'atmosphère de travail. Depuis trois ans, plusieurs formations pour les équipes de travail ont d'ailleurs été bâties autour du Cycle réactionnaire par un gestionnaire en ressources humaines d'un autre milieu de travail afin de permettre le développement de l'intelligence émotionnelle de l'ensemble des employés. Des résultats positifs en ressortent sur les plans économiques et humains.

Dans le secteur scolaire, le développement de l'intelligence émotionnelle auprès des élèves, par l'intermédiaire de programmes intégrés au curriculum, a démontré des effets sur la diminution de la violence dans plusieurs écoles primaires, dont certaines de la commission scolaire Riverside avec le programme Second Step. L'augmentation de la capacité des élèves à régler entre eux leurs problèmes et conflits au fur et à mesure diminue parallèlement le nombre d'interventions en lien avec les troubles de comportement en classe et dans la cour d'école. Les enseignants ont ainsi plus de temps pour transmettre leur savoir aux jeunes étudiants, et ceux-ci ont plus de facilité à se concentrer en classe. Du même coup, l'atmosphère des écoles devient plus agréable et plus propice à la réussite. Après l'intégration de la vision transmise par le « Cycle réactionnaire », on peut aisément extrapoler que la diminution des « burnouts » en est peut-être aussi un résultat remarquable !

Dans le secteur des services sociaux, au Centre jeunesse de Montréal, à la suite de résultats d'études, on favorise l'orientation cognitivo-développementale (développement du jugement moral, de l'empathie, de la gestion du stress) et l'orientation cognitivo-comportementale (habiletés sociales, gestion de la colère, résolution de problèmes, résolution de conflits – éléments semblables à ce que Daniel Goleman appelle l'intelligence émotionnelle) afin de prévenir la récurrence de la délinquance.

On parle d'amélioration et de prévention chez trois groupes différents (adultes, enfants, adolescents), visant trois objectifs (efficacité au travail, diminution des conflits et de la violence, prévention de la récurrence de la délinquance). Pourtant, la base du contenu dans chacun de ces secteurs est semblable.

Sur le plan de la santé physique, on entend parler de liens entre la résolution de conflits et le développement du cancer. Le stress augmenterait les risques de maladies cardio-respiratoires et aurait aussi un lien avec la capacité de gérer ses émotions, la capacité de résoudre ses problèmes et l'équilibre des besoins. L'intelligence émotionnelle semblerait donc pouvoir influencer non seulement sur le bien-être émotionnel mais aussi sur le bien-être physique.

LE MODÈLE DU CYCLE RÉACTIONNAIRE

Le Cycle réactionnaire est un outil qui aide les individus à visualiser comment améliorer de façon continue leur bien-être personnel, la bonne qualité de leurs relations interpersonnelles ainsi que l'harmonie des systèmes dans lesquels ils vivent (travail, famille, école, société...).

Le Cycle réactionnaire est un modèle construit comme un casse-tête, à partir de plusieurs pièces que certaines personnes connaissent déjà : réactions, gestion des émotions, besoins de base, étapes de résolution, situation « déclencheur », anxiété, stress, moyens pour éliminer la réaction, calme temporaire, moyens de fuite, problématiques (toxicomanie, dépression, burnout, violence, décrochage, suicide, éclatement familial, maladies physiques, etc.), traitement, équilibre, déséquilibre, adulte, enfant, « coaching »... Aucune pièce n'a été inventée, ce qui fait la force du modèle est sa vue d'ensemble et les multiples compréhensions visuelles qu'il permet. L'approche cognitivo-comportementale et l'analyse transactionnelle, entre autres, ont servi à assembler ce modèle.

Le modèle est divisé en trois cycles : le cycle d'amélioration continue, le cycle vicieux et le cycle problématique. Le nombre de problèmes et de réactions qui diminuent en fréquence et en intensité indiquent que l'individu, la relation ou le système est dans le cycle d'amélioration continue. Si par contre les problèmes et réactions augmentent en fréquence et en intensité, c'est

signe que l'individu, la relation ou le système emprunte le cycle vicieux face à certaines situations. La difficulté grandissante de vivre le quotidien ou de répondre à ses besoins de base indique plutôt que l'individu, la relation ou le système est rendu dans le cycle problématique. Le modèle est un outil de référence qui permet de visualiser concrètement des éléments plutôt abstraits.

CE QUE PERMET LE MODÈLE DU CYCLE RÉACTIONNAIRE

- Visualiser concrètement et simplement ce qui, abstraitement, semble complexe (émotions, réactions, problématiques).
- Comprendre davantage les réactions émotionnelles (les nôtres et celles des autres).
- Démontrer comment arriver à mieux maîtriser nos émotions.
- Visualiser comment nos propres réactions peuvent, à notre insu, influencer des individus qui nous entourent à développer des problèmes personnels.
- Visualiser comment, dans toutes relations interpersonnelles (parent, éducateur, conjoint, collègue, gestionnaire, ami, coach, consultant, etc.), en étant conscient de nos propres émotions et réactions, nous pouvons aider autrui à évoluer vers une amélioration continue.
- Visualiser ce que sont les conflits interpersonnels et comment arriver à les résoudre.
- Visualiser la place de l'ensemble des problématiques sociales (burnout, décrochage scolaire, « foxage », toxicomanie, gangs, suicide, violence, éclatement familial, dépendance à l'Internet, etc.).
- Visualiser ce qu'est l'intelligence émotionnelle.
- Visualiser de façon évidente comment le développement de l'intelligence émotionnelle autant auprès des jeunes qu'auprès des gestionnaires et des gens travaillant en relations avec des êtres humains
 - diminue le nombre de problématiques sociales qui se développent (prévention), diminuant ainsi les coûts en relation d'aide ;
 - augmente la concentration, l'efficacité et la productivité des individus... (donc des systèmes). Ce qui...
- augmente les profits en argent, en temps et en énergie, donc augmente la qualité de vie dans les milieux (famille et travail).
- Visualiser que ce n'est pas une formation à elle seule qui fait la différence, mais bien :
 - la mise en pratique des outils reçus et
 - le fait que cette formation fasse partie d'une stratégie d'amélioration.
- Visualiser à quel point plusieurs de nos valeurs sociales nuisent à notre amélioration ainsi qu'à celle de nos systèmes (familles, entreprises publiques et privées, société).

AVEC UN MODÈLE COMPLÉMENTAIRE ON VISUALISE ÉGALEMENT

- Comment la réponse aux besoins est limitée par les ressources disponibles (temps, argent, énergie), ce qui amène à...
- L'importance d'un équilibre des besoins : 1- entre les différents individus d'un même système (milieu) 2- entre les besoins des individus et ceux du système (par exemple, salaire versus profit), 3- entre les différents systèmes (par exemple, besoins du milieu

familial et du milieu de travail), 4- entre la santé physique, la santé émotionnelle et la santé environnementale.

OBJECTIF DU MODÈLE DU CYCLE RÉACTIONNAIRE

Encourager le développement de l'intelligence émotionnelle pour « L'amélioration continue » des individus, des relations, des systèmes, des conditions de vie !

Le modèle sera en évolution scientifique dans les prochaines années dans le cadre d'une thèse de doctorat. Il sera disponible par l'intermédiaire d'une formation d'équipe ou éventuellement d'un livre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Goleman, Daniel. 1997. *L'Intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, Laffont, 421 p.

Goleman, Daniel. 1999. *L'intelligence émotionnelle 2 : accepter ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Paris, J'ai lu, 383 p.

Le sexe de la clientèle : quelle est son importance dans le développement de programmes ?

Atelier A-08

Nadine Lanctôt (UdeM)

Présentation de l'atelier

L'atelier présentera les résultats d'une étude dont le but est d'identifier les besoins particuliers de la clientèle féminine en matière d'intervention, en comparaison de ceux de la clientèle masculine. Plus spécifiquement, l'importance que les adolescents et les adolescentes accordent à diverses activités de réadaptation et aux interactions avec les intervenants sera comparée. Cette analyse est basée sur deux sources de données : les perceptions des jeunes (n = 225) et celles de leurs éducateurs de suivi (n = 131). Les résultats appuient le développement de programmes sensibles à certaines différences observées entre la clientèle féminine et la clientèle masculine.

Le sujet de cet atelier fera l'objet d'une publication sous forme de chapitre de la monographie *Les conduites antisociales chez les filles : Comprendre pour mieux agir*, sous la direction de P. Verlaan et M. Déry, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Un interprète pour mieux intervenir auprès des allophones

Atelier A-09

Isabelle Hemlin (Agence de santé et services sociaux de Montréal) et
Renée Bourque (UQAM)

Présentation de l'atelier

Depuis 12 ans, les interprètes en milieu social sont présents lorsque la clientèle n'est pas en mesure de communiquer suffisamment en français. Le rôle de l'interprète est de véhiculer les messages explicites formulés verbalement ainsi que la dimension implicite (aussi appelée *révéléateur culturel*), du message. Cet atelier permettra de mieux définir le rôle de l'interprète, de comprendre les contraintes auxquelles il doit faire face et de mieux nous préparer comme intervenants à travailler efficacement avec lui.

L'approche de réduction des méfaits... une couleur différente à notre intervention !

Atelier A-10

Lise Durocher, Sylvain Pelletier (CJM-IU)
et Myriam Laventure (UQTR)

Présentation de l'atelier

Cet atelier tracera un portrait exhaustif de la consommation de psychotropes chez les jeunes en centre jeunesse. Par la suite, les animateurs présenteront un programme d'activités de prévention secondaire intitulé « Groupe de réflexion sur les drogues », actuellement en implantation auprès des adolescents et adolescentes du Centre jeunesse de Montréal. La philosophie d'intervention qui anime cet outil est celle de l'approche de la réduction des risques et des conséquences de la consommation, mieux connue sous le nom de réduction des méfaits, celle-ci étant soutenue par l'approche cognitive-comportementale.

Résumé de l'atelier

Lors de cet atelier, les animateurs ont d'abord tracé un portrait exhaustif de la consommation de psychotropes chez les jeunes des centres jeunesse du Québec à partir des résultats de recherche réalisée par Pauzé *et al.* (2004). Par la suite, une activité de prévention secondaire destinée aux adolescents et adolescentes intitulée *Groupe de réflexion sur les drogues* développée par le CJM-IU a été présentée en soulignant la philosophie d'intervention qui anime cet outil soit l'approche de réduction des méfaits soutenue par l'approche cognitive comportementale.

Ce résumé offrira au lecteur un aperçu de l'ampleur de la problématique de consommation de psychotropes chez les jeunes desservis par les centres jeunesse qui démontre la pertinence d'intervenir dans ce domaine. L'activité *Groupe de réflexion sur les drogues* est un exemple d'intervention qui amène ces jeunes à réfléchir sur leurs habitudes de consommation pour qu'ils puissent réduire les

risques et les conséquences de leur consommation. Une courte description de cette démarche de réflexion sera présentée dans un deuxième temps, mais voici d'abord un portrait de la consommation des psychotropes chez les jeunes des centres jeunesse du Québec.

UN PORTRAIT DE LA CONSOMMATION DE PSYCHOTROPES CHEZ LES JEUNES DES CENTRES JEUNESSE

La consommation de psychotropes chez les jeunes desservis par les centres jeunesse du Québec est préoccupante notamment par le nombre élevé de consommateurs au sein de cette clientèle et la sévérité de cette consommation.

La nature des psychotropes consommés

- 91 % des jeunes des CJ du Québec ont déjà consommé un ou plusieurs psychotropes ;
- 87,7 % ont déjà consommé de l'alcool ;
- 77,5 % ont déjà consommé du cannabis ;
- 39,2 % ont déjà consommé des hallucinogènes ;
- 15 % ont déjà consommé de la cocaïne ;
- 10,8 % ont déjà consommé des amphétamines ;
- 7,1 % ont déjà consommé des tranquillisants ;
- 5,4 % ont déjà consommé de la colle/solvant ;
- 1,7 % ont déjà consommé de l'héroïne.

La fréquence de consommation

- Chez les 87,7 % de consommateurs d'alcool : 67 % consomment occasionnellement, 29 % régulièrement et 4 % surconsomment.
- Chez les 77,5 % de consommateurs de cannabis : 45 % consomment occasionnellement, 22 % régulièrement, 18 % surconsomment et 15 % consomment quotidiennement.

L'âge de la consommation

- Concernant l'alcool : en moyenne, l'âge de l'initiation est de 12 ans et l'âge de la consommation régulière est de 14,3 ans.
- Concernant le cannabis : en moyenne, l'âge de l'initiation est de 12,8 ans et l'âge de la consommation régulière est de 13,8 ans.

Leur niveau de préoccupation face à leur consommation

- Chez les jeunes à risque de développer une consommation problématique, 1 % sont préoccupés par leur consommation d'alcool et 3 % par leur consommation de drogues.
- Chez les jeunes ayant une consommation problématique 6 % sont préoccupés par leur consommation d'alcool et 28 % par leur consommation de drogues.

Leur estimation d'un besoin d'aide

- Chez les jeunes à risque de développer une consommation problématique, 2 % estiment avoir besoin d'aide pour leur consommation d'alcool et 0 % pour leur consommation de drogues.

- Chez les jeunes ayant une consommation problématique, 2 % estiment avoir besoin d'aide pour leur consommation d'alcool et 15 % pour leur consommation de drogues.

Les types de consommateurs

- 27 % sont des consommateurs non problématiques.
- 48 % sont à risque de développer une consommation problématique.
- 25 % ont une consommation problématique.

En somme, la moitié des jeunes des CJ présentent une consommation à risque de devenir problématique, et un jeune sur quatre a déjà une consommation problématique. Et enfin, très peu d'entre eux sont préoccupés par leur consommation et souhaitent recevoir de l'aide pour leur consommation.

UNE COURTE DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ GROUPE DE RÉFLEXION SUR LES DROGUES

Le portrait plutôt sombre de la consommation de psychotropes chez les jeunes des centres jeunesse du Québec confirme la nécessité de cibler les jeunes en difficulté, ceux-ci étant plus susceptibles de connaître des problèmes associés à la consommation de substances psychotropes.

Depuis 1996, différents projets touchant la prévention des ITS/VIH et problématiques connexes, dont la consommation abusive de drogues, ont été coordonnés par le CJM-IU et développés en partenariat avec les différents milieux institutionnels et communautaires de Montréal. Un *Guide d'accompagnement et d'intervention « Usage et abus de drogues »* ainsi que des programmes de formation sont actuellement offerts aux intervenants, afin de les amener à intégrer dans leur pratique quotidienne un accompagnement approprié du jeune et des parents concernant la consommation de drogues. Afin de promouvoir l'ensemble de ces projets, une structure de soutien appelée Regroupement « toxico » CJM-IU a été mise sur pied pour mieux soutenir les intervenants.

L'activité *Groupe de réflexion sur les drogues* s'adressant directement aux jeunes fait également partie des actions à implanter au sein des services de réadaptation. En voici une courte description.

La clientèle visée

Cette démarche de réflexion s'adresse aux adolescentes et adolescents âgés de 14 ans à 18 ans présentant une consommation questionnable, problématique ou à risque de le devenir.

Le but de la démarche

L'aboutissement de cette démarche de réflexion est l'amélioration de la qualité de vie des adolescents et de leur sentiment de bien-être. Le *Groupe de réflexion sur les drogues* se veut un espace, un moment où les jeunes peuvent se questionner et échanger sur des sujets touchant la consommation d'alcool et de drogues.

Les objectifs généraux

À moyen terme, les objectifs généraux sont de susciter chez les participants une réflexion sur leurs habitudes de consommation afin qu'ils puissent réduire les risques et les conséquences de leur consommation d'alcool et de drogues, et de les amener à se responsabiliser en acquérant des habiletés prosociales.

Cette démarche permet également de favoriser la motivation à utiliser des services spécialisés en toxicomanie chez les adolescents qui le requièrent.

Le moyen privilégié

La poursuite de ces objectifs se fait à travers une série de huit rencontres en groupe abordant les thèmes suivants :

- L'initiative à la démarche : qu'est-ce que le *Groupe de réflexion sur les drogues* ?
- Les substances : que sont-elles, quels sont leurs effets ?
- L'individu : qui sommes-nous, quels sont nos besoins, quel est mon type de consommateur ?
- Les contextes et la loi de l'effet : où, quand, avec qui, quels sont les risques associés aux différents contextes ?
- Les avantages et les inconvénients de la consommation : quels sont les motifs de ma consommation, quels sont les risques de développer une dépendance ?
- Le plaisir et les alternatives à la consommation : qu'est-ce qui m'allume, qu'est-ce qui me fait *tripper* ?
- Le processus de changement et le choix des objectifs et des moyens : pourquoi changer, quoi changer et comment ?
- Les ressources et l'évaluation de la démarche : quoi faire et à qui me référer si j'ai besoin d'aide ?

Chacune de ces rencontres comporte plusieurs activités qui visent à atteindre les objectifs mentionnés. Différentes formes et techniques d'animation sont proposées telles que des discussions de groupe, des jeux de rôles, des jeux questionnaires, etc. De plus, pour chacune des rencontres, des notes à l'intervenant ainsi que des feuilles qui servent au soutien à l'animation résument l'information essentielle à connaître et à transmettre aux participants.

La philosophie d'intervention

La philosophie d'intervention qui anime ce document est celle de l'approche de la réduction des risques et des conséquences de la consommation, mieux connue sous le nom de réduction des méfaits, celle-ci étant soutenue par l'approche cognitive comportementale. Ces deux approches visent la responsabilisation de l'adolescent.

La réduction des méfaits :

- amène l'adolescent à faire des choix réalistes en regard de ses besoins ;
- respecte le rythme de changement de la personne ;
- favorise l'appropriation de la démarche par le principal intéressé ;
- correspond davantage aux normes et valeurs développementales de la culture adolescente ;
- prend en considération tant la situation personnelle du jeune que les facteurs de son environnement.

Contrairement à ce que certains croient, la réduction des méfaits :

- ne banalise pas l'usage ;
- n'encourage pas à la consommation ;
- n'exclut pas l'abstinence ;
- n'est pas synonyme de légalisation des drogues ;
- n'exclut pas l'application de règles.

L'approche cognitive comportementale :

- vise la reconstruction cognitive de l'adolescent afin qu'il adopte des habiletés prosociales dans ses relations interpersonnelles ;
- tient compte des aspects cognitifs, émotifs et comportementaux.

Ce que le groupe de réflexion sur les drogues n'est pas

- une thérapie ;
- une conséquence à une consommation ;
- une condition à l'obtention de privilèges ;
- une alternative à la ressource spécialisée ;
- une activité réservée uniquement aux grands consommateurs.

Quelques impacts et résultats attendus

- une appropriation du processus de changement par le jeune ;
- une appropriation de l'intervention par les intervenants ;
- une sensibilisation et une conscientisation en ce qui concerne une consommation appropriée ;
- une qualification des références aux ressources spécialisées, des adolescents mieux préparés et plus motivés à s'engager dans une démarche de changement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Durocher, Lise, Pierre Desrosiers, Sylvain Pelletier et Pierrette Trudeau-Leblanc. 2001, 2004. *Usage et abus de drogues : guide d'accompagnement et d'intervention*, Montréal, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire, collection Intervention et Services, 120 pages.
- Durocher, Lise, Sylvain Pelletier et Pierrette Trudeau-Leblanc. 2005. *Groupe de réflexion sur les drogues : guide d'animation*, Montréal, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire, 205 pages.
- Pauzé, Robert, Jean Toupin, Michèle Déry, Henri Mercier, Jacques Joly, Mireille Cyr, Francine Cyr, Jean-Yves Frappier, Claire Chamberland et Marie Robert. 2004. *Portrait des jeunes âgés de 0 à 17 ans référés à la prise en charge des centres jeunesse du Québec, leur parcours dans les services et leur évolution dans le temps*, Sherbrooke, Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE), 6 fascicules.

Atelier A-11

La récurrence du signalement en protection de la jeunesse¹

Sonie Hélie (IRDS)

Présentation de l'atelier

Cet atelier vise à présenter des résultats d'une étude longitudinale de 4 ans réalisée à partir d'enfants signalés au CJM-IU dans le cadre de l'EIQ en 1998 : ampleur et évolution du risque de récurrence dans le temps, déterminants de la récurrence à court et à long terme. Cet atelier vise également des échanges autour de l'interprétation des données et du sens clinique à donner à cet indicateur qui est maintenant utilisé aux États-Unis comme un standard de performance pour évaluer l'efficacité des services de protection.

Résumé de l'atelier

L'objectif de l'atelier était de présenter les résultats d'une recherche sur la récurrence des signalements réalisée au CJM-IU² et d'échanger sur le sens à apporter à ces données et au phénomène de la récurrence. Le texte qui suit intègre les réactions et les pistes d'interprétations suggérées par les participants lors de l'atelier. Pour plus de renseignements sur l'étude, contacter l'auteure ou consulter le document dont la référence apparaît en fin de texte.

Le but ultime de la *Loi sur la protection de la jeunesse* (LPJ) est de mettre fin aux situations de mauvais traitements et « éviter qu'elles ne se reproduisent ». Dans ce contexte, la récurrence du signalement, ou resignalement, apparaît comme un enjeu central.

Au Québec comme dans bien d'autres juridictions, les services de protection arrivent à peine à fournir à la demande, le volume de familles ayant besoin de protection augmente et les ressources se font plus rares. Considérant cela, il devient difficile de savoir quelle portion de

l'engorgement actuel des services de protection est attribuable à la récurrence des signalements et quelle portion reflète une augmentation réelle de l'incidence du phénomène de la maltraitance dans la population. La réponse à ce type de questions passe nécessairement par une meilleure connaissance de la récurrence du signalement. Aux États-Unis, la récurrence du signalement est déjà utilisée comme un indicateur de performance des services de protection.

Malgré un nombre croissant d'écrits sur le sujet depuis les années 1990, la plupart en provenance des États-Unis, des questions demeurent sans réponse. Le rôle de certains facteurs, comme celui de la prise en charge de la situation par les services de protection (PEC), sont difficiles à évaluer. Est-ce que les enfants auprès de qui on intervient sont moins resignalés que ceux qui voient leur dossier fermé après évaluation ? Certains chercheurs n'observent aucun lien significatif entre la PEC et le resignalement, et ceux qui en rapportent un ne s'entendent pas sur la direction de cet effet. Certaines études indiquent que le fait d'être pris en charge *augmente* le risque de resignalement pour l'enfant, alors que d'autres études, un peu moins nombreuses, révèlent que la PEC *réduit* le risque de resignalement.

Par ailleurs, on s'entend généralement pour dire qu'il existe un biais de surveillance dans cette relation entre PEC et resignalement. La surveillance correspond à la période d'activité des services de protection, que cela soit pendant l'évaluation/orientation ou pendant la PEC. Inévitablement, la surveillance est reliée à la PEC, puisqu'en général les dossiers pris en charge demeurent actifs plus longtemps que les dossiers fermés après évaluation. Pendant l'activité des services de protection et peu importe l'étape d'activité (traitement, évaluation, orientation, application des mesures, révision), on prétend que l'enfant est davantage exposé aux regards extérieurs et que c'est cette « surveillance », inhérente à l'activité des services, qui augmenterait son risque d'être resigné. Cependant, à l'heure actuelle, on ignore l'effet net de la PEC sur le resignalement, parce que l'on n'a pas pu l'isoler du biais de surveillance inhérent à l'activité des services. Si les enfants PEC sont davantage resignés, est-ce attribuable à l'application des mesures de protection ou plutôt au simple fait d'être exposé plus longtemps à la « surveillance » des services de protection ?

L'étude poursuivait les objectifs suivants : 1) estimer le risque d'une première récurrence et en décrire l'évolution sur la période de 4,4 ans couverte par l'étude et 2) établir quels sont les meilleurs déterminants de la récurrence. La cohorte à l'étude se compose de 425 enfants signalés pour la première fois et retenus pour évaluation d'une situation d'abus ou de négligence à la DPJ du CJM-IU, à l'automne 1998. Cette cohorte est sélectionnée à partir de la banque de données de l'EIQ, l'étude d'incidence québécoise sur les signalements (Tourigny *et al.*, 2002). Les renseignements recueillis par l'entremise de l'EIQ sont combinés à un suivi du dossier électronique dans le système de gestion de la DPJ afin de documenter les resignements.

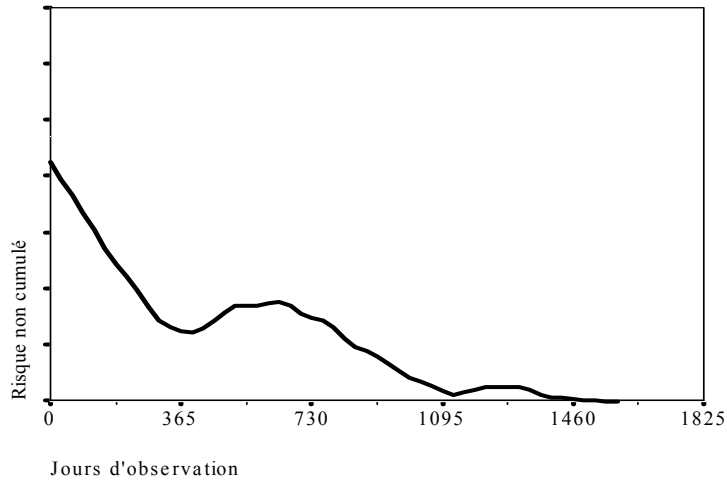
Un resignalement représente tout signalement reçu après le signalement initial et retenu pour évaluation, peu importe : 1) si le resignalement est fondé ou non ; 2) si le resignalement concerne la même problématique que le signalement initial ; 3) si le resignalement survient avant ou après la fermeture du signalement initial.

AMPLEUR ET ÉVOLUTION DU RISQUE DE RESIGNALLEMENT

Sur l'ensemble des 4 années couvertes par l'étude, le risque de récurrence du signalement retenu est de 22 %. Autrement dit, pour un enfant signalé pour la première fois au CJM-IU, la probabilité d'être resigné dans les 4 ans qui suivent est de 22 %. C'est donc plus du cinquième des enfants qui reviennent dans le système, et ceci en excluant les jeunes signalés pour troubles de comportement et les enfants qui avaient un antécédent de signalement au moment du signalement initial. On peut donc prétendre que cet estimé de 22 % sur 4 ans est conservateur.

La figure qui suit représente la courbe décrivant l'évolution du risque de récurrence à chaque jour de la période d'observation. Sur l'axe vertical figure l'ampleur du risque et sur l'axe horizontal le temps qui file, à partir du signalement initial, jusqu'à la fin de l'étude, plus de 4 ans plus tard.

Plus le temps avance, plus le risque d'un resignalement diminue, ce qui converge avec les résultats des autres recherches sur la récurrence. La bosse qui déforme la courbe est plutôt intrigante. Il semble se passer quelque chose dans la deuxième année suivant le signalement initial qui fait monter brusquement le risque de récurrence.



Évolution du risque de signalement

DÉTERMINANTS DU RESIGNALEMENT

Les analyses sur les déterminants de la récurrence nous éclairent sur les mécanismes qui font fluctuer le risque. En raison de la bosse qui déforme la courbe de risque à partir de la deuxième année d'observation, deux modèles explicatifs du signalement sont développés : le premier pour établir quels sont les déterminants du signalement sur l'ensemble de la période de 4,4 ans et le deuxième pour établir quels sont les déterminants à court terme, soit durant la première année suivant le signalement initial. Le tableau suivant présente l'effet de chaque facteur sur le risque de récurrence, à court et à long termes. Le signe positif indique que le facteur a pour effet d'augmenter le risque de signalement, alors que le signe négatif indique que le facteur a pour effet de réduire le risque.

Facteurs explicatifs du signalement à court et à long termes

Facteur	1 an Modèle 1	4 ans Modèle 2
Âge de l'enfant		
Présence d'un handicap ou retard chez l'enfant		+
Nombre d'enfants signalés dans la famille		
Structure familiale		
Somme des problèmes des parents	++	++
Langue des parents		
Présence d'abus physique au signalement initial	++	+
Présence de négligence au signalement initial	++	+
Présence d'une forme « autre » de mauvais traitements au signalement initial		
Cumul de formes de mauvais traitements au signalement initial	-	
Faits fondés au signalement initial		+
Prise en charge à la suite du signalement initial		
Surveillance (état actif du dossier à la suite du signalement initial)		- -

Certains facteurs semblent avoir un effet qui agit autant à court qu'à long termes ; il s'agit des problèmes chez les parents, de l'abus physique et de la négligence. Les problèmes vécus par les parents pèsent particulièrement lourd dans la récurrence. Chaque problème additionnel chez le parent fait bondir le risque de 39 % à court terme et de 16 % sur l'ensemble de la période. Cela fait ressortir l'importance de tenir compte des capacités parentales dans l'intervention, et cela remet en question sur la capacité des services de protection à composer avec des situations aussi complexes dans un cadre sociojuridique aussi contraignant que celui de l'application de la *Loi sur la protection de la jeunesse*.

La PEC par les services de protection ne semble avoir aucun effet sur le risque de signalement ni à court terme ni à long terme quand on contrôle pour les caractéristiques de l'enfant et pour la surveillance. Autrement dit, pour deux enfants ayant les mêmes caractéristiques et ayant leur dossier initial fermé, le fait d'avoir été PEC ou non avant la fermeture ne semble pas affecter le risque de signalement.

Le cumul de formes de mauvais traitements au signalement initial affecte le signalement, mais seulement à court terme. Curieusement, lorsque l'enfant présente plusieurs formes de mauvais traitements au signalement initial, cela *réduit* son risque de récurrence. Dit inversement, les signalements à forme unique sont à plus haut risque de récurrence que les signalements avec cooccurrence. Les enfants victimes de plusieurs formes de mauvais traitements sont-ils suivis de plus près ou reçoivent-ils une plus grande intensité de services ? C'est une piste à vérifier dans

les études futures en examinant de manière plus pointue l'intensité et la nature des services rendus pendant la prise en charge.

Enfin, d'autres facteurs ont un effet à long terme sans effet à court terme : le handicap/retard développemental chez l'enfant et le fait que le signalement initial soit fondé augmentent le risque de resignalement à long terme. De plus, la surveillance se révèle l'un des prédictors les plus puissants du resignalement à long terme. Comme le signe est négatif, cela indique que la surveillance, ou l'activité des services, *inhibe* le resignalement. On peut aussi le formuler à l'inverse en disant que la fermeture du dossier initial augmente le risque. Plus précisément, le risque quintuple au moment de la fermeture du dossier initial.

Ces résultats mettent en lumière le changement de nature de la récurrence avec le temps.

À court terme, le resignalement de l'enfant serait lié à la découverte de nouveaux faits

Le fait que les situations à forme unique soient plus à risque de resignalement et que cela soit vrai seulement dans la première année suggère que la récurrence à court terme soit motivée par la découverte de nouveaux faits nécessitant un resignalement. Les enfants signalés initialement avec une seule forme de mauvais traitements risqueraient plus d'être resignés parce qu'il existerait d'autres faits, non détectés au signalement initial, qui sont découverts plus tard.

À long terme, le resignalement serait attribuable à une diminution de la vigilance

La surveillance est le meilleur prédicteur de la récurrence à long terme, mais la direction de son effet est contraire à ce qui était attendu : l'activité des services *protège* l'enfant contre le resignalement. Dit inversement, la fermeture du dossier quintuple le risque de récurrence. Comment expliquer cet effet ? Se sachant « surveillés », certains parents ont peut-être tendance à corriger leurs comportements pendant l'activité des services. Il est aussi possible que l'intervenant déjà impliqué auprès de la famille en vertu du signalement initial ait tendance à ne pas signaler un nouvel incident de mauvais traitements qu'il aurait signalé en d'autres circonstances pour la simple et bonne raison qu'il garde un œil sur la situation. Enfin, il pourrait y avoir une sorte de désengagement de l'entourage, qui voit la DPJ impliquée auprès d'une famille. Un voisin soupçonne de nouveaux faits mais renonce à signaler considérant que quelqu'un s'en occupe déjà. Cette dernière hypothèse prend tout son sens dans le contexte actuel où la DPJ est parfois perçue comme seule responsable de la protection des enfants sur son territoire.

L'augmentation du risque avec le retrait des services de protection est préoccupant. Est-ce que l'on fait une mauvaise évaluation du risque au moment de la fermeture, ce qui nous amènerait à fermer trop vite les dossiers ? Les résultats de l'étude ne vont pas en ce sens. S'il y avait vraiment une mauvaise évaluation du risque, autant les situations à problèmes multiples que les cas plus simples seraient fermés trop vite, ce qui accroîtrait le risque de récurrence. Or, la complexité des situations semble déterminante dans la récurrence, ce qui suggère qu'elle soit davantage attribuable à la lourdeur des situations signalées qu'à une mauvaise évaluation du risque ; cela est certes moins dérangeant pour les services de protection, mais plus préoccupant pour le bien-être des enfants de la population.

On peut penser que c'est la préparation de la fermeture du dossier qui serait déficiente, c'est-à-dire la transition entre les services de protection et les autres services dans la communauté. Le mandat des services de protection n'est pas de régler tous les problèmes. Les familles qui ne sont plus suivies par les services de protection ont encore beaucoup besoin d'aide et de soutien. Faut-il vraiment s'étonner de voir une partie d'entre elles revenir vers les services de protection ? D'ailleurs, les intervenants du milieu constatent que certaines familles reviennent d'elles-mêmes à la DPJ après une intervention, quand une nouvelle crise survient... peut-être parce qu'elles ne voient pas d'autres moyens d'obtenir des services.

EN CONCLUSION

Pour une première fois, la relation entre la PEC et la récurrence a pu être examinée en contrôlant le biais de surveillance. L'importance de l'effet de surveillance est aussi surprenante que sa direction. Ces constats ont été rendus possibles grâce à l'analyse de survie, une technique rarement utilisée en psychologie et en travail social.

À long terme, la prise en charge n'a pas d'effet sur le risque de récurrence quand on contrôle le biais de surveillance et les caractéristiques individuelles et familiales.

Les résultats nous permettent de remettre en question l'utilisation de la récurrence comme indicateur de performance des services de protection, ce qui se fait déjà aux États-Unis. Même si cet usage est moins répandu chez nous, il apparaît impératif de poursuivre les travaux afin de mieux cerner le sens réel de cet indicateur et de bien saisir les enjeux liés à son utilisation à titre de standard de performance. Selon la présente étude, la récurrence ne représente pas nécessairement l'inefficacité des services de protection. À court terme, la récurrence semble plutôt refléter la vigilance active des services de protection, une vigilance qui peut même s'avérer salutaire à certains enfants, alors qu'à long terme, la récurrence semble être la réaction des familles les plus vulnérables à cette vigilance qui s'estompe avec le temps. Ce qui est remis

en question, c'est surtout la coordination et l'arrimage des services de protection avec l'ensemble des services sociaux dans un engagement réel et commun pour la protection de nos enfants.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Tourigny, Marc, Micheline Mayer, John Wright, Chantal Lavergne, Nico Trocmé, Sonia Hélie, Camil Bouchard, Claire Chamberland, Richard Cloutier, Marie Jacob, Joane Boucher et Marie-Claude Larrivée. 2002. *Étude sur l'incidence et les caractéristiques des situations d'abus, de négligence, d'abandon et de troubles de comportement sérieux signalés à la Direction de la protection de la jeunesse*, Montréal, Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP), 216 pages.

NOTES

- 1 Le sujet de cet atelier a été traité de façon plus élaborée dans un article de la revue *Défi jeunesse*, 2006, vol. XII, no 2, 16-22 (<http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/publications>).
- 2 Hélie, Sonia. 2005. *Fréquence et déterminants de la récurrence du signalement en protection de la jeunesse : Analyse de survie d'une cohorte montréalaise*, thèse de doctorat, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, 186 p.

Atelier A-12

Vers le pacifique : un programme axé sur la résolution pacifique des conflits

Janick Audet et Marie-Ève Labelle (CIRCM)

Présentation de l'atelier

Disponible de la maternelle au secondaire, le programme Vers le Pacifique a déjà touché près de huit cents écoles de la province. Il s'agit d'ateliers animés en classe et la mise sur pied de services de médiation par les pairs. Ce programme vise à favoriser le développement des attitudes et habiletés nécessaires à l'établissement de relations plus harmonieuses ainsi qu'à responsabiliser les jeunes dans la gestion de leurs conflits. Cet atelier permettra de prendre connaissance des principales composantes du programme, d'en comprendre le processus et les conditions d'implantation.

Résumé de l'atelier

OBJECTIFS DU PROGRAMME

Le principal but du programme *Vers le pacifique* est de prévenir la violence par la promotion de conduites pacifiques. Étendue sur deux années, l'implantation du programme se scinde en deux volets successifs : la résolution de conflits et la médiation par les pairs.

Le premier volet, la résolution de conflits, développe chez les jeunes des habiletés permettant l'établissement de relations interpersonnelles pacifiques et forme ceux-ci à la résolution de conflits. La formation se fait donc au moyen d'ateliers ayant comme objectifs spécifiques :

- d'aider les jeunes à améliorer leurs relations avec autrui et d'augmenter leur compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres ;
- d'encourager les jeunes à acquérir des habiletés d'écoute, de jugement critique et d'expression verbale et de maîtrise de soi ;

- de favoriser chez les jeunes une vision différente des situations conflictuelles ;
- de développer chez les jeunes une meilleure compréhension ainsi qu'une meilleure gestion de leurs conflits.

Une fois le premier volet réalisé, l'école peut s'engager dans la deuxième partie du programme. Au cours de ce deuxième volet, la médiation par les pairs, les jeunes apprennent à utiliser la médiation comme mode de résolution de conflits. Les objectifs spécifiques de ce volet sont :

- d'amener les jeunes à utiliser la médiation comme alternative efficace aux approches infructueuses de résolution de conflits ;
- de reconnaître et de développer les compétences des jeunes quant à leur pouvoir de résoudre des conflits ;
- d'encourager les jeunes à s'impliquer dans la résolution de conflits ;
- de responsabiliser les jeunes dans la gestion de leurs propres conflits.

Pourquoi implanter un tel programme ?

Ce programme, appliqué dans sa totalité, n'est pas sans avoir des retombées intéressantes sur l'environnement de la classe et sur l'atmosphère de l'école :

- Il contribue à prévenir les conflits et à encourager leur résolution pacifique ;
- Il contribue à réduire l'incidence de la violence, du vandalisme, de l'absentéisme et des suspensions ;
- Il aide les jeunes à se responsabiliser en ce qui concerne la gestion de leurs conflits. Les conflits réglés au fur et à mesure permettent ainsi au personnel enseignant de se concentrer davantage à l'enseignement plutôt qu'à la discipline ;
- Il améliore la communication entre le personnel, la direction, les élèves et les parents, et crée un climat pacifique au sein de la classe et de l'environnement ;
- Il permet de mobiliser toute la communauté scolaire (jeunes et adultes) et les parents dans un projet commun.

Du côté des élèves, le programme *Vers le pacifique* a le grand avantage de les responsabiliser en les amenant à trouver eux-mêmes des solutions concrètes au phénomène de la violence. Il leur permet de jouer un rôle actif dans les situations conflictuelles tout en leur apprenant à les résoudre de manière autonome et pacifique. Plus précisément, le programme *Vers le pacifique* :

- Transmet aux élèves des habiletés prosociales nécessaires à la prévention et à une saine gestion des conflits interpersonnels ; écoute, tolérance, pensée critique, estime de soi, affirmation de soi, etc. Il s'agit d'attitudes et de comportements qui leur serviront toute leur vie ;
- Permet aux élèves d'expérimenter une approche positive des conflits, basée sur des échanges verbaux plutôt que sur des comportements négatifs et improductifs ;
- Contribue à changer les attitudes des élèves face aux situations conflictuelles : réduit la valorisation de comportements inadéquats et aide à éliminer les aspects insatisfaisants qui accompagnent généralement les conflits (sentiments de frustration, d'impuissance et d'incompétence) ;
- Conduit les élèves à une interprétation plus juste des situations de conflits ;

- Permet aux élèves d'approfondir leur compréhension d'eux-mêmes et des autres ;
- Encourage l'implication sociale des élèves et contribue à augmenter leur intérêt à résoudre les conflits dans la justice et dans le respect de l'autre ;
- Permet aux élèves d'accroître leur sens des responsabilités ainsi que leurs sentiments de confiance, de satisfaction et d'accomplissement ;
- Favorise la création de relations positives entre les élèves.

Conditions de succès

Notre expérience dans le milieu scolaire nous a démontré que les acteurs suivants ont une incidence majeure sur les résultats qui peuvent être obtenus par le programme :

- Soutien de la direction ;
- Collaboration du plus grand nombre possible de membres du personnel (enseignants et non-enseignants) ;
- Désignation d'un répondant à l'intérieur du milieu ;
- Mise en place d'un comité de coordination ;
- Intégration dans le projet éducatif de l'école ;
- Continuité dans le temps ;
- Implication des parents (continuité à la maison) ;
- Évaluation régulière ;
- Soutien de partenaires de la communauté ou de l'organisme promoteur du programme.

Attitudes des adultes favorisant la réussite

- Croire au programme ;
- Être prêt à changer sa manière d'intervenir ;
- Cohérence au sein de l'équipe école ;
- Avoir des attentes réalistes ;
- Lancement suscitant la curiosité et l'intérêt ;
- Animation dynamique des ateliers ;
- Faire confiance aux jeunes ;
- Se faire confiance ;
- Faire la promotion du programme partout dans l'école.
-

Atelier AB-13

Malaise identitaire chez les jeunes issus de l'immigration. Conséquences et enjeux pour l'intervention

Kalpana Das (Institut interculturel de Montréal)

Présentation de l'atelier

Sur la base des résultats de la première phase d'un projet de recherche-action intitulé « Malaise identitaire chez les jeunes des communautés ethnoculturelles de Montréal : un projet d'action et de développement des ressources communautaires », l'atelier propose, dans un premier temps, de discuter des conséquences que ce « malaise » peut avoir sur les jeunes. Cette situation peut, en effet, amener un certain nombre de jeunes vers des comportements antisociaux pouvant conduire à la criminalité. Dans un deuxième temps, l'atelier vise à présenter les enjeux et les défis que cette problématique représente pour l'intervention. Une approche d'échange dynamique entre les participants sera privilégiée.

Résumé de l'atelier

SITUER LE PROJET

Cet atelier comprenait deux parties, à savoir une présentation des résultats de la première phase d'un projet de recherche-action intitulé *Malaise identitaire chez les jeunes des communautés ethnoculturelles : un projet d'action pour le développement des ressources communautaires*, mené à l'Institut interculturel de Montréal, suivie par une période de discussion sur les enjeux et défis que cette problématique peut soulever pour l'intervention.

Comme le titre l'indique, le questionnement central du projet touche le phénomène du « conflit d'identité culturelle » que nous avons nommé « malaise identitaire ». Comment comprendre ce phénomène dans les vécus des jeunes de quatre communautés : haïtienne, latino-américaine, chinoise et québécoise, et quelles sont les conséquences de ce malaise dans la vie personnelle et

familiale de ces jeunes. Particulièrement pour les jeunes issus de l'immigration, la question de l'identité se trouve à la croisée de deux mondes, deux univers culturels, et nous avons voulu comprendre comment cela se traduit dans le quotidien.

Notre deuxième niveau d'intérêt est l'exploration des liens entre ce malaise identitaire et des comportements antisociaux des jeunes, ce qui peut conduire à la criminalité. Le projet était organisé autour de quatre sujets, à savoir le malaise identitaire, les conséquences, les ressources et les pistes de prévention. Trois questions ont servi de base au traitement du sujet :

- Que faire pour aider les jeunes à se prendre en charge sur le plan de leur malaise identitaire ?
- Que faire avec les familles, les communautés et les services publics pour développer, mobiliser et sensibiliser des ressources pour aider ces jeunes ?
- Que faire pour prévenir les comportements antisociaux pouvant conduire au crime ?

QUELQUES RÉSULTATS DE LA PHASE 1 DU PROJET

Voici des éléments de résultats des forums de dialogue entre les jeunes et les adultes tenus dans quatre lieux des communautés ciblées par le projet :

- a) *Le sens du malaise identitaire.* Les jeunes nous ont dit vivre un malaise identitaire d'une façon variable et différente d'une communauté à l'autre. Par exemple, pour les jeunes Haïtiens ce malaise identitaire se présente entre les valeurs de la culture québécoise vécues à l'école et avec les amis, et la culture des parents qu'ils jugent souvent rétrograde. Des conflits prennent source au sein de la famille et les jeunes accusent leurs parents d'être autoritaires, fermés et de ne pas savoir communiquer avec leurs enfants. Les jeunes Latino-américains parlent plutôt d'un grand malaise avec la société québécoise en exprimant leurs critiques de la culture québécoise de ne pas avoir des valeurs, où la famille est éclatée et les jeunes ont une liberté totale. Quand aux jeunes Chinois, le malaise vient surtout du fait de se sentir marginalisés et rejetés par la société d'accueil. Contrairement aux autres communautés portant un ton beaucoup plus accusateur envers la société d'accueil, les Chinois jeunes et adultes que nous avons rencontrés, voient plutôt que c'est le fait d'être différents qui pose problème : la langue, la nourriture, la personnalité plus passive ou timide, etc.

Nous avons réussi à rencontrer un petit nombre de Québécois dans un des forums où ces jeunes ont dit eux aussi vivre des conflits de valeurs avec leurs parents mais davantage entre les cultures de deux générations différentes.

Pourquoi inclure les jeunes Québécois francophones dans ce projet ? À titre de note explicative, il est nécessaire de clarifier la raison de cette inclusion. C'est à cause du fait que les jeunes de toute origines culturelles interagissent entre eux sur le terrain (école, sport, rue, etc.), et les jeunes Québécois de souche francophone sont en interaction avec les autres mais en faisant aussi partie eux-mêmes d'un univers culturel propre qui est québécois nord-américain. Il s'agissait aussi de situer le cadre de la diversité culturelle non en utilisant deux catégories de groupes, à savoir d'un côté le groupe appartenant à la société d'accueil et d'un autre côté les autres qui sont les immigrants (*le cadre nous et eux*) nous avons travaillé avec le cadre *d'une société pluraliste montréalaise* pour dépasser cette dichotomie.

- b) *Les conséquences et une zone à risque.* Dans les forums, les participants jeunes et adultes ont mentionné un certain nombre de conséquences de ce conflit identitaire sur la personne et sur la famille. Ces conflits pouvant être entre les jeunes, entre les jeunes et leurs familles, ou entre les jeunes et la société québécoise, accompagnés du sentiment de ne pas s'y retrouver et de se sentir rejetés, provoquent souvent une grande souffrance psychologique chez les jeunes, éclatant parfois en révolte. La révolte peut être portée vers la famille, vers les autres jeunes ou vers soi-même et vers la société. On peut ainsi observer des situations de fugue, de violence et de bagarre, de drogue et de suicide ou même d'actes de l'ordre de la criminalité.
- c) *Les défis et les ressources pour la prévention.* Lors des forums, nous avons aussi demandé aux participants comment faire face à cette problématique des jeunes et prendre charge de ces jeunes qui sont dans la zone à risque. Les participants ont offert certaines critiques de la situation des ressources existantes et ont soulevé la nécessité d'améliorer ou de créer des ressources. Il sera utile de noter les points suivants, qui lancent un défi très important face à l'intervention :
- Il y a un manque de sensibilité et de compétence interculturelle chez les intervenants/aidants tant communautaires que professionnels pour accompagner les jeunes de diverses origines culturelles.
 - Chez les intervenants ou chez les travailleurs communautaires, il y a très peu de conscience ou reconnaissance de la problématique du malaise identitaire dans leur travail auprès des jeunes et des familles. En règle générale, les organismes communautaires sont trop préoccupés à travailler à l'insertion socio-économique des jeunes des communautés immigrantes et ne prennent pas le temps d'aborder cette problématique, et même parfois vont la nier. Quant aux services publics, cette problématique n'est presque pas prise en compte dans l'intervention à cause d'un manque de connaissance de ce facteur du malaise identitaire si crucial dans la vie des jeunes.

Et si nous parlions gang ?¹

Atelier AB-14

Chantal Fredette et Clément Laporte (CJM-IU)
Les membres du groupe de développement clinique
Gangs et Délinquance

Présentation de l'atelier

Depuis plus d'une année déjà, les membres du groupe de développement clinique Gang et Délinquance préparent une offre de service renouvelée et ajustée aux besoins de chacune des directions clientèles. Ainsi, plusieurs projets d'action seront définis, organisés, réalisés et évalués au cours des trois prochaines années. Ils visent essentiellement à améliorer les pratiques auprès des adolescents et des adolescentes témoins, victimes et associés à des activités de gangs ou à risque de l'être. Que se passera-t-il donc en matière de gangs au CJM-IU au cours des prochaines années ?

Résumé de l'atelier

Aussi difficiles à cerner qu'à influencer, les gangs se structurent davantage, établissent de nouvelles alliances, notamment avec les groupes traditionnellement associés au crime organisé, et étendent leurs territoires. Une plus grande activité est parallèlement observée au Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU) qui accueille, entre autres, des adolescents témoins, victimes et associés à des activités de gangs, ou à risque de l'être.

C'est autour du projet Jeunesse et gangs de rue de l'Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS) que se développe, en 1999, une pratique de pointe sur les gangs au CJM-IU. Celle-ci vise essentiellement 1) à soutenir le développement de services ajustés aux préoccupations des milieux cliniques, 2) à consolider l'expertise des intervenants de proximité qui agissent auprès des clientèles vulnérables à se joindre à des gangs ou à être victimes de leurs

activités, 3) à développer une expertise novatrice auprès des membres de gangs et 4) à participer à l'action concertée nécessaire pour agir sur l'existence des gangs à Montréal et leur émergence dans les autres centres urbains du Québec².

Cela dit, pour s'attaquer efficacement aux activités criminelles des gangs, il faut tout d'abord s'intéresser aux gangs eux-mêmes, à leurs membres, garçons et filles mineurs ou adultes, ainsi qu'aux processus d'adhésion, d'activation et de désaffiliation sous-jacents à l'expérience des gangs que font les adolescents et les jeunes adultes.

Il importe ainsi de préciser que s'il existe un nombre valable de définitions du concept de gang de rue, aucune n'a fait consensus à ce jour. Parmi les motifs rendant difficile l'exercice de conceptualisation se démarquent les faits suivants : 1) l'adhésion à un groupe de pairs, souvent confondu avec les gangs de rue, est un phénomène nécessaire à la socialisation des adolescents, 2) les conduites délinquantes constituent généralement une expérience commune aux adolescents au cours de leur développement et 3) la délinquance juvénile se manifeste souvent en groupe.

Faut-il alors préciser qu'il existe une panoplie de gangs différents les uns des autres et dont les niveaux d'organisation et de dangerosité peuvent être très variables. Un monde sépare donc la clique de jeunes dont l'intérêt est de flirter avec la délinquance, des gangs de rue et du crime organisé dont l'intérêt principal est d'utiliser cette délinquance à des fins lucratives. C'est sans doute pourquoi il est préférable de définir le phénomène sous un mode souple en usant, par exemple, d'une typologie (pseudo-gangs, gangs de territoire, groupes délinquants, gangs idéologiques, gangs de rue et organisations criminelles) ne serait-ce que pour illustrer que les gangs sont liés de façon très variable à la criminalité (Hébert et coll., 1997).

Parallèlement, le système hiérarchique qu'utilisent les gangs les plus structurés exige la participation de membres de statuts différents et occupant des rôles et des responsabilités tout aussi différents. Ainsi, la nature et l'intensité des liens que les membres entretiennent avec leur gang sont également très variables. Les leaders et les lieutenants, formant le noyau dur du gang, sont considérés comme les membres influents détenant le pouvoir de planifier et d'organiser les activités criminelles. Ils doivent être distingués des autres membres formant la périphérie (membres réguliers et irréguliers, associés, soldats, recrues...) dont la fonction principale consiste à mettre à exécution les décisions de leurs supérieurs (Hébert et coll., 1997). Aussi, une telle variété de gangs et de membres ne peut que conduire, en toute vraisemblance, à une toute aussi grande diversité d'activités criminelles et de types de délinquants (délinquants structurés autonomes, délinquants conflictuels explosifs, délinquants inadéquats régressifs, délinquants marginaux sporadiques).

Par ailleurs, bien que l'association aux pairs délinquants soit un facteur de risque ayant une incidence certaine sur la récidive criminelle, il est néanmoins erroné de prétendre que l'appartenance aux gangs représente un danger équivalent pour tous les individus, hommes et femmes, qui en font l'expérience. Le niveau de risque est généralement proportionnel au niveau d'engagement de l'adolescent ou du jeune adulte à un mode de vie criminel, de même qu'à son niveau d'attachement au gang auquel il est associé. Autrement dit, comme l'agir ne révèle pas l'agent, le gang ne révèle pas le membre. Une évaluation différentielle est ainsi nécessaire afin d'établir le niveau 1) de besoins et de risques liés aux facteurs criminogènes (antécédents, famille, école/emploi, pairs, toxicomanie/loisirs, personnalité, comportements/attitudes), 2) d'engagement à un mode de vie criminel (précocité, densité, aggravation, accentuation, polymorphisme/hétérogénéité), 3) de participation aux gangs (précocité et durée de l'affiliation, niveau d'engagement et d'attachement) et de déterminer la stratégie d'intervention différenciée la plus adaptée favorisant une intervention terminale (évitant conséquemment une escalade inefficace des interventions légales et cliniques).

Cela étant dit, la stratégie globale et concertée, soutenue par la Pratique de pointe gangs et délinquance, vise principalement à réduire les impacts de l'expérience des gangs criminalisés chez les clientèles confiées au CJM-IU, en prévenant l'adhésion des clientèles vulnérables aux gangs et la récidive criminelle des membres de gangs, de même qu'en favorisant leur processus de désaffiliation. Pour ce faire, le développement et l'expérimentation d'actions préventives situationnelles et développementales, de même que le développement et l'expérimentation d'actions de réadaptation et de réinsertion sociale sont soutenus, tant au sein des services du CJM-IU que dans la communauté. Cette stratégie se base, en grande partie, sur le développement et la consolidation de l'expertise des intervenants de proximité. En ce sens, chaque action doit nécessairement se traduire en des investissements dans le développement des compétences et des pratiques professionnelles.

D'abord, priorité de la Pratique de pointe gangs et délinquance, le soutien aux intervenants et aux milieux occupe une grande part des investissements en temps et en énergie. Celui-ci prend diverses formes et s'articule spécifiquement autour des volets suivants : 1) une veille gang visant à repérer rapidement, dans les installations du CJM-IU, les événements liés ou à lier aux gangs et, conséquemment, à prévenir des comportements (délinquants, violents, d'exploitation...) individuels ou de groupe qui pourraient y être associés ; 2) un échange d'information entre le CJM-IU et le Service de police de la Ville de Montréal (SPVM) concernant des adolescents et des tiers victimes, témoins et associés à des gangs criminalisés par le biais d'un protocole sur l'accès, la transmission et l'utilisation de renseignements personnels dans le cadre des interventions relatives au phénomène des gangs criminalisés ; et 3) enfin un soutien aux intervenants dans le processus d'évaluation et d'orientation (LPJ) ou d'expertise prédécisionnelle (LSJPA), dans le processus d'élaboration du plan d'intervention ou de sa révision et lors d'événements liés ou à lier aux gangs auxquels un adolescent recevant des services du CJM-IU serait associé.

Ensuite, leviers par excellence, les projets d'action gangs et délinquance, qui réunissent à la fois des cadres, des intervenants, des chercheurs et des partenaires, sont le véhicule privilégié pour consolider et développer l'expertise du CJM-IU en matière d'intervention. Ils permettent de produire et d'intégrer de nouvelles connaissances, d'implanter des innovations et de développer des partenariats ciblés avec la communauté citoyenne, ses institutions sociales et sanitaires, les milieux communautaires, scolaires et judiciaires, favorisant ainsi un plus grand pouvoir d'action individuel et collectif (empowerment). Les projets d'action déjà ciblés sont à différentes phases de mise en place et donc de réalisation. Les principaux projets actuellement en cours visent respectivement la prévention de l'affiliation aux gangs des jeunes à risque âgés de 12 à 14 ans, l'évaluation des risques associés à la participation aux gangs dans le continuum d'évaluation-orientation (LPJ) et d'expertise précécisionnelle (LSJPA), la réadaptation et la réinsertion sociale des adolescents, garçons et filles, associés aux gangs et la gestion des conflits impliquant les gangs au sein des milieux d'hébergement.

Alors que les gangs réagissent rapidement pour contourner les actions communautaires, sociales et répressives mises en place aux cours des dernières années, ces mêmes stratégies démontrent une efficacité douteuse sur la réduction de la criminalité associée aux gangs, et plus particulièrement sur la réduction de la violence des membres, adolescents et jeunes adultes, à haut risque de récidive. Les pratiques innovantes développées à partir de données probantes deviennent donc incontournables pour faire face à la complexité des gangs. La Pratique de pointe gangs et délinquance du CJM-IU croit également en la nécessité, voire l'obligation, de concerter les énergies des différents organismes voués à la prévention et à l'intervention face à la criminalité afin de faire face de manière beaucoup plus efficace à un phénomène aussi complexe et en constante évolution qu'est l'univers des gangs. Agir sur les gangs doit être une affaire de gang!

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

HÉBERT, J., S. HAMEL et G.J. AVOIE. 1997. *Jeunesse et gangs de rue (phase I) : revue de littérature*, Rapport soumis au Service de police de la Communauté urbaine de Montréal, Montréal, Institut de recherche pour le développement social des jeunes.

NOTES

- 1 Le sujet de cet atelier fera l'objet d'un article dans la revue *Défi jeunesse* à l'automne 2006, vol. XIII, no 1 (<http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/publications>).
- 2 Fredette, C. et C. Laporte. 2005. *Gangs et délinquance : Une pratique de pointe du CJM-IU, offre de services 2005-2008*, Montréal, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.

Atelier AB-15 **Le programme d'intervention rapide et intensive (IRI)**

Mario Cyr et Jean-François Renaud (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

Cet atelier portera sur le Programme d'intervention rapide et intensive (IRI) du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU). Dans une première partie, il sera question de la théorie générale des systèmes, de la définition des notions d'urgence et de crise ainsi que des représentations schématiques de l'évolution d'une situation de crise. Dans la deuxième partie de cet atelier, le conférencier présentera, avec le concours de professionnels du programme IRI, les modalités d'intervention et les résultats de l'évaluation de l'efficacité du programme (recherche Dagenais). Quelques illustrations de cas seront également faites.

À fleur de peau, une méthode de supervision clinique par mode d'expérimentation

Atelier B-16

Pascale Barbeau, Manon Blais, Michel Brien, Guylaine Duchesne,
Marie-Claude Dusseault, Fanny Gagnon, Luce Haley,
Karine Robillard, Mélanie Tremblay et Michel Valiquette (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

Dans la suite de l'atelier « corps en résonance », nous ciblerons particulièrement au cours de cet atelier, les différentes manifestations problématiques qui peuvent survenir au cours de la relation thérapeutique. Par le biais de sculptures corporelles, sculptures familiales, jeux de rôle et entrevues simulées, nous attacherons une importance particulière à tout le langage non verbal issu de la structure corporelle du client comme de l'intervenant. Nous pourrons ainsi repérer les enjeux, les résonances, les couleurs propres à chacun et les conditions uniques à mettre en place pour créer une ouverture chez le client.

Résumé de l'atelier

Le sujet de cet atelier a fait l'objet d'articles dans la revue *Défi jeunesse*, 2003, vol. IX, no 2, 18-27 (<http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/publications>) et dans la revue *Le Corps et L'Analyse*, 2003, vol. 4, no 2, 79-99.

Le vidéo-journal : dans une unité près de chez vous !

Atelier B-17

Alain Charlebois et Sylvain Goulet (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

Par la production d'un journal télévisé, les animateurs utilisent la vidéo numérique au service du développement des compétences sociales et de la construction identitaire auprès d'une clientèle multi-problématique. Un outil de réadaptation intégrateur. Venez y puiser des idées, venez émettre et même partager vos expériences littéralement enthousiasmantes !

La révision de la Loi sur la protection de la jeunesse : bilan et réactions des chercheurs de l'IRDS et du GRAVE-ARDEC

Atelier B-18

Micheline Mayer (IRDS)

Présentation de l'atelier

Le comité Dumais a proposé une révision de la *Loi sur la protection de la jeunesse* en formulant un ensemble de recommandations, de modifications sur sa portée et son contenu. Lors des consultations, les chercheurs de l'IRDS et du GRAVE-ARDEC ont réagi à ces propositions de modifications. L'atelier visera à résumer les recommandations du rapport Dumais, à exposer les réactions des chercheurs et à recueillir les commentaires des intervenants sur ces contenus.

Initiation à l'approche cognitive comportementale

Atelier B-19

Gérald Blanchard et Charlyn Hamel (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

L'approche cognitive comportementale est de plus en plus utilisée au CJM-IU. L'atelier propose dans un contexte de discussions et d'échanges, une expérience d'implantation de cette approche dans le contexte particulier d'un foyer de groupe adolescent. Nous aborderons quelques concepts théoriques ainsi qu'une expérience pratique des différents outils individuels et de l'approche cognitive comportementale.

L'empowerment, du discours à la réalité

Atelier B-20

Louise Lemay (UdeM)

Présentation de l'atelier

Les professionnels des centres jeunesse n'échappent pas au discours idéologique qui domine actuellement le champ des pratiques d'aide. L'*empowerment* se dessine comme un modèle à la mode. Or, il confronte plus d'un à ses paradoxes lorsqu'il s'agit d'incarner l'idéal de rapports *égalitaires* avec les clients. Quels sont les contours de cette pratique mal définie? La conférence-atelier ouvre sur le caractère éminemment politique de l'intervention, laquelle convie à une expérience de transformation des rapports sociaux. Or, cette exigence requiert un engagement collectif *à prendre des risques et à prendre position*. Les participants sont invités à partager les enjeux de cette pratique d'*empowerment* dans le quotidien de leur intervention.

Résumé de l'atelier

L'*empowerment* est désormais au cœur des discours et des politiques d'action de nombreux organismes qui viennent en aide aux personnes dites *démunies, marginalisées* ou *exclues...* Les professionnels des centres jeunesse n'échappent pas au discours idéologique qui domine actuellement le champ des pratiques d'aide. Or, confrontés aux réalités complexes des clients et aux conditions particulières de leur milieu de pratique, ces derniers font face à des contradictions importantes lorsqu'il s'agit d'incarner l'idéal de rapports *égalitaires* avec les clients. D'emblée, l'idéologie égalitaire apparaît fort paradoxale considérant la distance sociale qui sépare ces deux catégories d'acteurs.

Bien que le pouvoir se situe au cœur de l'*em-power-ment*, les écrits scientifiques dans ce domaine négligent de définir le phénomène du pouvoir et d'examiner comment il opère au sein des rapports entre les professionnels et les clients engagés dans des pratiques d'*empowerment*. Quels sont les contours de cette pratique mal définie ?

La conférence-atelier aborde brièvement les grands fondements et principes d'intervention de cette approche et vise surtout à présenter les résultats d'une thèse de doctorat traitant, d'un point de vue critique, des conditions et des conséquences des pratiques d'*empowerment*¹. L'étude qualitative porte sur la structuration des rapports de pouvoir entre les professionnels et les clients dans des contextes où la pratique est consciemment orientée vers l'*empowerment* des clients. Le regard interdisciplinaire et intersystémique porté sur ces rapports révèle les forces individuelles et collectives qui les structurent et l'analyse séquentielle rend compte de leur dynamisme.

À partir de plusieurs méthodes de collecte de données qualitatives (entrevues individuelles semi-dirigées, entrevues de groupe, observation participante, journal de bord, documents variés), l'étude rend compte des dimensions suivantes : 1) les conditions du contexte dans lequel s'inscrit la pratique incluant les résultats des luttes que mènent entre eux d'autres acteurs dans d'autres systèmes ayant le pouvoir de s'imposer dans le contexte, 2) les rationalisations des professionnels et des clients, 3) les actions qu'ils déploient au sein de leurs rapports tant dyadiques que collectifs ainsi que 4) les conséquences intentionnelles et non intentionnelles des pratiques en soutien à l'*empowerment* individuel et collectif des clients. Un site d'intervention sert de cas principal pour l'étude et un autre site de comparaison est utilisé pour rendre compte de quelques conditions contrastées.

Essentiellement, l'étude du lien « Conditions-Pratiques-Résultats » met à jour l'écart entre le discours et la pratique, montre les effets systémiques des rapports de pouvoir entre les acteurs et propose un modèle de conditions individuelles et structurelles requises pour la structuration de rapports d'aide axés sur l'*empowerment* des clients. La réflexion ouvre sur le caractère éminemment politique de l'intervention, laquelle convie à une expérience de transformation des rapports sociaux. Or, cette exigence requiert un engagement collectif à *prendre des risques et à prendre position*. Les participants sont invités à partager les enjeux de cette pratique d'*empowerment* dans le quotidien de leur intervention.

NOTE

1 Lemay, Louise. 2004. *Conditions et conséquences des pratiques d'empowerment. Une étude interdisciplinaire et intersystémique des rapports de pouvoir Professionnels <-> Clients*, thèse de doctorat en sciences humaines appliquées, Montréal, Université de Montréal.

Atelier B-21

Du paraclinique en réadaptation : le rôle des agents d'intervention

Patrice Fombelle, Paul Ouellette,
Michel Rivest et Pierre Soumis (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

Le nouveau rôle des agents d'intervention de Cité des Prairies. Les animateurs témoigneront de leur vécu et feront état des conditions dans lesquelles les règles et procédures de fouille, de saisie et de contention sont appliquées. Il y aura présentation d'un court métrage et discussion par la suite.

Quels sont les impacts sur la pratique des paradigmes sociaux des intervenants qui œuvrent auprès des familles et des jeunes ?

Atelier B-22

Francine Leduc (Direction de la santé publique de la Montérégie)

Présentation de l'atelier

Cet atelier vise trois objectifs. Dans un premier temps, nous présenterons les courants idéologiques dominants qui orientent l'intervention auprès des familles, particulièrement en ce qui a trait aux rôles du père et de la mère. Dans un deuxième temps, nous discuterons des enjeux qui peuvent affecter les stratégies d'intervention, incluant les enjeux éthiques. Par la suite, nous proposerons des recommandations afin de maintenir une pratique « éthique » auprès des familles et des enfants.

Prêtez-moi une oreille à tentative... des mots pour le dire... et si j'en parlais ?

Atelier B-23

Manon Alarie, Johanne Boivin et Gérald Lajoie (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

La possibilité de mort par suicide chez l'adolescent demeure un sujet délicat à aborder. Les intervenants sont régulièrement interpellés par cette problématique. Savoir recevoir l'autre, savoir nommer l'innommable. Oui ! Mais pourquoi et comment le faire ? Au cours de cet atelier, nous réfléchirons sur l'impact de nos silences, de nos paroles et des gestes que nous posons dans l'accompagnement du jeune aux idéations suicidaires.

Résumé de l'atelier

Dans le cadre des journées professionnelles du conseil multidisciplinaire du CJM-IU 2005, nous avons présenté un atelier en lien avec la problématique du suicide intitulé « Prêtez-moi une oreille à tentative... des mots pour le dire... et si j'en parlais ! ». Lors de cet atelier nous avons discuté de la possibilité de mort par suicide chez l'adolescent en centre jeunesse et des répercussions de ce risque sur les intervenants. Ce sujet demeure délicat à aborder. Savoir recevoir l'autre, savoir nommer l'innommable, oui ! Mais pourquoi et comment le faire ? Nous avons réfléchi à l'impact de nos silences, de nos paroles et des gestes que nous posons dans l'accompagnement des jeunes suicidaires.

Chacun de nous est un acteur essentiel au développement et à l'évolution de la pratique clinique de notre organisme. Durant cet atelier nous avons échangé avec les participants sur le soutien dont ils ont besoin afin de se sentir plus à l'aise pour accompagner les jeunes suicidaires. Nous avons insisté sur l'importance pour chaque intervenant de ne pas demeurer isolé. Entre autres moyens, nous avons utilisé les « poupées russes » pour représenter comment chaque acteur de l'organisation est et doit être interpellé par la gestion du risque à travers l'accompagnement du jeune suicidaire. Par cette symbolique, nous avons illustré la nécessité impérieuse de mettre en lien les divers niveaux de responsabilité, car le fardeau du risque suicidaire doit être partagé. Quatre groupes étaient représentés par les poupées russes ; la direction et ses adjoints, les chefs de services, les représentants des équipes multidisciplinaires, les équipes d'intervenants. Afin de créer un pont entre les différents acteurs nous avons offert aux participants la possibilité d'exprimer leur perception, leur expérience, leurs suggestions, leurs messages... par le biais d'une lettre adressée au destinataire de leur choix dans l'organisation.

Par la suite, nous avons remis des poupées russes remplies des lettres des participants à un représentant de chacun des groupes que nous avons préalablement ciblés : le directeur général, le responsable du suivi en prévention du suicide, le coordonnateur de la C.S.I, les directeurs des services territoriaux, les directeurs des services réadaptation en hébergement, et pour nous assurer que l'ensemble des intervenants puisse bénéficier des réflexions, nous avons prévu la mise en place d'un site intranet qu'ils pourront ultérieurement consulter. En espérant que ces poupées seront à nouveau réunies pour continuer la réflexion partagée et notre engagement en prévention du suicide.



Le cadre de référence sur l'intégration sociale¹ : comment peut-il s'actualiser dans la pratique des intervenants du CJM-IU ?

Atelier B-24

Sylvie Hamel et Pierre Keable (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

L'atelier présente le cadre de référence sur l'intégration sociale adopté par le *Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire* (CJM-IU). Partager avec les participants nos réflexions sur les diverses formes que peut prendre son application dans le cadre des programmes et des activités élaborées par les comités de développement clinique de l'établissement.

Résumé de l'atelier

Les problèmes d'intégration sociale posent un défi majeur à l'intervention auprès des 12 ans à 17 ans. Voilà une des principales conclusions d'une étude des besoins prioritaires des clientèles 12 ans à 17 ans au CJM-IU, menée en 2003.

Le comité des directions clientèle a décidé de faire de cette thématique une de ses priorités en termes de développement de programme. D'octobre 2003 à mars 2004, un comité pilote a développé un cadre conceptuel de l'intégration sociale. Celui-ci a été adopté par le CJM-IU.

L'atelier présenté a pour objectif de faire connaître, dans une optique d'appropriation, les concepts clefs de ce cadre conceptuel. La première partie de l'atelier s'intéresse à la définition du concept d'intégration sociale, la seconde expose comment il s'opérationnalise dans la démarche de bonification de l'ensemble de la programmation d'intervention à l'adolescence.

D'entrée de jeu, le concept d'intégration sociale est présenté comme distinct des notions telles : l'insertion sociale, l'insertion professionnelle, l'insertion socioprofessionnelle, la socialisation, les compétences et les habiletés sociales. Il est par la suite défini comme le résultat d'un processus dans lequel interviennent 4 dimensions fondamentales : 1) la dimension personnelle, 2) la dimension relationnelle, 3) la dimension fonctionnelle et productive et 4) la dimension symbolique. Ce processus est dynamique et y interagissent des composantes individuelles (forces et limites des jeunes) et environnementales (type d'écoles, de familles, valeurs des intervenants, missions du centre jeunesse...)

Dans la seconde partie de l'atelier sont exposés, à partir d'un tableau synthèse, une proposition de typologie de la clientèle, de même que les objectifs généraux et spécifiques, ainsi que les résultats attendus de l'intervention dans une finalité d'intégration sociale.

Tout au long de l'atelier, les animateurs et les participants échangent sur le sens des concepts énoncés dans le cadre conceptuel et sur les répercussions qu'il aura dans la poursuite du développement clinique au CJM-IU.

NOTE

- 1 Le contenu de l'atelier est tiré du document suivant : Gaudet, J. et F. Chagnon 2004. *Rapport du comité de pilotage sur l'intégration sociale, un document de référence en évolution*, CDPPP, Montréal, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.

Atelier B-25

Programmation intégrée au service des jeunes par l'utilisation de la réadaptation et du scolaire

Anne Alexandre (école La Lancée) et Robert Dubuc (CMJ-IU)

Présentation de l'atelier

L'atelier porte sur l'alliance développée entre les services scolaires du CJM-IU et la CSDM ainsi que sur la mise en œuvre d'une programmation adaptée aux besoins des jeunes faisant l'objet d'un suivi en milieu scolaire.

Résumé de l'atelier

Dans un premier temps il est bon de se rappeler que ce concept n'est pas nouveau et que pour nous il s'applique en partenariat. Afin d'assurer le succès de la programmation intégrée il faut y croire, avoir des objectifs communs et se donner les outils nécessaires.

Il faut retenir certains points qui peuvent causer des frictions comme par exemple les lois qui régissent nos deux organisations, le Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire et la commission scolaire de Montréal, et aussi la culture de nos organisations. Par contre, il ne faut pas oublier qu'au centre de toutes nos préoccupations il y a le jeune. Pour nous ce sont des jeunes garçons entre 12 et 17 ans, en compromission ou contrevenants, parfois en crise ou en colère ou bien en agir. Ces jeunes ne sont pas placés pour des difficultés scolaires mais plusieurs ont des problèmes d'apprentissage et très peu d'entre eux sont disposés à apprendre.

Le partenariat est essentiellement une entente en vertu de laquelle les parties accomplissent ensemble quelque chose qui profitera à tous. Travailler en partenariat c'est avoir la volonté de

s'engager dans une vision commune. Travailler seul c'est souvent aller plus vite mais travailler ensemble c'est aller plus loin. Il faut mettre en commun les ressources, accepter et assumer les avantages et les inconvénients, partager l'autorité, partager les responsabilités et les risques, c'est assurer les suivis et devoir rendre des comptes. Tout partenariat doit être basé sur le respect de nos identités et mandats, le respect des rôles respectifs de tous les gestionnaires et intervenants, la compréhension et l'adhésion à des objectifs communs clairement définis et, un point qu'il ne faut pas négliger, la communication. Chaque partenaire doit considérer important et digne d'une action en collaboration le besoin déterminé, et chaque intervenant doit véritablement s'engager.

Entre nos deux organisations il y a une entente particulière qui vise à clarifier le rôle du chef de service ainsi que de la direction de l'école, elle contient aussi les modalités organisationnelles et le projet éducatif qui se nomme « Une réussite à sa mesure ». Afin de se concerter, plusieurs mécanismes ou comités sont mis sur pied tout au long de l'année scolaire.

Les réussites de la programmation intégrée à l'école de la Lancée sont : la communication, la grille horaire, le carnet de communication, les inscrits, l'équipe de basket-ball, des activités sportives comme le tournoi de soccer, le carnaval d'hiver pour n'en nommer que quelques-unes. Chacune d'entre elles est le fruit d'une concertation et d'un travail en partenariat dont le but est de répondre aux besoins du jeune qui nous est confié.

Il est bon de rappeler que ces jeunes garçons vivent des succès qui les font grandir : la chorale avec les filles de l'école Rose-Virginie-Pelletier et de Dominique-Savio que certains d'entre vous ont pu entendre lors d'une prestation Vin et fromage de la fondation du Centre jeunesse de Montréal ainsi que la prestation de tam-tam lors de l'ouverture de nos deux journées professionnelles du conseil multidisciplinaire en sont des exemples.

C'est ensemble pour nos jeunes, et en y croyant, que nous donnons de l'espoir à ces garçons et filles que l'on côtoie chaque jour.

La couleur du bénévolat au CJM-IU

Atelier B-26

Michel Doray (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

Pour plusieurs, le bénévolat est une activité valorisante qui permet de donner du temps, d'aider des personnes plus démunies. C'est un geste gratuit qu'il faut encourager, susciter et encadrer. Le CJM-IU adhère aux valeurs sociales qui incitent des citoyens à s'engager bénévolement dans diverses activités. Cependant, pour encourager la présence de personnes bénévoles auprès de notre clientèle, il faut se doter de règles précises qui assurent la sécurité et l'intégrité des jeunes et des familles. L'atelier permettra de présenter les activités bénévoles ainsi que les mécanismes de sélection des personnes bénévoles.

Résumé de l'atelier

Pour plusieurs, le bénévolat est une activité valorisante qui permet de donner du temps et de l'aide à des personnes plus démunies. C'est un geste gratuit qu'il faut encourager, susciter et encadrer. Le CJM-IU adhère aux valeurs sociales qui incitent des citoyens à s'engager bénévolement dans diverses activités. Cependant, pour encourager la présence de personnes bénévoles auprès de notre clientèle, il faut se doter de règles précises qui assurent, par tous les moyens nécessaires, la sécurité et l'intégrité des jeunes et des familles.

L'atelier a permis de présenter les orientations sur la présence de personnes bénévoles dans notre établissement. Ainsi, le bénévolat se définit comme la participation volontaire et sans rétribution financière du temps investi par une personne à des activités planifiées, structurées et complémentaires à l'intervention de l'établissement auprès d'un jeune, d'un groupe de jeunes,

de parents, d'une famille ou lors de l'organisation d'une activité. Cinq principes de base guident l'organisation du bénévolat :

- Les personnes bénévoles proposent aux jeunes, aux parents ou à des familles des activités qui sont complémentaires à l'intervention des cliniciens de l'établissement, qui s'inscrivent dans le plan d'intervention des enfants et des jeunes concernés.
- L'activité bénévole doit se répéter à un rythme régulier afin de permettre à la personne bénévole, au jeune ou à un groupe de jeunes, aux parents ou aux familles impliqués d'établir une relation significative.
- Pour chaque activité bénévole, le point de service concerné nomme un responsable de cette activité et assure un encadrement régulier de la personne bénévole. Le temps consacré à l'encadrement et à l'accompagnement des bénévoles fait partie de la tâche des intervenants.
- Les dépenses liées à une activité bénévole sont la responsabilité de l'établissement. Le responsable de l'activité bénévole doit cependant s'assurer de disposer des ressources financières requises avant d'autoriser une dépense.
- Le Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire applique un mécanisme structuré de recrutement, ce qui constitue le meilleur moyen de filtrer les personnes indésirables.

Le bénévolat doit être encadré et plusieurs personnes ont des responsabilités à cet égard.

LE COMITÉ DE SOUTIEN

Un comité de soutien aux activités bénévoles, qui se compose du cadre responsable du bénévolat, d'un représentant par direction clientèle et, au besoin, d'un représentant de la direction des ressources humaines, de la direction des services administratifs et du service des communications. Son mandat consiste à :

- favoriser l'implantation et le suivi du processus de gestion des ressources bénévoles ;
- évaluer le processus et, au besoin, proposer des modifications ;
- promouvoir l'utilisation adéquate des ressources bénévoles auprès des membres de leur direction ;
- étudier toute situation particulière qui serait portée à son attention ;
- déposer, une fois par année, un rapport d'activités au comité de direction.

LE CADRE RESPONSABLE DU BÉNÉVOLAT DOIT

- planifier et mettre en œuvre les activités de recrutement et de sélection ;
- définir, en collaboration avec d'autres membres du personnel, les rôles les plus appropriés à confier aux bénévoles ;
- rédiger les descriptions des activités bénévoles ;
- travailler, avec le personnel, à évaluer le rendement de ces personnes ;
- orienter le personnel quant aux meilleurs moyens d'intégrer les bénévoles dans les activités ;
- veiller à ce que les bénévoles soient mobilisés et à ce que leur contribution soit reconnue ;

- évaluer et adapter le programme de recrutement et de gestion des bénévoles ;
- organiser les activités de formation et de reconnaissance ;
- animer les travaux du comité de soutien aux activités bénévoles.

LA PERSONNE RESPONSABLE D'UNE ACTIVITÉ BÉNÉVOLE

Finalement, soulignons le rôle clé de la personne responsable d'une activité bénévole dans un point de service qui doit :

- définir avec le responsable du bénévolat les activités demandées aux bénévoles ;
- participer à la sélection ;
- accueillir et informer la personne bénévole sur ses activités ;
- assurer le suivi régulier, notamment au chapitre de l'horaire des activités ;
- répondre aux besoins particuliers de la personne bénévole ;
- rencontrer, de façon régulière, la personne bénévole ;
- informer le responsable du bénévolat du déroulement des activités.

DES EXEMPLES D'ACTIVITÉS BÉNÉVOLES

Le transport d'enfants

Cette activité consiste à accompagner dans sa voiture personnelle, de façon sécuritaire, un enfant lors de rendez-vous médicaux, de psychothérapies ou d'activités spéciales liées à ses besoins particuliers. En plus d'assurer la sécurité du passager, la personne bénévole doit maintenir dans son véhicule un climat calme et chaleureux. Une compensation financière est prévue pour le transport.

L'accompagnement individuel d'un enfant ou d'un jeune

La présence régulière d'un adulte auprès d'un jeune peut avoir une influence déterminante, car il peut en devenir le conseiller et le confident. Cette action peut prendre différentes formes, par exemple : aider à faire les travaux scolaires, accompagner un jeune lors d'une sortie, initier un enfant à un instrument de musique, etc.

Une présence régulière auprès d'une jeune famille

Une personne bénévole peut être jumelée avec une famille pour l'aider à faire face aux défis de tous les jours. Des familles d'immigrants récents, des familles en difficulté financière, des jeunes familles inexpérimentées ou monoparentales sont toutes des personnes qui peuvent avoir besoin d'un coup de main. La personne bénévole peut aider à faire un budget, à préparer des repas équilibrés et économiques ou encore à accompagner la famille auprès d'un organisme communautaire du quartier.

L'animation d'activités en fonction d'une expertise particulière

Cette action bénévole s'adresse généralement à des groupes de jeunes. Elle peut impliquer l'entraînement d'une équipe sportive, l'animation d'activités culturelles, la garde d'enfants pendant que les parents participent à un groupe de rencontre, etc.

La collaboration avec la Fondation du centre jeunesse de Montréal

La fondation organise des activités de levée de fonds qui demandent toujours la participation de personnes bénévoles qui acceptent, pour un certain temps, de se rendre disponibles pour faire de ces événements des succès qui profitent, par la suite, aux enfants et aux jeunes.

Les bénévoles

Par leur présence, les bénévoles peuvent établir un lien significatif avec les jeunes et devenir, avec le temps, une personne ayant une influence très positive et déterminante. L'atelier a permis d'inviter les intervenants à avoir recours à la force du bénévolat auprès des jeunes qu'ils desservent.

Atelier B-27

Regard sur le phénomène de la fugue chez les adolescentes et les adolescents

Anne Boutin et Daniel Plante (En Marge)

Présentation de l'atelier

L'atelier présentera l'organisme *En Marge 12-17* et fera connaître le *Guide d'intervention sur le phénomène de la fugue à l'adolescence* élaboré en partenariat avec le Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire. Nous verrons l'importance de comprendre le sens de la fugue et ses motivations. Nous présenterons le processus de vécu de rue des jeunes en fugue et nous mettrons en lumière des pistes d'intervention avec le jeune et ses parents à chaque étape du processus. Aussi, nous aborderons les facteurs de protection et de risque lorsqu'un jeune part en fugue et les attitudes à privilégier lors de son retour de fugue.

Résumé de l'atelier

PRÉSENTATION DE L'ORGANISME EN MARGE 12-17 ET DE SES ACTIVITÉS

Créé en 1992 par la fondation Habitat Soleil des CJM pour offrir un abri de nuit aux mineurs dans la rue (en fugue, mis à la porte, plus ou moins ancrés dans la rue), En Marge est devenu un organisme communautaire autonome en 1995 et a développé ses activités au fur et à mesure des besoins.

Aujourd'hui, En Marge c'est

- 3 types d'hébergement :
 - L'hébergement dépannage (3 nuits pour les jeunes de 12 à 17 ans + 1 nuit aux 7 jours)
 - L'hébergement court terme (2 mois pour les jeunes de 16 ans et 17 ans, avec autorisation parentale)
 - Le logement social avec soutien communautaire (4 chambres pour les jeunes de 16 à 22 ans)
- Des visites et de l'accompagnement pour les jeunes qui fréquentent la ressource et du suivi post-hébergement pour les anciens résidents en court terme
- Du travail de rue (prévention, accompagnement, soutien) pour les jeunes, qu'ils fréquentent ou non la ressource.
- Un programme « Parents En Marge de la Rue » pour les parents de jeunes fugueurs, dans la rue, ayant des activités de rue ou fréquentant des gangs de rue, que le jeune fréquente ou non la ressource. Ce programme comprend 4 types d'activités pour les parents :
 - La consultation téléphonique
 - Les rencontres individuelles ou familiales
 - Les groupes de soutien et d'information
 - Les séances d'information sur la réalité de la rue et de la fugue (notamment en collaboration avec certains postes de police de quartier)
 - Les intervenants peuvent aussi utiliser la consultation téléphonique et participer à une séance d'information sur la fugue et la rue qui leur est destinée.

PRÉSENTATION DU GUIDE D'INTERVENTION

À la demande du CJM-IU, nous avons participé à l'élaboration d'un outil : « Le phénomène de la fugue à l'adolescence, guide d'accompagnement et d'intervention ».

Qui utilise le guide ?

Le guide d'accompagnement et d'intervention concernant le phénomène de la fugue à l'adolescence s'adresse aux intervenants du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (CJM-IU) et à tout autre intervenant préoccupé par la fugue.

Dans quel but ?

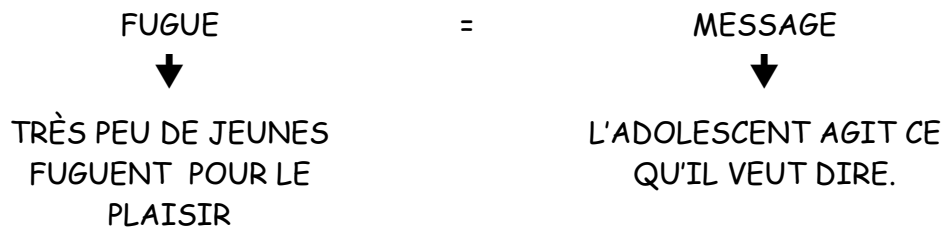
Le but du guide d'accompagnement et d'intervention est de permettre aux intervenants de mieux comprendre le phénomène de la fugue à l'adolescence et, conséquemment, de mieux accompagner les jeunes qui en font l'expérience et de mieux intervenir auprès d'eux.

Quels en sont les objectifs ?

Le guide d'accompagnement et d'intervention concernant le phénomène de la fugue à l'adolescence vise donc à permettre aux intervenants :

- de développer une vision partagée quant à la compréhension du phénomène de la fugue ;
- d'acquérir un langage commun et des attitudes cohérentes à l'égard du phénomène de la fugue ;
- de cerner les facteurs de risque et de protection relatifs à la fugue ;
- de comprendre les processus conduisant à la fugue et le sens qu'elle prend dans la trajectoire de vie des jeunes ;
- de reconnaître les bienfaits et les méfaits associés au phénomène de la fugue ;
- de déterminer les conduites associées au phénomène de la fugue pouvant menacer la santé, la sécurité et l'intégrité des jeunes fugueurs ;
- d'établir des pistes et des moyens d'accompagnement et d'intervention auprès des jeunes faisant l'expérience de la fugue ;
- de connaître les outils et les ressources utiles et pertinentes à l'accompagnement et à l'intervention auprès des jeunes fugueurs, ou à risque de le devenir, et de leur famille.

LE SENS DE LA FUGUE



Souvent spontanée, non réfléchie, non planifiée

Se produit à la suite d'un incident (échec, conflit), d'une émotion intense (peur, colère, peine) que l'adolescent vit. Pour lui la solution possible est la fugue.

Celle-ci est vue comme une échappatoire afin de ne pas faire face dans l'instant présent à ses difficultés.

Soit que c'est trop difficile pour le jeune de « dealer » avec la situation, soit qu'il voit le problème trop gros et qu'il a peur des réactions, soit pour se donner le temps de réfléchir à la situation.

Réponse ou recherche de réponse à un besoin

La fugue répond à un besoin à différents niveaux pour les jeunes : liberté, valorisation, expérimentation, fuites des problèmes, contestation, recherche de soi, autonomie, aventure.

Lorsque l'on trouve le sens de la fugue

Trouver le sens de la fugue n'est pas toujours facile, et il est beaucoup plus facile d'intervenir sur le problème et de trouver une solution ou des moyens pour changer la situation.

L'accompagnement et l'intervention auprès des jeunes fugueurs, garçons et filles, doit d'abord et avant tout viser la compréhension du sens que prend la fugue comme comportement dans la dynamique personnelle et sociale de celui ou celle qui choisit cette alternative comme méthode de résolution des problèmes. L'idéal est d'amener le jeune à exprimer lui-même ce qu'il vit, ce qu'il souhaite exprimer par le passage à l'acte qu'est la fugue. Par ce fait même, déterminer et comprendre le sens à donner à la fugue permettent non seulement au jeune fugueur mais également aux intervenants de déterminer et de comprendre les malaises liés à la fugue, de même que de trouver des alternatives et d'éviter conséquemment sa répétition. Autrement dit, les intervenants doivent avant toute chose réfléchir, idéalement avec le jeune lui-même, aux raisons pour lesquelles celui-ci choisit la fugue comme moyen de gérer ses conflits.

Il n'est cependant pas toujours facile de saisir le message sous-jacent à la fugue, particulièrement s'il s'agit d'un premier passage à l'acte. Les intervenants ne doivent pas hésiter à recueillir de l'information pouvant les éclairer sur le sens que prend la fugue pour un jeune auprès de son entourage (parents, fratrie, pairs...). Il est également important d'analyser rétrospectivement les comportements et les attitudes (colères fréquentes, isolement, tristesse...) du jeune qui auraient pu alerter son entourage quant à un passage à l'acte de fugue éminent.

- Quel est le message que le jeune souhaite transmettre par la fugue ?
 - Insatisfactions vis-à-vis des relations familiales, des conditions de vie familiales
 - Frustrations vis-à-vis des parents, des intervenants, des amis...
 - Opposition aux ordonnances du Tribunal
 - Insatisfactions vis-à-vis des nouvelles orientations cliniques
 - Anxiété associée à un nouveau placement, à un passage au Tribunal, à la fin d'un placement...
- Quels sont les déclencheurs de la fugue ?
 - Conflits avec les parents, les intervenants ou les pairs
 - Sanctions (interdictions de contacts, de sorties...)
 - Tensions (mauvaises nouvelles...)
- À qui s'adresse le message ?
 - Aux parents
 - Aux intervenants
 - Aux amis.

LES MOTIVATIONS DE LA FUGUE

Les motivations sont généralement conséquentes d'éléments déclencheurs, qui à leur tour influencent les signes avant-coureurs de la fugue comme moyen pour un jeune, garçon et fille, d'exprimer ses malaises et de gérer ses conflits. La compréhension des motivations est fondamentale dans la mise en place d'un accompagnement et d'une intervention appropriés auprès des jeunes fugueurs puisqu'elle s'avère déterminante quant à la compréhension du sens de la fugue et, conséquemment, à l'élaboration de solutions adaptées et personnalisées. En ce sens, l'intervenant n'enquête pas mais accompagne l'adolescent, de sorte qu'il est principalement préoccupé par le sens et les motivations de la fugue plutôt que par ses aspects descriptifs : les activités, les lieux ou les individus fréquentés au cours de la fugue. Le tableau en fin de texte reprend les types de motivations de la fugue et propose, pour chacun, des pistes d'action à privilégier dans l'intervention auprès des jeunes fugueurs, garçons et filles.

Acte de révolte

- Opposition à l'autorité des parents (ou intervenants pour les jeunes qui sont en placement).
- Vérification des limites par le jeune.

Recherche d'autonomie

- Le jeune veut vérifier s'il est capable de se débrouiller seul.
- Le jeune veut se prouver quelque chose à lui-même ou aux autres (parents, amis, fratrie, intervenants, juge, etc.)

Désir de changement

- À la maison, à l'école ou au centre d'accueil.
- Le jeune vit une situation qu'il n'aime pas ou qu'il trouve difficile.
- Le jeune peut vouloir vérifier des choses par l'expérimentation.

Recherche de solution

- Face à un problème qu'il vit.
- Face à une situation particulière.

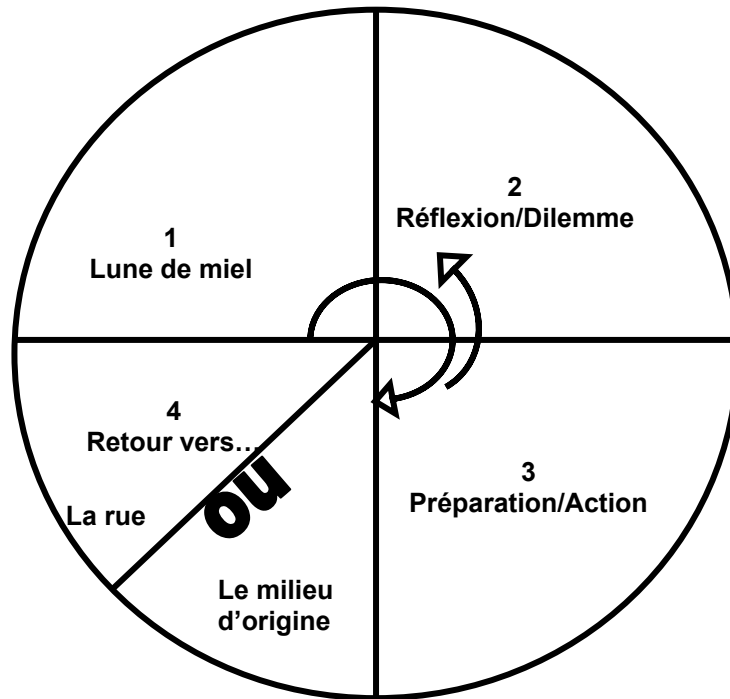
Croire qu'il serait mieux ailleurs

- Le jeune va vérifier ses perceptions. C'est souvent plus beau chez le voisin...
- Observer comment ça se passe ailleurs.

L'INTERVENTION AU RETOUR DE FUGUE

Pour cette partie nous vous renvoyons au guide *Le phénomène de la fugue à l'adolescence, guide d'accompagnement et d'intervention* de Chantal Fredette et Daniel Plante.

Ce qu'il est important de retenir c'est que, comme lors d'une « fugue famille » (fugue de la famille naturelle ou de la famille d'origine), nous privilégions une intervention basée sur l'écoute et la recherche de solutions. Comme pour les parents, l'intervenant peut accueillir le jeune, rechercher le sens de la fugue et aider le jeune à trouver des alternatives pour répondre à ses besoins ou régler son problème. L'utilisation de la réflexion écrite et de l'unité d'arrêt d'agir doit être réfléchié selon chaque situation et rester une alternative.



Processus de vécu de rue du jeune et du parent

NOTE

- 1- Extrait du guide *Le phénomène de la fugue à l'adolescence*, guide d'accompagnement et d'intervention par Chantale Fredette et Daniel Plante.

LE PROCESSUS DE VÉCU DE RUE DU JEUNE ET DU PARENT

Lune de miel/angoisse	Réflexion/dilemme	Préparation/action	Retours vers
Réaction du jeune <input type="checkbox"/> Sentiment de liberté <input type="checkbox"/> Fuite des problèmes <input type="checkbox"/> Recherche d'autonomie <input type="checkbox"/> Sentiment de plaisir <input type="checkbox"/> Le jeune donne l'impression de rien vouloir savoir mais il entend ce qui est dit Angoisse : <input type="checkbox"/> Stresser par ce qu'il voit <input type="checkbox"/> Peur <input type="checkbox"/> Insécurité	Réaction du jeune <input type="checkbox"/> Culpabilité face aux parents <input type="checkbox"/> Peur des conséquences <input type="checkbox"/> La rue répond moins à ses besoins <input type="checkbox"/> La notion de plaisir diminue <input type="checkbox"/> Le confort lui manque <input type="checkbox"/> Besoin de changer de situation <input type="checkbox"/> Interprète les réponses qui lui seront offertes <input type="checkbox"/> Pense aux alternatives possibles <input type="checkbox"/> Veut revenir mais veut rester	Réaction du jeune <input type="checkbox"/> Le jeune tente de négocier <input type="checkbox"/> Il vérifie des choses par téléphone <input type="checkbox"/> Accepte ou propose une rencontre dans un lieu neutre <input type="checkbox"/> Accepte ou refuse de retourner si les conditions du retour lui conviennent (conséquences)	Réaction du jeune <input type="checkbox"/> Nervosité <input type="checkbox"/> Soulagement <input type="checkbox"/> Maintient la situation dans la mesure où les changements apportés sont satisfaisants et maintenus <input type="checkbox"/> Besoin de décompresser <input type="checkbox"/> Parle de sa fugue ou non selon son vécu
Réaction du parent <input type="checkbox"/> Culpabilité <input type="checkbox"/> Crainte <input type="checkbox"/> Peur <input type="checkbox"/> Panique <input type="checkbox"/> A l'impression que le jeune ne comprend rien <input type="checkbox"/> Baisse des tensions momentanées	Réaction du parent <input type="checkbox"/> Réfléchit et fait le bilan de la situation <input type="checkbox"/> Évalue le problème <input type="checkbox"/> Met des limites <input type="checkbox"/> Pense aux conséquences <input type="checkbox"/> Voit les craintes associées au retour <input type="checkbox"/> Recherche de l'aide	Réaction du parent <input type="checkbox"/> Besoin d'agir <input type="checkbox"/> Est en mode d'urgence <input type="checkbox"/> Veut régler la situation rapidement <input type="checkbox"/> Se garder de l'énergie pour le retour du jeune	Réaction du parent <input type="checkbox"/> Nervosité <input type="checkbox"/> Décompresse <input type="checkbox"/> Prendre son temps se donner du temps pour parler (ne plus être en urgence)
Interventions possibles <input type="checkbox"/> Réfléchir où peut se trouver le jeune <input type="checkbox"/> Rechercher les numéros de téléphone des amis <input type="checkbox"/> Protéger le reste de la famille <input type="checkbox"/> Parler, briser l'isolement	Interventions possibles <input type="checkbox"/> Exprimer ses émotions au jeune <input type="checkbox"/> Exprimer ses limites <input type="checkbox"/> Donner un rendez-vous, rencontre ou téléphonique <input type="checkbox"/> Rechercher des solutions <input type="checkbox"/> Être clair <input type="checkbox"/> Prendre soin de soi <input type="checkbox"/> Donner des messages clairs	Interventions possibles <input type="checkbox"/> Téléphoner dans les ressources <input type="checkbox"/> Téléphoner aux amis, parler à leurs parents <input type="checkbox"/> Faire l'avis de fugue à la police <input type="checkbox"/> Aller voir les endroits où le jeune se tient ordinairement <input type="checkbox"/> Aller se promener au centre-ville <input type="checkbox"/> Distribuer photos dans les organismes <input type="checkbox"/> Téléphoner à l'école	Interventions possibles : <input type="checkbox"/> Préparer par écrit les points à discuter <input type="checkbox"/> Demander de l'aide, du soutien si nécessaire <input type="checkbox"/> Après avoir décompressé de part et d'autre, discuter de la situation <input type="checkbox"/> Parler de ses émotions, de son vécu <input type="checkbox"/> Demander s'il veut parler de sa fugue, de son vécu, respecter son choix <input type="checkbox"/> Rechercher ensemble des solutions et des moyens <input type="checkbox"/> Être clair face aux limites <input type="checkbox"/> Parler des conséquences si nécessaire <input type="checkbox"/> Enlever l'avis de fugue

Le service soutien, soutient quoi et qui ?

Atelier C-28

Luc Bélisle, Anne-Marie Fournier,
Alain Grégoire, Hélène Poulin et Chantal Roy (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

Le service soutien qui recrute et soutient nos familles d'accueil est un service d'importance mais souvent méconnu. Le travail de concertation entre les différents acteurs, quoique difficile à accomplir, est primordial pour répondre adéquatement aux besoins des enfants. À partir d'une mise en situation, nous discuterons de l'importance de la collaboration entre les services pour le mieux-être des enfants.

Atelier C-29

Une approche psychothérapeutique pour les conjoints violents

Steven Bélanger (Pro-gam)

Présentation de l'atelier

Au-delà des discours et positionnements sociaux qui marquent la non tolérance sociale de la violence en général, l'auteur expose comment il est nécessaire et possible de réserver des lieux les plus libres possible de pressions et de menaces, ceux-ci favorisant le partage de confidences et le travail des motivations individuelles sous-jacentes aux agirs violents. Parce que la violence est bien souvent plus qu'une simple « mauvaise habitude » qu'il faut changer.

Résumé de l'atelier

La présentation portait sur certains enjeux cliniques associés à l'intervention thérapeutique auprès de personnes violentes, plus particulièrement dans un contexte de contrainte légale. Le conférencier fait un historique de la violence et de l'évolution des stratégies mises en place pour la contrer. Tout en faisant état de la nécessité d'instituer des systèmes de contrôle social de la violence, il met en relief les dangers d'un surdosage de répression sociale de la violence. De façon plus particulière, il expose certaines réticences quant à l'utilisation de la psychothérapie comme moyen de contrôle social de la violence. Il rappelle finalement l'importance de l'alliance thérapeutique conditionnelle à une démarche « relationnelle » de changement, plus en profondeur, différente et complémentaire à la nécessaire interdiction sociale de la violence et possiblement plus respectueuse des personnes.

Bleue ou rose l'adoption, une couleur particulière !

Atelier C-30

Michel Carignan (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

L'adoption, établissement d'une filiation?? Bien plus que cela ! Quels sont les enjeux liés à l'adoption ? Qui sont les adoptants ? Doit-on choisir des personnes ayant des capacités parentales particulières pour répondre aux besoins spécifiques des enfants de la DPJ ? Le rêve de l'enfant bleu ou rose est-il possible avec ces enfants ?

Transmettre ses passions : relaxation

Atelier C-31

Carole Lemay et Geneviève Payette (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

Nous aimerions vous présenter un moyen efficace, peu coûteux, et qui demande peu de formation pour aider les jeunes à se détendre : la relaxation. Toucher à l'introspection en passant par la musique, par le corps, afin de rejoindre l'esprit, c'est ce que procurent les diverses techniques utilisées. Pour certains, la relaxation peut paraître un défi. Au départ les jeunes présentent de la réticence face à ce moyen inconnu voulant préserver une certaine image. Puis, après un ou deux essais, la peur du ridicule tombe. Malgré les « murs », les jeunes s'évadent dans des lieux imaginaires leur permettant de laisser, pour quelques temps, leurs problèmes de côté. Dans cet atelier nous prendrons le temps de vous sensibiliser à plusieurs techniques. Également, un moment pour relaxer vous sera offert.

Résumé de l'atelier

POURQUOI LA RELAXATION ?

Offrir une façon saine de se détendre, de partager un moment privilégié, d'établir une relation de confiance. Développer leur introspection et la conscience de leur corps.

COMMENT NOS JEUNES VIVENT CELA, LEURS DEMANDES

Au départ : réticence, curiosité, peur du ridicule. Ensuite, ils en redemandent, l'utilisent eux-mêmes au quotidien et parfois nous disent : « Prends une grande respiration, relaxe. » Patrice compare cela à une marche sur le bord de la rivière avec le chant des oiseaux.

Parfois, c'est plus difficile : pleurs, rires, bouge beaucoup, parle, stress, technique difficile à vivre.

La participation est volontaire. Vous verrez, la curiosité les poussera à participer, et souvent ils resteront accrochés.

ÊTRE À L'ÉCOUTE DES COMMENTAIRES DE NOS JEUNES

C.D. même musique tout au long de la séance, cela n'a pas plu aux jeunes.

Demande de ne pas parler durant toute la durée. Ok cela fût tenté mais les commentaires furent les suivants : « lorsque je me laisse aller, je me retrouve soit dans quelque chose de négatif, de triste ou en colère. C'est mieux quand tu parles. Je me sens plus rassuré, de me laisser aller. »

IMPORTANCE DE LA RESPIRATION

Inspirer par le nez. Expirer par la bouche. Ce que j'appelle respiration nez-bouche. Remplir, vider complètement les poumons et cela très lentement. Durant l'activité, suggérer, de temps à autre, de prendre de grandes respirations, contrôler le rythme. « Faire avec ».

COMMENT ON UTILISE LA RELAXATION AU QUOTIDIEN

En Transition, en classe... même avec nos collègues et aussi pour nous-mêmes.

Faire de la visualisation, respirer profondément avec le jeune, se mettre en face de lui, tenir ses mains. Lui rappeler sa visualisation ou la technique qu'il a appris la dernière fois.

Proposer d'écouter un poste de musique avant de se coucher.

Suggérer de prendre 10 respirations profondes nez-bouche.

Un bain, une douche en plein milieu de la journée fait diminuer les tensions et nos interventions !

Nous-mêmes, respirer, prendre du recul et pourquoi pas le suggérer à nos collègues. Un petit truc : prendre 2 respirations profondes, nez-bouche et penser à un endroit que l'on apprécie. Ne pas penser à une personne, car cela implique trop d'émotions.

Professeur, bureau de rencontre : mettre de la musique afin de créer une atmosphère de détente, un lieu de confiance.

TYPES DE TECHNIQUES

Au début de l'activité : « Je te demande de te concentrer soit sur la musique, soit sur ma voix (technique), soit sur ta respiration. » Cela permet au jeune de faire un choix entre ces trois options.

Visualisation : paysage, arbre, fleur, ciel, nuages, lieu mystique, ballade en pleine nature, couleurs.

Chaleur : sentir le soleil, la douceur, la chaleur sur les pieds, les jambes... la détente que cela procure partout sur le corps.

Lourdeur - Légèreté : dire 3 fois : « Tes mains sont lourdes (légères). Tu as l'impression que tu entres dans le sol (que tu te sens flotter). »

Fraîcheur : sentir l'eau, le vent sur la peau du visage, sur les bras...

Plumes : les membres sont légers comme des plumes, tu te sens presque voler.

Stretching : contracter les muscles durant 3-5 secondes et relâcher. Cela peut porter le jeune à rire. Il faut y laisser place, tout en gardant le contrôle de l'activité. À la fin de l'activité, on propose de contracter l'ensemble des muscles de son corps incluant ceux du visage. Pourquoi ne pas faire une grimace ? Évidemment, il est alors permis de rire ! C'est aussi cela se détendre...

Journée de pluie : les jeunes croyaient que c'était de la musique et non pas la pluie qui tombait.

À venir : essai à l'extérieur, regarder les nuages, crier.

NOS CONSEILS

Vêtements amples, confortables, attention pas de boxer... des bas pour les odeurs, peut enlever ses souliers, pas de ceinture, oreiller, sans couverture.

Coucher sur le dos mais, si on est bien (sexualité), couché sur le ventre.

Suggérer de se trouver une position confortable. Cela évite de bouger, donc de se rappeler qu'il est dans la pièce X. Il peut ainsi vraiment décrocher.

Lorsque l'on nomme les différentes parties du corps, ne pas nommer les fesses, les seins, les organes génitaux. Cela évite bien des rires...

Il faut commencer par le bas du corps jusqu'à la tête en passant par tous les membres.

Musique : diversifier le choix d'une fois à l'autre. Elle ne convient pas à tous et fait vivre différentes émotions. Si vous avez du temps, permettez-vous d'écouter la journée même votre musique. Cela vous permettra de relaxer, de penser à quelle technique vous utiliserez. Pourquoi ne pas le faire en allant travailler ?

Tamiser la lumière. C'est plus rassurant que dans le noir total.

La durée de l'activité ne devrait pas dépasser 30 minutes. 20 minutes sont suffisantes.

SOYEZ TOUJOURS À L'ÉCOUTE DE VOUS-MÊMES

Si vous ne vous sentez pas très bien pour faire l'activité (stressé, triste, colère) essayez d'abord de relaxer. Si vous n'y parvenez pas, il serait peut-être sage d'annuler l'activité cette fois-ci. Ayez tout de même du respect pour vos jeunes en leur expliquant pourquoi vous ne faites pas l'activité cette fois-ci. N'oubliez pas que ce n'est pas la quantité mais la qualité qui importe.

BELLES PHRASES

Actuellement tu n'as pas de problème puisque tout ce que tu as à faire, c'est relaxer...

Tout ce qui existe, ce sont les fleurs qui t'entourent.

Tu possèdes la clé de ta porte.

Utiliser sa propre imagination, son senti pour créer de belles phrases.

IMPORTANCE DE PARLER À LA 2^e PERSONNE (TU, TOI)

Cela aide le jeune à se laisser aller et à s'imaginer qu'il est seul dans son propre monde. Il n'est alors plus à l'endroit où il se trouve réellement et ses problèmes peuvent le quitter pour un temps.

Fuguer sans avoir les policiers à ses trousses...

Permet de créer un lien de confiance avec l'animateur.

À LA FIN DE L'ACTIVITÉ

Faire un retour en groupe ou rester disponible pour ceux qui ressentent le besoin de parler de ce qu'ils ont vécu. Rencontrer ceux qui semblent vivre quelque chose de difficile. Il faut s'attendre à tout. Si vous faites un retour en groupe, mentionnez que ce qui est dit ici, reste ici. C'est la

confiance du groupe qui fait grandir le groupe. Un jeune peut accepter de livrer du contenu très personnel. Il pourrait être blessé si ses propos étaient relatés en dehors de l'activité. RESPECT est le mot d'ordre.

Mentionnez au jeune que s'il s'endort, ce n'est pas grave. Dormir, c'est aussi relaxer. Il se peut que vous soyez obligé de le réveiller. Le faire avec beaucoup de délicatesse.

Quoi dire pour terminer l'activité : « Cette semaine, si tu te sens stressé, tu peux penser à la technique que tu viens de pratiquer. Quand tu seras prêt, je te demande de bouger lentement tes pieds, ta tête, de t'étirer. Tu peux ouvrir doucement tes yeux, tout en restant couché. Assis-toi à ta place tout en respectant ceux qui t'entourent. Puis, tu peux te diriger lentement vers ta chambre tout en gardant le silence. Merci de ta présence. Bonne semaine. »

DISCOGRAPHIE

Voici selon nous de la musique pouvant vous être utile. Il est préférable de choisir certaines pièces.

Auteur-compositeur-interprète	Titre de l'Album
Enya	<i>Shepherd Moons</i> <i>Watermark</i>
Vangelis	<i>1492 Conquest of Paradise</i> <i>1990 Reprise 1999</i>
George Winston	<i>December (piano)</i>
Alain Lefèvre	<i>Carnet de Notes (piano)</i>
Solitudes	<i>Stress Free</i> <i>Algonquin Suite</i>
Reflexion of Nature	<i>Pachelbel (répétition du Canon de façons variées)</i>
Yanni	<i>The Very best of Yanni</i>
Bruno Coulais	<i>Les Choristes</i>
Elizabeth Patterson	<i>Pengalleon (flûte traversière)</i>
Reiki	

ET BIEN D'AUTRES QUE VOUS POSSÉDEZ OU DÉCOUVRIREZ !

Oméga : la gestion de crise

Atelier C-32

Michel Boileau (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

Oméga est un modèle d'intervention en gestion de crise agressive et émotive. Oméga s'intègre dans le cadre de nos activités cliniques et s'harmonise avec nos valeurs personnelles et professionnelles. L'atelier portera sur les concepts au fondement de ce programme ainsi que sur la philosophie qui sous-tend l'intervention.

Que deviennent les adolescentes judiciairisées dix ans après leur prise en charge par les centres jeunesse ?

Atelier C-33

Nadine Lanctôt (UdeM)

Présentation de l'atelier

Cet atelier vise à brosser un portrait des adolescentes, judiciairisées dix ans après leur prise en charge par les autres centres jeunesse, de voir la proportion de ces adolescentes qui sont aux prises avec des difficultés personnelles, sociales et comportementales. Les données proviennent de questionnaires auto-révélés qui ont été complétés à trois reprises, 15 ans, 17 ans et 23 ans par 97 jeunes femmes ayant reçu une ordonnance de la Chambre de la jeunesse de Montréal en 1992-1993. Les résultats révèlent que des difficultés compromettent le bien-être et la qualité de vie de ces jeunes femmes à l'âge adulte.

Le sujet de cet atelier a fait l'objet d'articles dans la revue *Criminologie*, 2005, vol. 38, no 1, 139-162 ainsi que dans la revue *Défi jeunesse*, 2006, vol. XII, no 2, 3-8 (<http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/publications>).

Résumé de l'atelier

Cette étude vise trois objectifs : 1) établir la prévalence des conduites déviantes manifestées au cours de l'adolescence et au début de l'âge adulte par les jeunes femmes ayant été prises en charge par la justice au cours de l'adolescence ; 2) déterminer les trajectoires de l'activité déviante de ces jeunes femmes, de l'adolescence au début de l'âge adulte ; 3) évaluer la proportion des adolescentes judiciairisées qui sont aux prises avec des difficultés personnelles et sociales au début de l'âge adulte. L'échantillon est composé de 97 jeunes femmes qui ont reçu une ordonnance de la Chambre de la jeunesse de Montréal en 1992-1993. Les données

proviennent de questionnaires auto-révélés qui ont été remplis par les participantes à trois reprises : à 15 ans, à 17 ans et à 23 ans. Les résultats révèlent que, malgré le fait que certaines adolescentes étaient fortement impliquées dans la déviance à la mi-adolescence, aucune trajectoire ne se démarque par une participation persistante à des actes violents ou à des délits contre la propriété. D'autres difficultés compromettent toutefois le bien-être de ces jeunes femmes. Les adolescentes judiciairisées sont particulièrement à risque de se retrouver, au début de l'âge adulte, dans des situations où la monoparentalité, la pauvreté, la faible scolarisation, la violence conjugale et la détresse se juxtaposent.

Projet de réadaptation intensif auprès de jeunes
de 12-14 ans faisant l'objet d'un suivi
dans la communauté

Atelier C-34

Normand Durocher et Bernard Labrecque (Boscoville 2000)

Présentation de l'atelier

L'atelier porte sur le développement d'un programme de suivi intensif auprès d'adolescentes et adolescents ayant de sérieux troubles de comportement. Mentionnons que le projet de recherche et de développement de Boscoville 2000 du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire ainsi que de quatre autres centres jeunesse du Québec s'appuie sur des pratiques jugées efficaces.

Le projet « enfants avertis »

Atelier C-35

Isabelle Laplante, Christine Olivier
et Jean-Michel Piquant (Centre Mariebourg)

Présentation de l'atelier

Le programme de renforcement des compétences parentales et infantiles en est un qui répond aux besoins des parents d'origine haïtienne de Montréal qui utilisent la correction physique à l'égard de leurs enfants. Alors que les parents participent à une série de quatre rencontres intitulées « Éduquons nos enfants sans correction physique », les enfants de 2 à 12 ans (et parfois des adolescents) sont invités quant à eux à devenir des « Enfants Avertis ». Ce volet du programme de renforcement des compétences parentales et infantiles a pour objectifs de favoriser le développement d'attitudes prosociales et d'habiletés en résolution de conflits chez ces enfants en faisant appel aux composantes du programme *Vers le Pacifique*.

La relation au cœur de notre travail : transfert et contre-transfert

Atelier C-36

Daniel Puskas et Suzanne Fagnan (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

La relation est l'axe principal de notre travail en relation d'aide. Dans ce contexte l'intervenant est confronté par des phénomènes de transfert et de contre-transfert, c'est-à-dire la répétition des prototypes relationnels infantiles intériorisés et la réponse inconsciente et affective à ce pattern relationnel. Cet atelier vise à présenter les notions de transfert et de contre-transfert. Par la suite, à l'aide d'un outil concret, nous pouvons repérer les éléments du transfert et du contre-transfert en fonction des psychopathologies. Finalement, cet atelier nous propose de réfléchir à la création d'une alliance thérapeutique.

Atelier C-37

Appliquer la LPJ quel défi ! Sociologie d'un malentendu entre spécialistes du travail social, de la criminologie et du droit

Violaine Lemay (UQAM)

Présentation de l'atelier

En protection de la jeunesse, le législateur québécois attend des différents spécialistes qu'ils conjuguent leurs forces au profit de l'enfant. Le régime volontaire, tout particulièrement, suppose une collaboration étroite des savoirs cliniques et juridiques. Mais en pratique, les choses se compliquent. Ce nouveau mode d'action publique bouscule les traditions disciplinaires et est source de malentendus interculturels entre les divers professionnels. Les résultats sociologiques présentés dans cet atelier montrent que l'important défi des mesures volontaires est en partie relevé avec brio, mais ils révèlent aussi les effets malencontreux d'une lutte professionnelle entre les professionnels du travail social, de la criminologie et du droit.

Résumé de l'atelier

« La science, la politique : deux vocations profondément divergentes. L'une requiert modestie et disponibilité de l'esprit. L'autre, déchirée entre l'éthique de la conviction et l'éthique de la responsabilité, souffre d'une contradiction nécessaire qui toujours lui interdira la certitude scientifique. »

Max Weber, *Le savant et le politique*

Le 2 juin dernier, à l'invitation des organisateurs des journées professionnelles, je quittais le confort béni de vacances hautement méritées et j'abandonnais à regret mon douillet chalet du Saguenay pour venir donner un atelier. Je venais néanmoins avec plaisir présenter quelques résultats de ma thèse de doctorat en droit, déposée l'année précédente¹. Comme le contenu de

cette présentation a fait l'objet d'une entente de publication avec la revue *Défi Jeunesse*, il ne saurait être question de le répéter ici. J'y réfère donc le lecteur². Cependant, l'histoire de cette communication, en elle-même, a suscité chez moi une réflexion nouvelle dont j'ai voulu vous entretenir ici.

OSER UN ATELIER : UN EFFORT UTILE

J'avais centré ma thèse sur le régime volontaire, m'étant donné pour objectif de mieux comprendre le phénomène législatif nouveau qu'il représente grâce à une approche sociologique. J'avais rencontré des jeunes et des mères ayant vécu l'expérience de ce régime, mais aussi des intervenants de l'évaluation/orientation. J'avais interrogé toutes ces personnes, je les avais écoutées, j'avais transcrit mot à mot leurs discours et je les avais lus et relus des dizaines de fois. En tant que chercheuse, le moment était très important pour moi : pour la première fois dans le milieu de la protection de la jeunesse, j'avais la chance de présenter la totalité de mon approche intellectuelle et de mes résultats sociologiques. C'est une chose de parler de protection de la jeunesse à un groupe d'universitaires, et c'en est une autre de s'adresser aux membres d'une pratique professionnelle directement observée. Quelle serait leur réaction ? Seraient-ils enclins à reconnaître quelque vraisemblance aux résultats « encore tout chauds » que je venais leur servir ? Seraient-ils ennuyés par la présentation du cadre théorique de la recherche, nécessaire à la compréhension de ma démarche scientifique... mais en provenance directe d'une discipline qui ne les intéresse pas nécessairement – la théorie interdisciplinaire et critique du droit ?

Cette démarche de communication avec les gens du milieu me fut particulièrement précieuse, et ce, de multiples façons. Une recherche doctorale conduit le plus souvent à travailler seul, à penser seul, à vivre seul. Le dialogue quotidien, nécessaire pour avancer au plan théorique, se fait avec soi-même et, inévitablement, le contact avec l'autre se fait manquer. On devinera avec quelle joie une jeune docteure découvre des interlocuteurs qui aiment entendre parler du régime volontaire ou dont le regard s'allume au cours d'une discussion sur les difficultés de l'application des mesures – on reconnaîtra que le phénomène est assez rare dans la population en général ! Pour cette raison, la forme choisie pour l'atelier aurait gagné à faire davantage place à l'échange (je le saurai à l'avenir). Étrangère au milieu et nouvelle dans l'univers des journées professionnelles, je ne savais pas trop ce qu'on y entendait par « atelier », sachant que l'acception de ce terme varie selon les milieux. Était-ce l'effet d'un malentendu ? Me suis-je leurrée moi-même et me suis-je inconsciemment aménagée la possibilité de communiquer de la façon qui m'est la plus familière, c'est-à-dire à travers le prononcé d'une conférence ? Toujours est-il que, en tant qu'universitaire bardée de travers typiquement universitaires, je me suis retrouvée à monologuer avec humour devant un auditoire qui s'attendait vraisemblablement à autre chose... À plus d'interactions ? À quelques exercices ? À je ne sais trop quoi ?

Heureusement, le groupe s'est fait bon prince, s'adaptant de bonne grâce et avec le sourire à un atelier... qui ressemblait fort à une conférence.

Ma rencontre avec les gens du milieu me fut aussi précieuse sur un autre plan. Il est très encourageant d'observer l'utilité pratique immédiate, pour les praticiens du régime volontaire, d'une activité de transfert des connaissances. La communication insistait sur la difficulté méconnue du travail de l'intervenant E/O. Une loi d'un type nouveau (la *LPJ*) demande à ses intervenants d'être à la fois des administrateurs publics au sens légal du terme, et à la fois des experts cliniciens au sens professionnel du terme : elle exige donc un travail d'administration publique radicalement différent, encore largement inconnu et auquel aucune des formations universitaires disponibles ne prépare complètement. Cette prise de conscience a eu un effet libérateur pour plusieurs personnes. Elle leur a permis de comprendre en quoi leur tâche est, par définition, hautement génératrice d'incertitude méthodologique, de difficultés pratiques inédites et d'angoisse perpétuelle. Il n'est pas facile d'avoir constamment à défricher des sentiers nouveaux lorsque, en plus, on ne nous reconnaît pas nécessairement le statut officiel de pionnier... J'y ai renouvelé ma certitude à l'effet qu'il vaut la peine de consentir à l'effort de la vulgarisation scientifique.

Je dis « consentir à l'effort », car il en faut bel et bien un. Il est beaucoup moins facile de s'adresser à un groupe de praticiens, qui par définition s'intéresse à la pratique, qu'à un groupe de pairs qui partagent les mêmes passions théoriques et le même vocabulaire. De plus, un effort supplémentaire est nécessaire pour intervenir en tant qu'*outsider*. Les acteurs qui œuvrent toujours dans les mêmes cercles finissent par oublier à quel point il est inconfortable de passer constamment d'un milieu à l'autre, tant la relativité des usages savants est grande : les uns adoptent telle convention de référence bibliographique, les autres adoptent telle autre convention langagière, ou telle autre conception du monde. L'idée facile à l'effet que sont bêtes tous ceux qui ne connaissent les usages du milieu n'est jamais loin : il faut apprendre à vivre avec, tout en la combattant sans cesse, avec les moyens du bord. Bref, oui il faut un effort pour oser s'aventurer parmi les praticiens quand on est théoricien, et oui, cet effort en vaut la peine.

UN SUJET EXPLOSIF

Lorsque l'atelier s'est terminé, quelques personnes sont venues me rencontrer, histoire de continuer à échanger. Or, un de ces échanges m'a particulièrement frappée. Il a suscité chez moi une réflexion sur le rôle du chercheur et sur la nature de la stratégie de résolution des conflits interdisciplinaires qu'il convient d'adopter de toute urgence dans le milieu de la protection de la jeunesse. Que faire pour mettre fin à des hostilités qui, finalement, nuisent au mieux-être des enfants qu'il s'agit de protéger ? Le scientifique peut-il et doit-il participer à ce mouvement essentiellement politique ? Et si oui, comment ?

Mon observation sociologique m'avait fait découvrir l'importance insoupçonnée d'une lutte interprofessionnelle, larvée mais virulente, entre intervenants formés en travail social et en criminologie. Bien que le pugilat soit le plus souvent souterrain et non officiel, il n'en demeure pas moins important et contre-productif. Cette guérilla a de tristes répercussions dans la façon de diriger l'intervention, favorisant par exemple le dérapage pénal dans un système de protection qui ne se veut pas pénal. J'ai donc construit ma communication de façon à faire connaître l'existence et la nature du malentendu qui oppose les intervenants de formations universitaires différentes, le tout avec l'objectif explicite de le dissoudre autant que possible. J'ai insisté sur les effets négatifs de cette incompréhension mutuelle, j'ai expliqué en quoi elle se rapprochait du conflit ethnique ou racial. J'ai insisté sur la possibilité de regarder l'autre non pas comme un opposant, mais comme un allié disciplinaire différent et complémentaire, qui maîtrise mieux que nous une des multiples dimensions du travail d'intervention. J'ai présenté mes résultats sociologiques et, avec le but de les rendre plus vivants, je les ai assortis de quelques extraits des entretiens. J'ai rapporté les paroles colorées de certains jeunes, de certaines mères et de quelques intervenants. Ces extraits contenaient notamment des propos homophobes tournés contre les spécialistes du travail social et des propos grossiers tournés contre les spécialistes de la criminologie.

L'atelier était terminé depuis déjà longtemps lorsqu'une personne s'est présentée péremptoirement à moi pour se dire profondément heurtée par les extraits que j'avais osé citer. Selon elle, un chercheur digne de ce nom aurait dû les taire au nom de l'éthique. En d'autres termes, il existerait un matériau sociologique qui devrait en tout temps être gardé secret, qu'on ne devrait pas divulguer du fait de son caractère non *politically correct*, y compris pour le faire connaître en tant que problème ou pour le dénoncer. Il est clair qu'on ne saurait souscrire à pareille affirmation. Au plan scientifique, ce serait un triste recul de censurer les communications scientifiques en les dépouillant de toute référence à des phénomènes d'intolérance. Au plan stratégique, il serait difficilement justifiable de recourir aux politiques de l'autruche ou aux politiques de noirceur, qui prétendent maintenir les gens dans l'ignorance pour éviter les dégâts soi-disant associés à la connaissance. L'histoire a suffisamment montré l'inanité de tels procédés. De toute évidence, les propos de cette personne blessée étaient dépourvus de valeur savante ou politique. Pourtant, leur existence même soulève une seconde interrogation, plus profonde, et qui à la limite, interpelle tout scientifique : celle de la frontière entre science et politique.

Au terme de notre inconfortable échange, cette personne s'est présentée comme étant un personnage important, occupant une position de pouvoir et dirigeant à cette époque une série de pourparlers susceptibles d'affecter la collaboration ultérieure entre les deux grands groupes professionnels concernés. Cette personne était manifestement choquée d'apprendre l'existence de paroles outrageantes dirigées contre son appartenance professionnelle et proférées par des collègues de formations disciplinaires différentes. En fait, les extraits cités avaient gravement

excité sa rancœur contre ces derniers et provoqué un désir explicite de vengeance, qu'elle projetait assouvir le plus rapidement possible. Quel retournement ironique ! Depuis près de 15 ans, je consacrais ma vie à la promotion des droits des jeunes et des enfants, je venais de terminer une thèse de doctorat tout entière tournée vers la protection de la jeunesse, je venais rencontrer des praticiens avec l'objectif précis de les aider à prendre conscience d'un malentendu qui les oppose inutilement et qui leur nuit dans leur travail de protection... et voilà que, contre toute attente, mon intervention attisait le conflit ! Sans le savoir, j'avais jeté de l'huile sur le feu. Je me sentais comme un certain président américain qui, avec une naïveté outrancière, tente grossièrement d'intervenir pour dénouer des conflits explosifs au Proche-Orient... Ce constat a fait naître chez moi de sérieux questionnements. En tant que scientifique engagée en faveur du mieux-être juridique et clinique des enfants, aurais-je dû prévoir ce genre de réaction dévastatrice ? Était-il possible de prévoir ce type de réaction ? Si oui, comment ? D'autres que moi n'auraient-ils pas été mieux placés pour le faire ?

Il existe une approche, en théorie du droit, qu'on appelle l'étude de l'effectivité des lois. Elle consiste à recenser les effets de toute nature que peut avoir une loi, aussi bien attendus qu'inattendus, aussi bien conformes au but recherché que non conformes. Compte tenu du haut niveau d'émotivité qu'engendre le conflit, j'en suis arrivée à me demander s'il ne serait pas nécessaire de commencer à s'interroger sur l'effectivité d'une démarche de transfert des connaissances en matière de protection de la jeunesse. On pourrait peut-être en tirer quelques indications de nature stratégique capables de guider nos interventions en tant que chercheur, surtout lorsque nous provenons de l'extérieur du milieu et que nous ignorons mille et un petits détails contextuels. On pourrait, par exemple, en isoler des règles fort simples, comparables à celles-ci :

- Tout autant qu'une loi ou une réforme, une communication scientifique peut produire des effets radicalement étrangers, voire contradictoires à ceux recherchés, si les populations ne sont pas cognitivement préparées à les recevoir adéquatement.
- Quand une lutte professionnelle provoque un haut degré d'émotivité et d'agressivité, le simple fait de vouloir l'expliquer, en tant que scientifique, peut se transformer en charge explosive qui aura pour effet d'envenimer le conflit qu'il s'agit de dénouer.

CONCLUSION

Jusqu'où appartient-il au chercheur universitaire de tenir compte de telles considérations ? Sachant que, quels que soient le niveau de vulgarisation ou la stratégie de communication choisie, une partie de l'auditoire en recevra le contenu de façon inadéquate, doit-on s'empêcher de dire des choses scientifiquement utiles ? Le cas échéant, l'auditeur ne recevrait-il pas l'obligation concomitante de douter, ne serait-ce qu'un peu, de ses propres réflexes et interprétations ? Comment le scientifique qui, comme moi, se soucie autant de l'avancement des connaissances que de leur effet concret sur la protection de l'enfance peut-il réduire au

maximum le risque de tels effets contre-productifs ? Une telle démarche est-elle de la seule responsabilité du chercheur ?

Les questions sont lancées. Il n'est évidemment pas de mon ressort d'y répondre, tant le champ de réflexion mobilisé est vaste. Max Weber, il y a longtemps déjà, a amorcé la discussion. Il ne nous reste vraisemblablement qu'à la poursuivre, encore et encore. Entre-temps, une chose est certaine. Il est nécessaire et urgent de construire et de mettre en place des politiques de résolution du conflit interprofessionnel qui règne autour du régime volontaire, et dans cette tâche, tous ceux qui se soucient du sort des enfants sont concernés : de l'État aux chercheurs, en passant par les cadres de la protection de la jeunesse...

NOTES

- 1 Violaine LEMAY. 2004. *Un contrat pédagogique : l'entente sur mesures volontaire dans l'application de la Loi sur la protection de la jeunesse*, Faculté des études supérieures, Montréal, Université de Montréal (directeur : Guy Rocher).
- 2 Violaine LEMAY « La difficulté de la tâche d'évaluation/orientation. Exploits et déboires d'une action publique d'un genre nouveau », *Défi Jeunesse*, 2006, vol. XII, no 2, 23-29.
(<http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/publications>)

Le groupe, pourquoi pas !

Atelier C-38

Nancy Bussière et Danielle Grégoire (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

Cet atelier propose un rafraîchissement des fondements théoriques de l'intervention de groupe, par le biais d'expériences vécues. Nous aborderons entre autres, la phase pré-groupe, la structure d'une rencontre, les étapes d'évolution d'un groupe, la gestion des membres dit difficiles et quelques notions d'empowerment.

Résumé de l'atelier

L'idée de présenter un atelier aux journées professionnelles nous est venue de notre plaisir à travailler ensemble au sein d'une programmation où l'intervention de groupe tient une place importante. Riches de notre expérience, nous avons voulu partager nos connaissances et quelques moyens pour maximiser toute intervention de groupe. Il faut noter ici que c'était notre première présentation de ce genre et que nous n'avions aucune idée des besoins et des intérêts des gens susceptibles de s'inscrire à notre atelier. Nous avons donc choisi trois grands concepts théoriques que nous résumerons dans cet article, à savoir, la phase pré-groupe, les étapes d'évolution d'un groupe et les rôles informels joués par les membres. La théorie présentée dans cet article est celle du service social des groupes. Elle correspond au groupe que nous formons dans un cadre précis d'intervention. Il faut alors différencier l'intervention de groupe avec la vie de groupe telle que vécue au sein des unités (centre de réadaptation, foyer de groupe).

LA PHASE PRÉGRUPE

La phase prégrupe commence avec l'idée qu'un groupe puisse être formé afin de réaliser des objectifs précis. Or, les principes de composition d'un groupe prennent tout leur sens.

Tout d'abord, il demeure nécessaire de réunir des personnes vivant une problématique similaire et ayant des besoins communs. Ceci permet d'établir des objectifs communs de travail et favorise par le fait même le sentiment d'appartenance au groupe.

Ensuite, il demeure nécessaire de s'attarder à la capacité des membres potentiels à faire partie d'un groupe. Ceci fait référence à trois pôles importants, soit la motivation, les habiletés sociales et le croisement entre les similitudes et les différences. Sur le plan de la motivation, il faut s'assurer que la personne est intéressée à assister, à participer et à compléter les tâches qui seront proposées lors des rencontres de groupe. Les habiletés sociales sont directement liées aux activités mêmes du groupe (échanges entre les participants, exercices, jeux de rôles, etc.). Les individus devront donc avoir un minimum d'habiletés en ce sens (savoir communiquer, être capable de bien s'entendre avec les autres malgré des divergences d'opinions, posséder une certaine capacité à comprendre leurs propres comportements, etc.).

Le groupe se doit également d'être composé par des membres ayant des attributs similaires (âge, sexe, niveau de scolarisation, milieu culturel, etc.). Cette homogénéité facilite la communication et aide les personnes à s'identifier les unes aux autres. À cet effet, le « principe du miroir » devient essentiel puisqu'une attention particulière est portée sur les similitudes. Par exemple, un père dans un groupe de parents constitué uniquement de femmes apprécie fortement la présence d'un acolyte masculin pour s'y référer. Il peut s'agir de l'intervenant ou d'un autre participant. À cette homogénéité, il est souhaitable d'offrir une variété de modèles afin qu'il soit possible d'apprendre les uns des autres. C'est le croisement méticuleux des similitudes et des différences.

En gardant ces principes de base en mémoire, l'étape de contrat individuel nous permet de cibler les membres potentiels. Lors du contrat individuel, l'intervenant décrit la démarche de groupe proposée et vérifie la motivation de la personne à y participer. Avec l'aide de l'intervenant, le participant détermine ses objectifs personnels poursuivis au sein du groupe.

Lors de la première rencontre de groupe, l'intervenant procède au contrat de groupe. Il s'agit de clarifier les objectifs poursuivis en mettant en lien les objectifs personnels de chacun des participants, de préciser le projet commun (qui est la raison d'être du groupe) et de mettre en relief les moyens utilisés. À l'étape du contrat de groupe, les membres sont invités à cibler leurs

règles de fonctionnement qui détermineront leur façon d'interagir les uns envers les autres lors des rencontres (confidentialité des échanges, assiduité et ponctualité aux rencontres, respect des autres participants, etc.).

LES ÉTAPES D'ÉVOLUTION D'UN GROUPE

La notion d'étapes d'évolution fait surtout référence à la vie socioaffective du groupe. Chaque expérience de groupe traverse des changements réguliers et prévisibles sur une période de temps. Ces étapes permettent de comprendre ce qui se passe au sein du groupe à différents moments. Elles permettent à l'intervenant de faire les interventions appropriées face au vécu du groupe. Le tableau ci-dessous résume les différentes étapes d'évolution d'un groupe.

Les étapes d'évolution d'un groupe	
Confiance	Les membres s'explorent à distance. Hésitation. Recherche approbation, acceptation, respect. Communication dirigée vers l'intervenant. Découverte des similitudes et des différences. <i>Suis-je OK dans le groupe ? Y a-t-il quelqu'un comme moi ici ?</i>
Autonomie	Lutte de pouvoir et contrôle. Chaque membre s'efforce de définir ce dont il a besoin comme autonomie, initiative et pouvoir. Formation de sous-groupes avant de faire groupe. Confrontation du rôle formel de l'intervenant. Émergence des rôles informels des membres. <i>Je suis OK et voici mon pouvoir dans le groupe.</i>
Intimité Cohésion	Impression que le groupe forme un tout. Confiance mutuelle : liens de solidarité. Engagement plus approfondi face aux relations. Expression des sentiments. Les absents nous manquent.
Interdépendance	Interactions spontanées, créativité. Les membres savent faire face à la réalité : conscience des besoins individuels et de groupe, différences acceptées voire même recherchées pour atteindre les buts du groupe.
Terme	Selon l'étape d'évolution où est le groupe juste avant la fin : sentiment de compétence ou insécurité face à la séparation (les membres négocient pour continuer ensemble).

Étapes d'évolution d'un groupe

Confiance ⇨ Autonomie ⇨ Intimité-Cohésion ⇨ Interdépendance

Position de l'intervenant

Position centrale ⇨ ⇨ ⇨ Membre spécialisé

À la première étape, l'intervenant occupe une position centrale où il doit créer un climat de confiance initiale. Ensuite, le groupe tente une réorganisation interne qui répond à ses besoins et à ses buts. L'intervenant se doit de faciliter cette réorganisation ; il devient important de se donner une structure en tant que groupe. À l'étape d'intimité, les membres s'investissent davantage les uns envers les autres. L'intervenant doit favoriser l'entraide par les interactions et les « feedback » entre les membres. À l'étape suivante, les besoins individuels et les besoins du groupe se juxtaposent. L'intervenant occupe une position de retrait tel un membre spécialisé. Il aide alors le groupe à utiliser ses ressources d'aide mutuelle.

La fin peut se produire n'importe quand dans le développement du groupe et il demeure important d'évaluer où se situe le groupe à la phase finale. Selon l'étape où se situe le groupe, les membres pourront faire preuve d'un sentiment de compétence ou d'insécurité face à la séparation. Il devient alors important pour l'intervenant de faciliter cette séparation et d'aider le transfert des apprentissages hors du groupe.

LES RÔLES INFORMELS

Comme nous l'avons mentionné précédemment, à l'étape d'autonomie les membres tentent une réorganisation interne qui répond davantage à leurs besoins et à leurs buts. Cette réorganisation est particulièrement teintée par les rôles informels puisque ceux-ci sont dictés par la personnalité de chaque membre. L'intervenant aguerrri aura tout avantage à observer ces changements et à les mettre à profit. Le tableau ci-dessous présente six rôles informels joués par les membres.

Principaux rôles informels joués par les membres	
RÔLES	DÉFINITIONS
Leader des tâches	Préoccupé par l'action ; propose des idées, invite à l'efficacité, rappelle les objectifs. Risque : écraser les plus faibles.
Leader affectif	Axé sur le climat du groupe, les relations, l'harmonie. Personne chaleureuse, accueillante. Favorise l'expression des émotions et la résolution des conflits. Risque : paralyser l'action.
Comique	Détend le groupe et aide à sortir des impasses. Très apprécié dans les moments de stress. Risque : gêner le fonctionnement.
Silencieux actif	Participation discrète. Observe, est attentif et intéressé. Risque : passer inaperçu.
Silencieux passif	Peu motivé, indifférent. Risque : se retirer du groupe.
Verbo-moteur	Parle tout le temps, centré sur lui-même. Risque : impatienter les gens, se faire des ennemis.

Certaines personnes sont favorisées par des traits de personnalité qui les rendent aptes à exercer divers rôles naturels. Le leader des tâches offre une personnalité forte qui influence l'agir du groupe. Le leader affectif est plutôt une personne chaleureuse à qui on se confie. Le comique est souvent une figure populaire au sein du groupe par son humour et son entrain. Malgré la réserve du silencieux actif, il peut être fiable dans l'action par son assiduité et son sens des responsabilités. Le silencieux passif peut être complexé ou hostile au groupe. Son indifférence risque qu'il se retire lui-même du groupe. Le verbo-moteur a un besoin viscéral de parler et peut prendre toute la place.

Les interactions entre les rôles sont plus faciles à observer qu'à décrire et il devient important pour l'intervenant de s'y attarder pour ne pas passer à côté de tout ce qui se joue sur le plan

socioaffectif. Ainsi, il faut savoir que des rapports d'alliances et d'oppositions se vivent entre les membres du groupe. Le leader des tâches recherche inconsciemment à s'allier à tous ceux qui partagent sa préoccupation et s'oppose à ceux qui ont d'autres besoins à satisfaire. Le leader affectif invite à la tolérance face au verbo-moteur et appuie le comique pour détendre le groupe. C'est ainsi que les deux leaders par exemple, se modèrent, se complètent et travaillent, en quelque sorte, main dans la main. Il faut faire confiance au groupe qui constitue une force en soi afin de surmonter les obstacles.

CONCLUSION

Lors de notre atelier, nous n'avons présenté que trois concepts de la théorie du service social des groupes, ce qui constitue un survol. Ce qui est important à retenir, c'est que chaque expérience de groupe est unique et qu'une multitude de facteurs viennent influencer ces expériences. Il faut parfois faire confiance au groupe pour franchir les obstacles, il faut parfois mettre un soupçon d'intervention qui fait toute la différence, bref, l'intervenant se doit d'être à l'écoute de ce qui se passe au sein du groupe. Pour en savoir davantage, nous vous proposons un livre qui aborde les principes de base en intervention de groupe : Heap, Ken. 1987. *La pratique du travail social avec les groupes*, ESF éditeur, Paris, 212 pages. De même, nous avons la forte intention de proposer d'autres ateliers en ce sens lors des journées professionnelles à venir, et c'est en quelque sorte, une invitation !

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Composition d'un groupe

Saint-Hilaire, Monique. 1988. *Extrait d'un essai de maîtrise* Université Laval.

Étapes d'évolution

Lindsay, Jocelyn. 1987. *Le développement d'un groupe*, document inédit. Université Laval. 9 pages.

Les rôles

Marcotte, François. 1986. « Les rôles dans un groupe », *L'action communautaire, ses méthodes, ses outils, ses rouages et sa gestion*. Éditions Saint-Martin, chapitre 5, 55-63.

Tu veux sortir de ta gang ?

Atelier CD-39

Thérèse Boucher, Pierre Cloutier, Sylvie Hamel (CJM-IU)
et Marie-Mousse Laroche (UdeM)

Présentation de l'atelier

Le projet « Tu veux sortir de ta gang ? » veut établir et structurer une intervention de réseau sociocommunautaire afin de bien répondre aux besoins spécifiques de jeunes en processus de désaffiliation des gangs de rue. Pour ce faire, les intervenants d'une table de concertation jeunesse ont décidé de mettre de l'avant un volet de prévention au programme Jeunesse et gang de rue, afin de s'intéresser davantage aux jeunes qui souhaitent se désaffilier d'un gang de rue. Bien que ces intervenants proviennent d'organismes très différents ils ont tous accepté de travailler ensemble afin de trouver des solutions concrètes pour soutenir ces jeunes.

Résumé de l'atelier

Comme le phénomène des gangs de rue en est un qui prend de plus en plus d'ampleur à Montréal et que la localité Villeray–La Petite-Patrie n'y échappe pas, comme les moyens utilisés jusqu'à maintenant pour contrer ce phénomène n'ont pas donné les résultats attendus, il est devenu urgent de trouver des solutions alternatives à ce problème.

C'est dans cette perspective que le comité Jeunesse et gangs de rue Villeray–La Petite-Patrie volet postvention a mis sur pied le projet *Tu veux sortir de ta gang ?* Ce projet, qui souhaite joindre des jeunes en processus de désaffiliation à un gang de rue, se veut un projet innovateur qui concentre ses efforts sur l'agresseur plutôt que sur la victime. Il a pour but de diminuer, et

éventuellement éliminer, l'agir délinquant des jeunes qui adhèrent à ces gangs et de les aider à s'intégrer à leur communauté.

C'est en avril 2004 que le comité conseil, à l'époque nommé comité postvention, fait une demande au ministère de la Sécurité publique pour obtenir une subvention dans le cadre du programme de partage des produits de la criminalité. C'est donc en novembre 2004, à la suite d'une réponse positive du Ministère, que le projet prend son envol. Une coordonnatrice est alors engagée pour piloter le projet. Elle est aidée dans cette tâche par un comité conseil qui est formé de huit organismes du milieu autant communautaire qu'institutionnel :

- Le Centre jeunesse de Montréal-IU
- PACT de rue
- Emploi-Jeunesse
- École Henri-Julien
- Centre Ste-Croix
- CLSC Villeray - École Polyvalente Lucien-Pagé
- Trajet-Jeunesse
- Générations-Familles (Tel-Jeunes et la Ligne-Parent)

OBJECTIFS DU PROJET

Il est important de mentionner que, pour que son action soit efficace, le projet *Tu veux sortir de ta gang ?* possède deux objectifs bien distincts soit : consolider et mobiliser un réseau de soutien sociocommunautaire direct et engagé auprès d'un jeune en processus de désaffiliation et de sa famille, et soutenir et faciliter le processus de désaffiliation d'un jeune à un gang de rue. Ainsi, c'est grâce au soutien des organismes membres du réseau que nous arrivons à répondre aux besoins des jeunes lors de leur processus de désaffiliation.

RÉSEAU DE SOUTIEN SOCIOCOMMUNAUTAIRE

Bien que les organismes qui forment le comité conseil offrent une grande variété de services et joignent une bonne partie de la population ciblée par le projet, il est entendu qu'ils ne peuvent pas répondre à tous les besoins. C'est pourquoi il est essentiel de créer des liens avec le plus d'organismes possible afin de créer un réseau de soutien vaste et diversifié. Les organismes qui forment le réseau, que nous appelons les partenaires, sont répartis en trois catégories :

- Les référents qui dirigeront les jeunes vers la coordonnatrice
- Les accompagnateurs qui participeront aux 100 heures d'intervention intensive offertes aux jeunes
- Ceux qui combinent les deux modalités pourront soumettre la candidature d'un jeune en voie de désaffiliation tout en étant en mesure de fournir l'accompagnement à ce

jeune ou à d'autres jeunes qui auront préalablement été référés par d'autres organismes.

CRITÈRES D'ADMISSION

Les jeunes qui souhaitent adhérer au projet doivent répondre à quatre critères :

- Être impliqué dans les activités d'un gang de rue
- Avoir plus de 14 ans
- Vouloir cesser ses activités criminelles ou délinquantes
- Être prêt à faire des activités dans le quartier Villeray–La Petite Patrie

De plus, il y a trois critères d'exclusion :

- Être une jeune fille qui est victime des gangs de rue, qui est notamment utilisée pour le marché du sexe
- Être intimidé par les gangs de rue
- Être contraint de quelques manières que ce soit de participer au projet.

Si, pour quelques raisons que ce soit, nous refusons une demande, nous ne laissons pas le jeune sans aide. Nous allons l'accompagner dans la ressource qui répondra le mieux à ses besoins.

LA THÉORIE

C'est en s'inspirant, entre autres, du programme de probation intensive élaboré par le CJM-IU que nous avons construit notre plan d'intervention. Dans ce plan, nous devrions retrouver 5 dimensions à l'intervention. Il y a premièrement *l'exposition accrue aux activités prosociales*. En effet, l'interruption des activités délictuelles et l'augmentation des activités prosociales entraînent la consolidation d'un réseau social, qui, par le fait même, augmente l'attachement et l'intégration du jeune à la communauté. Il y a deuxièmement *la nature des activités* visant la réduction des risques de récidive qui doivent être spécifiquement ciblés selon la situation personnelle de chaque jeune. Troisièmement *la continuité de l'intervention* est essentielle pour assurer la cohérence de l'ensemble des interventions. Quatrièmement, *la disponibilité et l'accessibilité* des services doivent être pensées en fonction des jeunes et de leur mode de vie. En effet, les moments chauds des gangs sont le soir et la fin de semaine (Street time). Il faudra donc que les intervenants, particulièrement l'intervenant ressource, soient disponibles à ces moments. Et finalement *la séquence des interventions* se doit d'être modulée en fonction de la capacité du jeune à se responsabiliser. Plus il démontre une autonomie responsable, moins la responsabilité nous incombe. L'intensité se définit comme l'ajustement serré, continuellement évalué de ce partage de responsabilité.

LE PLAN D'INTERVENTION

C'est justement en gardant en tête la dimension séquence des interventions que nous avons élaboré un plan d'intervention en trois phases. Ce plan nous permet en effet de moduler l'intensité de nos interventions en fonction du cheminement de chaque jeune :

- La mobilisation (2 à 4 semaines)
 - Soutien et encadrement maximaux
 - Les activités devront répondre aux besoins les plus urgents
- La responsabilisation (6 à 8 semaines)
 - Encadrement plus limité de la part de l'intervenant ressource mais plus grand de la part des organismes du milieu
 - Les activités devront correspondre au plan d'intervention
- La consolidation (2 à 4 semaines)
 - Encadrement très limité de la part de l'intervenant ressource et très grand de la part des organismes du milieu
 - Les activités du jeune devront s'inscrire dans la continuité du plan d'intervention.

LES ACTEURS

Afin d'être en mesure de bien répondre aux besoins des jeunes, plusieurs acteurs doivent être impliqués dans l'intervention. Il y a premièrement le *coordonnateur*. Outre ses fonctions de coordination du projet, le coordonnateur voit entre autres à répondre aux demandes des jeunes et à trouver les ressources pour répondre aux besoins exprimés par ceux-ci. Il se doit aussi de veiller à la continuité de l'intervention et à apporter un soutien aux organismes qui participent à l'intervention auprès du jeune. Deuxièmement, il y a le *comité conseil* qui définit et oriente le projet. Troisièmement, il y a les *partenaires*. Ce sont eux qui forment le réseau et qui dispensent les services aux jeunes. Quatrièmement, il y a le *comité de mise en action*. Ce comité est formé lorsqu'un jeune fait une demande d'adhésion au projet et qu'elle est retenue. Il est constitué d'organismes qui seraient susceptibles d'offrir des services au jeune. Son rôle consiste à élaborer des pistes d'intervention possibles afin de faciliter la désaffiliation du jeune à son gang. Enfin, il y a l'*intervenant ressource*. Cette personne devra être très proche du jeune, particulièrement au début du processus. C'est par cette personne que le jeune passera s'il a besoin de se confier, s'il a des difficultés, etc.

PROTOCOLE D'INTERVENTION

Pour être capable de soutenir le jeune efficacement dans son processus de désaffiliation, nous avons créé un protocole d'intervention en 7 points :

- Évaluation de filtrage
 - Se remplit lors du premier contact avec le jeune
 - Sert à recueillir l'information de base sur le jeune et vérifier s'il répond aux critères d'admission
- Évaluation des besoins
 - Sert à évaluer les zones de vie où une intervention serait nécessaire
- Comité de mise en action
 - Sert à élaborer des pistes d'intervention possibles pour le jeune
- Élaboration du plan d'intervention
 - Se fait avec le jeune et selon ses désirs
- Mise en action du plan d'intervention
 - Le jeune rencontre les organismes qui ont été ciblés
 - Le jeune s'implique dans différentes activités prosociales
- Réunion bilan
 - Le comité de mise en action se réunit pour faire le bilan des activités avec le jeune
- Rappel
 - Trois mois après l'intervention, une rencontre avec le jeune et les principaux acteurs est faite pour évaluer où chacun en est.

INTERVENTION FAMILLE

Comme le jeune ne vient pas seul et que souvent sa famille est aussi démunie que lui face au phénomène des gangs de rue, et comme nous devons percevoir la famille comme une ressource éventuelle de soutien pour l'adolescent, il est important de ne pas négliger l'intervention auprès de celle-ci.

Tout d'abord, il est important de mentionner que le terme « famille » est ici employé dans le sens large du terme. En fait, c'est la signification que le jeune attribue au lien affectif qu'il entretient avec cette personne qui est notre critère de référence. De plus, il est aussi important de mentionner que le jeune doit être au cœur de cette démarche. En effet, c'est lui qui identifie la personne avec qui il souhaite que l'on intervienne et c'est lui qui doit faire les démarches pour que nous la rencontrions.

Il y a deux volets à l'intervention famille. Premièrement, il y a le volet *information*. Ce volet consiste essentiellement à fournir de l'information à la famille sur la démarche du jeune, sur les gangs de rue, sur les organismes qui interviennent auprès du jeune, ou sur tout autre sujet relié

au projet. Deuxièmement, il y a le volet *implication*. Dans ce volet, il s'agit plutôt de donner des outils à la famille pour mieux comprendre le jeune et ainsi mieux l'aider.

Dans le cas où la famille présenterait des problèmes dépassant le mandat du projet, il sera important de référer celle-ci à une ressource appropriée.

CONCLUSION

Un ado reste un ado ! Ce n'est pas parce qu'il demande de l'aide que le jeune va changer instantanément. Il faut y aller à son rythme selon ses besoins.

De plus, la désaffiliation à un gang de rue n'est pas un processus facile, tant pour le jeune que pour l'intervenant. Plusieurs obstacles significatifs doivent être confrontés ou contournés afin de s'assurer de la réussite du jeune dans sa démarche. Mais une intervention intensive, constituée d'une multitude d'activités offertes par les divers organismes partenaires, permettra au jeune d'amorcer son processus de responsabilisation afin qu'il soit adéquatement préparé à une vie et à des activités tablant davantage sur des aptitudes prosociales.

Atelier CD-40

Les troubles dits « de santé mentale » : entre les médicaments psychotropes et la mise en place d'une intervention psychosociale adaptée

Denis Lafortune (UdeM)¹

Présentation de l'atelier

La prescription de médicaments psychotropes est en progression constante partout en Amérique du Nord. Au Québec, de 20 % à 36 % des jeunes hébergés en centres de réadaptation ou en foyers de groupe font l'objet d'une médication. Cette transformation des pratiques a des impacts pour les non-médecins. Une fois que le spécialiste médical s'est prononcé sur les indications d'hospitalisation ou de médication, il existe des pistes intéressantes à explorer en termes de stratégies d'interventions psychosociales, différencielles et adaptées à ces populations particulières.

Résumé de l'atelier

Dans le contexte où les enfants sont de plus en plus médicamentés et où la santé mentale fait partie des priorités gouvernementales, il s'agit ici de dévoiler les résultats d'une étude faite auprès de 1 500 enfants hébergés en centres jeunesse répartis dans cinq régions différentes. Deux autres régions se sont ajoutées à la collecte de données par la suite.

L'étude met en perspective l'augmentation de la médication chez les mineurs, particulièrement chez ceux qui sont placés en institution.

Après 30 ans de prescription des médicaments psychotropes aux enfants en Amérique du Nord, nous nous sommes questionnés sur les conséquences de cette pratique et nous nous interrogeons aussi sur la multiprescription, soit le recours à plusieurs types de molécules, la majorité des

enfants prenant entre 2 et 5 médicaments. Nous discernons enfin quelques premiers facteurs sociofamiliaux associés aux prescriptions.

LES FAITS SAILLANTS DE L'ÉTUDE

En Amérique du Nord

La prescription de médicaments psychotropes aux enfants et adolescents est en progression constante dans les cliniques pédiatriques, les écoles et surtout en milieu institutionnel.

Le phénomène atteint une telle ampleur que, selon Zito, Safer, DosReis, Gardner, Magder, Soeken et al. (2003), les taux d'utilisation de ces molécules par des mineurs ont pratiquement rejoint ceux évalués chez les adultes.

Entre 1987 et 1996, le nombre de prescriptions aux jeunes de moins de 20 ans s'est accru :

- de 4 à 10 fois pour les antidépresseurs (Paxil ® ou Wellbutrin ®),
- de 36 à 153 fois pour la clonidine (un agoniste α_2)
- et de 3-7 fois pour les psychostimulants (Ritalin ® ou Dexedrine ®).

Dans tous les milieux, les premiers motifs de psychopharmacothérapie sont un diagnostic de comportement perturbateur, soit le trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité (par exemple, lunatisme, inattention persistante, agitation, impulsivité) le trouble oppositionnel (par exemple, conflits persistants avec l'autorité, provocations, attitude défiante), le trouble des conduites (par exemple, la délinquance proprement dite, les agressions sexuelles, le vol, l'utilisation d'arme) et la présence d'un risque suicidaire.

Comparativement à ce qu'on observe chez les adultes et les personnes âgées où ce sont surtout des femmes qui prennent des médicaments psychotropes, les jeunes médicamentés comptent plus de garçons ; ils représentent 70 % de la clientèle médicamentée. Cette spécificité s'explique probablement par l'importance des troubles du comportement comme motif de prescription.

Au Québec

Au Québec, jusqu'au début des années 2000, aucune de ces questions, soit la prévalence des psychopharmacothérapies, son évolution au fil des ans et la prévalence de médications concomitantes, n'avait encore été abordée de façon systématique dans les milieux d'hébergement thérapeutique et de réadaptation.

Le contexte ici étudié est singulier et se caractérise :

- par un cadre institutionnel,
- une intervention en contexte d'autorité, d'application d'une loi,
- une population de jeunes souvent moins investis par leur milieu familial,
- présentant souvent des antécédents de traumatisme,
- et d'importants troubles du comportement.

Selon les régions, de 20 % à 42 % des jeunes de l'étude et hébergés en centre de réadaptation recevaient une médication psychotrope. En outre, 44 % des enfants ayant une prescription de psychotropes reçoivent une concoction impliquant de 2 à 4 types de molécules (c'est-à-dire environ 10 % de l'échantillon total des jeunes).

Le médecin prescripteur, dans 85 % des cas où il est possible de recueillir l'information, n'est pas présent dans l'établissement. En effet, en règle générale, le prescripteur est un consultant externe et occasionnel plutôt qu'un véritable collègue. Les demandes qui lui sont adressées sont donc modulées par diverses pressions et situations difficiles.

Dans les centres jeunesse, le sexe n'influe pas de manière significative sur la décision de recourir à la médication ; l'âge toutefois est un facteur associé à cette décision. En effet, les jeunes hébergés et médicamenteux s'avèrent être significativement plus jeunes (13,5 ans) que ceux qui ne le sont pas (14,9 ans ; $p \leq 0,01$). Ainsi, la prévalence dans les unités pour 6-11 ans est de 43 %. Les enfants les plus jeunes sont aussi plus lourdement médicamenteux, compte tenu de leur taille et de leur poids.

Le cadre législatif (*Loi sur la protection de la jeunesse* ou *Loi sur le système de justice pénal pour les adolescents*) qui régit le placement du jeune n'est pas significativement lié à la médication prise par ce dernier.

Plus les enfants ont connu un placement précoce, plus nombreux ils sont à prendre des psychotropes.

La vocation de l'unité de placement diffère significativement entre les groupes médicamenteux et non médicamenteux. En effet, on retrouve plus de jeunes médicamenteux dans les unités d'encadrement intensif pour les jeunes de 12-18 ans (48 %) et dans les foyers de groupe pour jeunes de 6-11 ans (43 %). Par ailleurs, une étude de Gomier *et al.* (2002, citée par Laframboise, 2004) montre que dans les foyers spécialisés pour enfants manifestant une lenteur intellectuelle ou un retard mental et des troubles du langage les taux dépassent les 60 %.

Les jeunes médicamentés présentent plus souvent des symptômes affectifs tels l'anxiété, la tristesse, des idées suicidaires et des troubles d'impulsivité ainsi qu'une agressivité explosive.

CONCLUSIONS

En somme, dans les centres jeunesse le médicament psychotrope paraît être prescrit aussi bien pour atténuer les symptômes intériorisés (anxiété, tristesse, troubles de la concentration), les symptômes extériorisés (impulsivité, hostilité) que pour gérer les situations à risque (escalades d'opposition/provocation ou idées suicidaires). Ce sont les enfants les plus jeunes, placés en bas âge, qui sont les plus médicamentés et polymédicamentés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Laframboise, J. 2004. *Synthèse des évaluations clientèles*, Direction des services spécialisés, inédit, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.

Zito, J.M., D.J. Safer, S. DosReis, J.F. Gardner, L. Magder, M. Soeken, M. Boles, F. Lynch et M.A. Riddle. 2003. « Psychotropic practice patterns for youth: a 10-year perspective », *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 157, no 1, 17-25.

NOTE

- 1 Denis Lafortune du Centre international de criminologie comparée de l'Université de Montréal, qui travaille avec Johanne Collin au sein de l'équipe sur le médicament comme objet social (MEOS), met en perspective l'augmentation de la médication chez les mineurs, particulièrement chez ceux qui sont placés en institution.

Atelier CD-41

Formation aux stagiaires : un modèle de partenariat et de multidisciplinarité

Michèle Caron, Claude Dessureault, Hugues Létourneau,
Sylvie Piché et Josée Waddell (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

La formation pratique offerte aux stagiaires des secteurs psychosocial et de la réadaptation est offerte par une équipe multidisciplinaire. Ceci permet aux stagiaires de vivre une expérience d'interdisciplinarité, propre au travail en centres jeunesse. L'expérience du tribunal école est un bel exemple de cet apprentissage. A ne pas manquer !

Résumé de l'atelier

L'atelier portait sur la formation offerte aux stagiaires concernés autant par le secteur psychosocial que par le secteur de la réadaptation et de la psychologie. Ces stagiaires proviennent de différentes disciplines, soit le service ou le travail social, la psychoéducation, la psychologie et la criminologie en ce qui concerne le milieu universitaire. Le milieu collégial est représenté par des stagiaires en technique de travail social, en technique d'éducation spécialisée et en technique d'intervention en délinquance. La formation est offerte aux stagiaires de notre établissement de même qu'aux stagiaires des centres jeunesse partenaires.

Dès le début de l'atelier, lors de la présentation des différents conférenciers par Michèle Caron, conseillère, responsable au secteur de l'enseignement, l'accent a été mis sur la caractéristique multidisciplinaire de l'équipe des formateurs car chaque formateur provenait d'une discipline différente : Josée Waddell en tant que travailleuse sociale, Claude Dessureault en tant que psychoéducateur, Sylvie Piché en tant que criminologue et Hugues Létourneau comme avocat.

Chacun des formateurs représentait une fonction particulière dans notre établissement, soit comme intervenant à la rétention et au traitement des signalements, soit comme intervenant à l'évaluation/orientation, soit comme réviseur, soit comme avocat du contentieux. Les dimensions cliniques et juridiques ont ainsi pu être mises en relation.

Après un bref résumé du contenu des journées de formation, nous avons animé l'atelier en illustrant notre méthode pédagogique utilisée avec les stagiaires. Ainsi, nous avons préparé de courtes questions sur l'ensemble du processus de protection en centre jeunesse (le chemin client). Cette façon de faire a favorisé un échange stimulant et intéressant entre les conférenciers et les participants. De plus, entre chaque série de questions, nous présentions des séquences de la vidéo conçue avec des stagiaires de différentes disciplines dans le cadre du tribunal école. Nous pouvions faire des liens entre les questions formulées et le témoignage au tribunal tel que vécu dans le cadre de la présentation d'un dossier à la chambre de la jeunesse par des stagiaires. Ces séquences vidéo reprenaient donc certaines procédures judiciaires en protection de la jeunesse et elles portaient sur la situation réelle d'un enfant judiciairisé. Par exemple,

- un extrait vidéo de la rencontre préparatoire entre l'avocat de la DPJ (Maître Hugues Létourneau) et l'intervenant social (stagiaire : Jonathan Fournier) ;
- un extrait vidéo de l'interrogatoire (Maître Hugues Létourneau) et du contre-interrogatoire (Maître Jean-Pierre Authier) du travailleur social (stagiaire : Jonathan Fournier) et de la psychoéducatrice (stagiaire : Marie-Ève Després), et ce, devant Mme la Juge Carole Brosseau à la Chambre de la jeunesse ;
- un extrait vidéo des commentaires et de la décision de Mme la Juge Carole Brosseau.

Ces courtes présentations commentées par les conférenciers ont permis aux participants de visualiser un bel exemple d'interdisciplinarité propice à l'intervention en centre jeunesse.

De par sa mission d'institut universitaire, le Centre jeunesse de Montréal remplit sa mission de formation pratique auprès de ses stagiaires et auprès des stagiaires des centres jeunesse partenaires. C'est donc cette expérience de formation pratique que nous avons partagée avec les participants.

Atelier CD-42

Évaluation d'impact d'un programme novateur auprès des jeunes contrevenants : probation intensive et perspectives d'avenir

Clément Laporte et François Clermont (CJM-IU)
Louis-Georges Cournoyer et Jacques Dionne (UQO)

Présentation de l'atelier

Le programme de probation intensive du CJM-IU avait comme objectif d'être une alternative à la garde ouverte continue. Bien qu'il ait dû être remodelé suite à l'avènement de la LSJPA, la logique ayant présidé à la mise en place de ce programme permet de faire ressortir des caractéristiques importantes de l'intervention auprès des jeunes contrevenants. De même, les résultats issus d'une étude visant à évaluer son efficacité permettent de mettre en relief à la fois la valeur de ce programme et la validité des procédures mises en place par le CJM-IU. Cette présentation se fera à la jonction de l'intervention, de la recherche et de la gestion des services aux jeunes contrevenants.

Les visites supervisées : comparaison entre familles immigrantes et familles québécoises de souche

Atelier D-43

Lorraine Filion (CJM-IU) et Paula Mogollon (UdeM)

Présentation de l'atelier

Le maintien de la relation de l'enfant avec ses parents l'aide à se situer dans son histoire et à construire son identité. Des situations hautement conflictuelles lors de la rupture des parents obligent parfois l'intervenant social ou le juge à considérer le recours à une ressource neutre pour assumer la sécurité de l'enfant. Des familles québécoises ou des familles immigrantes bénéficient de ces ressources neutres pour une visite supervisée ou pour un échange de garde. Quelle est l'appréciation de ces ressources par ces familles quant aux services rendus ? Le facteur de la migration joue-t-il une influence ? Les intervenants prennent-ils en compte les besoins spécifiques des familles immigrantes ? Les résultats d'une étude effectuée auprès de familles québécoises et immigrantes seront diffusés lors de cet atelier.

Résumé de l'atelier

La visite supervisée est une ressource qui permet le rétablissement et le maintien des liens entre l'enfant et ses parents ou ses grands-parents lorsque la situation familiale est conflictuelle. Le maintien de la relation avec ses parents aide l'enfant à se situer dans son histoire par rapport à ses origines et ainsi construire son identité. L'enfant doit être accompagné dans cette démarche. Dans ce sens, la visite supervisée offre un cadre sécuritaire où l'enfant peut rencontrer son parent en présence d'un tiers. Toutefois, cette protection est limitée. On le protège physiquement et émotionnellement, mais il faut protéger son intégrité psychosociale et son développement. Il est donc important que la visite supervisée soit inscrite dans le cadre d'une intervention psychosociale intégrale afin d'accompagner et de soutenir non seulement l'enfant mais aussi chacun des parents.

Le désir des parents du bien-être des enfants est une valeur universelle présente dans toutes les cultures. On l'a vu dans cette étude, malgré les différences culturelles, qu'elles soient immigrantes ou québécoises, un point commun caractérise les familles bénéficiaires des visites supervisées : le souhait de faire ce qui convient le mieux à l'enfant. Toutefois, les visites supervisées prennent une dimension particulière lorsqu'il s'agit d'une situation interculturelle. Ainsi, des difficultés liées à la langue, à la méconnaissance de la culture d'accueil, à ses lois, au fonctionnement de son système social et juridique demandent plus d'effort et plus de temps de la part des acteurs. Il est important de tenir compte du facteur interculturel lors de l'intervention sans pour tant stigmatiser ou préjuger certaines situations à cause de cette différence.

En situation interculturelle, le service des visites supervisées, en plus de remplir une fonction sociojuridique importante, constitue aussi un endroit privilégié pour l'apprentissage et la compréhension de la société québécoise. Dans une société pluriculturelle comme le Québec, il est donc nécessaire de développer des compétences interculturelles au plan de l'intervention et des relations humaines.

Aventure, intensité, plaisir : les bases d'une organisation de service

Atelier D-44

Richard Bourgeois, Michel Brien, Brigitte David, Denis Dionne,
Pierre Keable et Gilles Massé (CJM-IU)

Présentation de l'atelier

En juin 2004, un groupe de développement clinique se met en place avec comme mandat de soutenir la remise en place d'unités spécifiques en globalisant pour les garçons de 12 à 14 ans. L'atelier témoigne à la fois de la démarche du groupe de développement, une aventure dans laquelle les membres ont investi avec plaisir et intensité, et des retombées pour les jeunes en question.

Résumé de l'atelier

L'orientation générale de l'atelier est esquissée par le groupe de développement. Le développement de son canevas, de même que son animation sont partagés entre des membres du groupe : Richard Bourgeois, Michel Brien, Brigitte David, Gilles Massé, Pierre Keable et Lorraine Sullivan. L'atelier se divise en trois parties : le mandat du groupe de développement, la clientèle à desservir et la démarche du groupe de développement.

D'entrée de jeu, le mandat du groupe est présenté succinctement comme étant la demande initiale reçue par le groupe de développement. Pour aborder les caractéristiques de la clientèle à desservir, les participants à l'atelier sont invités à une représentation sculpturale de celle-ci. L'activité consiste à mimer la représentation qu'il a d'un jeune adolescent, puis celle d'un jeune adolescent qui a vécu de la violence, ainsi que de nombreuses brisures de relations et difficultés. Les participants sont alors conviés à expérimenter le difficile exercice de contact avec l'autre

dans ce « corps vécu ». Cet exercice est un des éléments de la formation qui a été dispensée aux éducateurs des services pour les 12 à 14 ans.

La démarche menée par le groupe de développement durant ses travaux est découpée en cinq phases. Chacune d'elles est présentée ici avec un bout de phrase qui la caractérise :

- La mise à distance : aurons-nous une réelle influence ?
- Le début d'alliance : un risque à gérer
- L'appropriation : qui ne peut se vivre que dans le concret
- Les réalisations : les changements résultant de la démarche entreprise
- La reconnaissance du chemin parcouru : ou les rites de passages qui viennent marquer cette progression.

Ces phases représentent les stades que traversera chaque jeune durant un épisode de réadaptation avec hébergement. Les six équipes éducatives appelées à intervenir auprès des 12 à 14 ans sont aussi passées par chacun d'eux.

À partir d'images et de mots-clefs, les participants revisitent avec les animateurs chaque phase sous trois angles successifs : ce qu'elles veulent dire pour un jeune de 12 à 14 ans ; comment elles ont été traversées par le groupe de développement, puis par les équipes éducatives ; et ce qui en a résulté.

École La Passerelle : des projets créatifs pour les jeunes de Cité des Prairies

Atelier D-45

Anouk Larocque, Brigitte Moreau et Julie Morin (Cité des Prairies)

Présentation de l'atelier

Cet atelier porte sur des alternatives pédagogiques amenées suite au changement de clientèle au site Cité des Prairies. À cet égard, la clientèle de l'encadrement intensif est de plus en plus jeune. Leur niveau de scolarité est à la baisse et, dans 50 % des cas, ils ont plus de 4 ans de retard scolaire. Dans de telles circonstances, comment l'école peut-elle s'adapter à cette réalité ? Découvrez comment la créativité du personnel de l'École La Passerelle permet de répondre aux besoins de cette clientèle. Divers projets seront présentés, lesquels ont permis à des jeunes d'aller au-delà de leurs limites, tout en valorisant leur estime de soi.

Effacité d'un programme de répit pour le maintien en milieu familial de jeunes enfants suivis en protection de la jeunesse

Atelier D-46

Danielle Lessard (UdeM) et Marie-Andrée Poirier (IRDS)

Présentation de l'atelier

L'organisme Répit-Providence offre un service d'hébergement de courte durée (2 jours) aux enfants de 0-5 ans référés par le CJM-IU et pour lesquels des mesures de soutien en milieu familial sont mises en place. Ce répit vise à prévenir leur placement et s'inscrit dans un plan d'intervention global pour les familles. Répit-Providence, le CJM-IU et l'UdeM ont collaboré à une recherche portant sur l'évaluation des besoins de ces enfants et de leurs familles et sur l'efficacité des services dispensés dont celle relative à la capacité de prévenir le placement. L'atelier présente un portrait détaillé de l'organisme et témoigne des liens de collaboration. Les résultats de la recherche sont ensuite partagés avec les participants.

Atelier D-47

L'estime de soi, quand l'oiseau moqueur s'en moque...

Diane Boily (UQTR)

Présentation de l'atelier

Dans cet atelier, la problématique de l'**estime de soi** est abordée à travers le conte allégorique « Quand l'Oiseau moqueur apparaît... ». Des outils d'exploitation et de réinvestissement sont proposés aux intervenants afin de leur offrir un plan d'intervention faisant place à la créativité du jeune : activité d'écriture créative (graffitis), session pour apprivoiser l'expression par la danse créative, fabrication de son masque d'Oiseau moqueur... Une nouvelle approche pour aider le jeune à faire taire son Oiseau moqueur en lui et le guider dans sa quête personnelle vers l'**estime de soi**.

Résumé de l'atelier

VALORISER L'ESTIME DE SOI

Psychopédagogues, orthopédagogues, travailleurs sociaux et enseignants sont unanimes pour dire qu'une bonne estime de soi contribue grandement à l'épanouissement et au maintien d'un bon équilibre de vie chez les jeunes. Ils considèrent que les enfants ayant une bonne estime de soi deviennent à l'âge adulte des acteurs de premier plan qui enrichissent notre collectivité par leur rayonnement et leurs actions autour d'eux.

Je partage aussi cette opinion et m'intéresse grandement à cet aspect du développement de la personne car je crois que l'estime de soi assure les bases essentielles pour le maintien d'une bonne santé mentale en général.

Le travail que j'effectue depuis cinq ans comme spécialiste en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières m'amène à être souvent en contact avec différents intervenants du domaine de l'éducation, plus particulièrement celui du primaire. Au cours des derniers mois, j'ai eu plusieurs demandes provenant de professionnels qui interviennent auprès des jeunes du primaire. Ces professionnels m'ont fait part de leurs inquiétudes à la suite de leurs observations dans le milieu scolaire : augmentation de cas de dépression, d'intimidation et de harcèlement ; comportements violents ; manque de respect entre les pairs, envers les adultes et les différences ethniques ; faible motivation scolaire ; image négative des élèves ayant des problèmes d'apprentissage ; décrochage, etc.

Je considère que les phénomènes observés dans les écoles primaires doivent être pris en considération. Cette situation d'urgence m'incite à trouver des pistes de solutions durables afin de soutenir davantage le travail des intervenants et d'outiller les jeunes du primaire. La création et l'implantation d'un projet de sensibilisation me semblent l'avenue à prendre pour intervenir directement dans le milieu.

Aussi, j'ai élaboré récemment un projet de sensibilisation portant sur l'estime de soi. Ce projet viserait à stimuler l'estime de soi et la valeur personnelle des jeunes. Il offrirait un éventail d'outils, d'activités d'exploration et d'apprentissage afin d'inviter les jeunes à demeurer actifs dans la construction de leur estime de soi.

DESCRIPTION DU PROJET

Clientèle visée : 5 à 12 ans

Approche utilisée : Conte allégorique « Le secret de l'Oiseau moqueur... »

Le conte *Le secret de l'Oiseau moqueur* présenterait à l'enfant des images issues de son quotidien, celles auxquelles il doit faire face dans sa vie de tous les jours, ces fameux événements qui écorchent trop souvent son estime de soi. C'est à travers le personnage de l'Oiseau moqueur qu'il ferait des liens avec son vécu et prendrait conscience de ses comportements, autant de ceux qui lui sont favorables que de ceux qui sont nuisibles pour les autres.

Objectifs visés

- Développer une image positive de son apparence physique, de ses habiletés sociales et de ses capacités intellectuelles.
- Acquérir des habitudes saines favorisant la construction de l'estime de soi.
- Découvrir de nouveaux outils personnels pouvant s'appliquer dans la vie de tous les jours.
- Adopter une attitude active et responsable en matière d'estime de soi.

LES COMPOSANTES DU PROJET

Le projet de sensibilisation *L'estime de soi, quand l'Oiseau moqueur s'en moque...* serait présenté sous forme de trousse éducative de type « clé en main ». Cette trousse serait composée des éléments suivants :

Le conte allégorique dans un format album illustré en couleurs, intitulé *Le secret de l'Oiseau moqueur*.

Le guide pédagogique proposant des activités du préscolaire au 3^e cycle dans différents domaines d'apprentissage tels que : lecture, écriture, sciences nature, arts plastiques et expression dramatique, pour chaque mois de l'année (une thématique différente pour chacun).

Le journal créatif suggérant des outils personnels durables pour la construction de l'estime de soi.

Les affiches rappelant la thématique de l'estime de soi.

L'acting-out : sa compréhension, l'intervention

Atelier D-48

Daniel Puskas (CJM-IU) et
Jean-François Ducharme (Centre de jour dans la rue)

Présentation de l'atelier

L'acting-out chez la clientèle CJM-IU est un phénomène important avec lequel nous devons intervenir. Qu'est-ce qu'un acting-out ? Agressif ? Amoureux ? Chez les états limites ? Comment peut-on prévenir les acting-out ? Quelles sont les pistes d'intervention à privilégier après l'acting-out ?

Résumé de l'atelier

« Il y a exactement 28 ans et un jour aujourd'hui que c'est arrivé. C'était un mardi 15 mars, comme hier. La neige avait commencé à fondre. Il faisait 6 degrés Celsius sous le soleil. À la une des journaux de ce matin-là, on rapportait que le Canadien avait fracassé un nouveau record au hockey, que la fortune du milliardaire Howard Hugues n'était plus que l'ombre d'elle-même, que le Canada comptait un million de chômeurs et qu'Ottawa, pour René Lévesque, était synonyme d'inertie.

À 14h et des poussières, Sherry Monahan, une infirmière de 35 ans, née à Vancouver de parents Irlandais, ramenait son chien Mandy de chez le toiletteur. Pour rentrer plus vite chez elle, elle coupa à travers le sentier boisé du collège Villa Maria. À mi-chemin dans l'allée bordée d'arbres, elle figea devant une Ford Granada deux portes, couleur cramoisie, garée au bord du chemin. Ce n'était pas tant la voiture qui lui glaça le sang que les deux pieds d'un homme qui dépassaient à côté du véhicule. Ses yeux s'attardèrent un instant sur les souliers Oxford bruns, puis remontèrent le long de l'impeccable pantalon marine à fines rayures blanches sur lequel un

canon de fusil avait glissé. Comprenant subitement ce qui venait de se produire, Sherry se détournait violemment en se retenant pour ne pas vomir.

L'homme s'appelait Hubert Aquin. Il avait 47 ans et, quatre mois jour pour jour après l'élection du PQ, il venait de mettre fin à sa vie en se tirant une balle en plein visage avec la carabine héritée de son père¹.

C'est une scène qui vient d'être décrite. Or, qu'est-ce qu'une scène ? Une scène c'est d'abord, selon le Petit Robert, dans l'antiquité une représentation théâtrale. Une scène c'est aussi l'emplacement où les acteurs paraissent devant le public : ils entrent en scène... ils sortent de scène... On met en scène un personnage, une histoire. La scène désigne aussi bien le lieu où l'action se déroule que l'action elle-même.

Quels sont les sens que nous pouvons voir ou imaginer à la scène décrite ? Quels en sont les personnages, quelle est l'action ? Pourquoi un suicide, avec l'arme héritée de son père, pourquoi à cet endroit, pourquoi était-il vêtu de cette façon ?

Autant de questions pouvant nous aider à dégager un ou des sens à ce geste dramatique. Chaque détail peut être un indice nous permettant de faire enquête, à la façon inspecteur Columbo, et de trouver ainsi du sens à ce qui peut apparaître insensé. Car l'acte posé est toujours signifiant, pourquoi un sujet a-t-il agi comme il l'a fait ?

DEVONS-NOUS PARLER D'ACTING-OUT OU DE PASSAGE À L'ACTE ?

L'*acting-out*, dans le sens, comme on dit au Québec, d'*acter*, serait un acte posé dans une scène où l'acteur signifierait qu'il n'est pas entendu ou qu'il est dans l'impossibilité de dire quelque chose ; il est par exemple pris dans un message contradictoire (*double bind*) ou dans un conflit de loyauté. En ce sens l'*acting-out* serait une demande de symbolisation, d'interprétation de scénarios et il est souvent l'indice qu'il nous faut, à nous intervenants, pour modifier notre écoute et remettre l'agir dans un discours. Certains *acting-out* mettant en scène de l'automutilation nous sont adressés parce que quelque chose nous a échappé, parce que nous n'avons pas entendu quelque chose de ce que vit cette personne et elle est contrainte pour se faire entendre de poser un geste spectaculaire. Dans l'*acting-out* le sujet agit au lieu de parler, mais il s'adresse à un autre, il met en scène une représentation où chacun joue un rôle. Le jeu se déroule entre des partenaires, parfaitement repérables, d'une partie codifiée.

Le passage à l'acte est généralement plus dramatique. Contrairement à l'*acting-out* où il y a demande de symbolisation, dans le passage à l'acte il y a un impossible à symboliser, par exemple des personnes prises dans des secrets et des non-dits familiaux qu'ils ignorent, des vérités forcloses. Dans le passage à l'acte le sujet refuse de jouer dans la pièce de théâtre, refuse de jouer le rôle qu'on lui désigne et quitte la scène. En ce sens la défenestration, se lancer dans le vide par la fenêtre, en serait l'exemple type. La demande de reconnaissance et la demande d'amour formulées sont ignorées, et le sujet ne peut se vivre que comme un déchet, un vil objet que l'on jette. Le passage à l'acte est souvent mortel.

De plus l'*acting-out* ou le *passage à l'acte* n'arrive pas par hasard. À un moment donné il y a convergence, rencontre, et par un synchronisme particulier rencontre du monde interne et du monde externe. Il y a un élément déclencheur externe très significatif qui provoque une réaction du monde interne. Comme clinicien nous pouvons arriver en reconstituant une scène à formuler une question que le sujet a dû se formuler pour lui-même souvent inconsciemment. Ces questions tournent autour des thèmes universels, mais repris d'une façon singulière par chaque sujet : l'amour, la sexualité, l'agressivité, le sens de la vie. *Suis-je aimable pour quelqu'un ? Pourquoi ma mère m'a-t-elle abandonné ? Est-ce que je suis désirable pour l'autre sexe ? Je me sens homosexuel, quel va être la réaction des personnes que j'aime ? Je me suis senti humilié, si j'étais un vrai homme quelle serait ma réaction ? L'intimité, qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que je pourrais faire pour signifier que j'existe ?*

En terminant nous insisterons sur la fait que l'être humain vit dans un monde de langage et que comme l'affirme Watzlawick : *on ne peut pas ne pas communiquer*. Ainsi chaque *acting-out* ou *passage à l'acte* est un appel à la communication, un message à décoder, une question qui nous est lancée. À nous cliniciens de faire enquête sur la scène de l'acte qui peut apparaître insensé, fou, incompréhensible et de faire advenir une parole vraie.

NOTE

- 1 « Ainsi commence le récit passionnant d'une brique de 865 pages, publiée en anglais il y a un an et demi par les Presses de l'université McGill. Coiffé du titre laconique de *HA !* (pour Hubert Aquin) cet ouvrage écrit par le cinéaste montréalais Gordon Sheppard est d'abord et avant tout l'enquête d'un suicide annoncé avec dialogue, musique et décors à l'appui », *La Presse*, Montréal mercredi 16 mars 2005, Nathalie Pétrovsky.

AtelierD-49

La contraception et la grossesse chez les filles de la rue

Évelyne Fleury et Nancy Haley
(Direction de la santé publique de Montréal),
Louise Charbonneau et Guylaine Cyr (CLSC des Faubourgs)

Présentation de l'atelier

Les études menées auprès des jeunes de la rue démontrent qu'une fille sur deux a vécu une histoire de grossesse. À l'aide de l'histoire de Julie, nous aborderons les facteurs associés à la grossesse, l'impact de la consommation de drogues et quelques pistes d'intervention pour soutenir les jeunes face à l'arrêt ou à la poursuite d'une grossesse. Ensuite, nous présenterons les avantages et les inconvénients des méthodes contraceptives, leur mode d'utilisation et quelques pistes d'intervention. Finalement, nous présenterons les outils d'animation et d'accompagnement développés au CJM-IU.

Atelier D-50

La transmission intergénérationnelle : connaître le passé pour mieux comprendre le présent et agir sur l'avenir...

Geneviève Pagé (CSSS Nord de l'île et Saint-Laurent)
et Jacques Moreau (UdeM)

Présentation de l'atelier

La transmission intergénérationnelle de la maltraitance envers les enfants suscite l'intérêt de nombreux chercheurs. Qu'en pensent toutefois les intervenants en protection de la jeunesse ? Comment interviennent-ils au quotidien auprès de familles où le parent a lui-même été maltraité dans son enfance ? Cet atelier vise à offrir un lieu d'échanges à partir des résultats d'une étude de maîtrise pour laquelle des intervenants de l'évaluation / orientation, ainsi que de l'application des mesures et de la révision ont été interrogés. Il y sera question, entre autres, de la façon dont l'intervenant explique ce phénomène, de l'intervention qu'il préconise et des obstacles qu'il rencontre.

Résumé de l'atelier

QUELQUES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE

- Les antécédents de maltraitance dans l'enfance du parent sont reconnus comme un facteur de risque important de maltraitance pour l'enfant.
- Selon les études, un enfant maltraité sur trois deviendra à son tour un parent maltraitant.
- Toujours selon les études, les adultes faisant partie de populations cliniques (par exemple : clientèles suivies en santé mentale ou en protection de la jeunesse) sont 10 à 20 fois plus nombreux que les adultes de la population générale à avoir vécu de la maltraitance dans leur enfance.
- Malgré ces chiffres inquiétants, selon l'Étude d'incidence québécoise (Tourigny, 2002), dans 42 % des dossiers suivis à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), l'intervenant en charge de l'évaluation ignore si le parent a subi des mauvais traitements dans son enfance ou non.

- Parallèlement, très peu d'études se sont attardées à l'intervention auprès de ces familles maltraitantes afin de mieux comprendre ce qui est fait pour tenter de briser le cycle de la transmission intergénérationnelle de la maltraitance (TIM).

L'OBJECTIF DE L'ÉTUDE

- La présente étude vise à analyser les perceptions des intervenants en protection de la jeunesse face à la TIM et à l'intervention qui entoure cette problématique.

LA MÉTHODOLOGIE EN BREF

- 11 entrevues individuelles d'une durée moyenne de 40 minutes auprès d'intervenants provenant des services de l'évaluation/orientation, de l'application des mesures et de la révision d'un centre jeunesse (CJ).
- Les participants sont neuf femmes et deux hommes principalement âgés dans la quarantaine et dont le nombre d'années d'expérience à ce CJ varie entre 15 et 27 ans. La majorité a une formation en travail social.

LES PRINCIPAUX RÉSULTATS

La définition de la TIM

- Les intervenants rencontrés perçoivent la TIM comme la reproduction de dynamiques familiales et de comportements appris dans l'enfance.
- Bien que la plupart de ces intervenants associent la TIM aux mauvais traitements physiques, ils reconnaissent qu'il peut y avoir transmission de l'abus sexuel, de la négligence et de la violence psychologique. De plus, ce n'est pas nécessairement le même type de maltraitance qui se transmet d'une génération à l'autre.
- Les intervenants interrogés observent qu'il n'y a pas que la maltraitance qui peut se transmettre d'une génération à l'autre. Ils sont souvent confrontés à des problématiques comme la pauvreté, la délinquance, les problèmes de santé mentale ou la toxicomanie qui se reproduisent sur plus d'une génération.

Les mécanismes de la TIM

- En entrevue, les intervenants expliquent la TIM par la théorie de l'apprentissage social, c'est-à-dire que le parent reproduit les comportements de maltraitance parce que c'est le seul modèle parental qu'il a eu. Ce parent a intégré très tôt dans son enfance qu'il est normal pour un parent de maltraiter son enfant.
- Du point de vue des intervenants rencontrés, le parent qui a subi de la maltraitance dans son enfance vit généralement une grande souffrance face à son vécu. Ainsi, il refusera de voir qu'il reproduit les mêmes comportements que ses propres parents parce qu'il a lui-même trop souffert et parce qu'il cherche à effacer son passé de sa mémoire.
- Ce parent a donc une capacité de changement limitée selon les intervenants. Par manque de ressources personnelles, il est incapable de corriger la situation. Ce changement lui demande trop d'efforts, soit parce qu'il a trop souffert, soit parce qu'il est ancré dans ce modèle parental depuis trop longtemps.
- Les intervenants perçoivent également que le parent peut minimiser ses gestes en raison du fait qu'il a vécu la même chose. C'est un parent qui a de la difficulté à comprendre que ses comportements ont un impact néfaste sur le développement de son enfant.

- Selon les intervenants, pour briser le cycle de la transmission, le parent doit avant tout être conscient du fait qu'il reproduit les mêmes comportements de maltraitance dont il a lui-même été victime.
- Les intervenants croient qu'il est impossible pour le parent d'arriver à cette prise de conscience sans une intervention extérieure ou une aide thérapeutique. Généralement, le parent devra faire face à une situation particulière qui agira comme évènement déclencheur du changement de son mode de vie.
- Pour les intervenants interrogés, afin d'éviter la TIM, une coupure doit se faire avec le milieu familial maltraitant et un nouveau contexte de vie doit être offert. Il doit y avoir apprentissage d'un nouveau modèle, soit à travers l'expérience d'un placement en famille d'accueil pour l'enfant, soit par la présence d'un conjoint ayant de bonnes capacités parentales une fois qu'il est adulte.

Les caractéristiques associées à la TIM

- Le principal facteur que les intervenants associent à la TIM est l'isolement des familles, qui fait en sorte qu'elles ne s'ouvrent pas à d'autres modèles parentaux et qu'elles n'utilisent pas les ressources disponibles.
- Les problèmes de santé mentale ou de fragilisation psychologique sont également perçus comme allant de pair avec la TIM.
- Les intervenants rencontrés observent fréquemment le phénomène de TIM chez les familles immigrantes. Ils distinguent cette observation du fait que dans certaines cultures, l'une ou l'autre forme de correction physique soit acceptée afin d'éduquer un enfant.
- La toxicomanie parentale, la pauvreté et la faible scolarisation des parents sont aussi nommées par les intervenants comme étant des problématiques associées à la TIM.

L'intervention dans les cas de TIM

- Les intervenants considèrent que de connaître l'existence d'antécédents de maltraitance dans l'enfance du parent est important pour leur travail.
- Pour les intervenants rencontrés, la première chose à faire est d'évaluer la capacité du parent à reconnaître l'impact qu'a son vécu de maltraitance sur ses comportements envers son enfant.
- Les intervenants parlent également de l'importance de faire une lecture juste et rapide des capacités parentales. L'intervention doit être directe et contraignante afin de motiver le parent à changer rapidement.
- Les intervenants se disent moins tolérants face à un parent qui a un passé de maltraitance ; ils ont tendance à intervenir plus rapidement, à lui laisser moins de chances.
- Si le parent est incapable de changer, les intervenants disent alors miser sur le meilleur intérêt de l'enfant. Le placement et le projet de vie permanent deviennent alors la solution.
- Les intervenants interrogés manifestent beaucoup d'impuissance, parce qu'ils ne savent pas concrètement comment briser le cycle de la TIM.

L'intervention dans un contexte idéal

- Dans un contexte idéal, les intervenants souhaiteraient que l'intervention soit plus précoce et qu'un suivi intensif auprès de la famille soit possible.
- Les intervenants aimeraient pouvoir agir auprès de plusieurs générations à la fois, soit les enfants, les parents et les grands-parents.

- Dans un contexte idéal, les intervenants obtiendraient plus facilement la reconnaissance et la collaboration des parents.

Les limites de l'intervention

- De leur point de vue, les intervenants sont responsables de trop de dossiers à la fois, ce qui fait qu'ils manquent de temps pour intervenir auprès des familles.
- Les intervenants perçoivent un manque à combler en termes de services adéquats et accessibles aux familles vulnérables.
- Ils constatent une discontinuité dans les services, ainsi qu'un manque de stabilité des intervenants. Les intervenants dénoncent le manque de formation, ainsi que les lacunes au plan des compétences des praticiens. Ils constatent un manque d'accès à la supervision clinique.
- Les intervenants décrivent l'intervention de la DPJ comme étant une intervention de surface qui traite les symptômes sans s'attaquer au cœur du problème. Ils dénoncent le fait que l'intervention de la DPJ semble parfois accentuer le problème plutôt que de contribuer à sa résolution.

QUELQUES ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

- En résumé, les intervenants interrogés dressent un pronostic sombre quant à la possibilité pour les familles de se sortir de la TIM. D'une part, ils notent que ces parents n'ont pas les capacités pour modifier leur modèle parental. D'autre part, ils ne considèrent pas avoir les ressources et les compétences pour aider ces parents à faire ces changements.

À la lumière des perceptions des intervenants, il y a lieu de se questionner quant à la possibilité pour l'intervention de la DPJ de freiner le cycle de la TIM.

- Les familles où la maltraitance est reproduite à travers les générations sont une clientèle dont les besoins en termes de services sont importants. Ils nécessitent une intervention intensive à long terme, avec un intervenant entièrement disponible. La réalité de la DPJ ne permet pas de répondre à ces critères, puisque les intervenants sont débordés ; il y a pénurie de ressources et la stabilité des intervenants et des services est difficile à obtenir.
- L'intervention de la DPJ, selon les dispositions de la *Loi sur la protection de la jeunesse*, vise avant tout à corriger une situation de compromission. Par conséquent, dès que les faits en cause, soit les comportements de maltraitance des parents, se résorbent, les intervenants en protection doivent se retirer de la vie de cette famille et n'ont plus le pouvoir d'intervenir. Or, lorsqu'il est question de TIM, la situation ne se limite pas à de simples comportements de maltraitance. Il s'agit de tout un contexte de vie familiale nocif, ancré depuis plusieurs générations.

QUELQUES PISTES DE SOLUTION

- Soutenir les intervenants par un cadre organisationnel répondant davantage à leurs besoins (par exemple ; soutien clinique et informationnel, ressources appropriées pour les familles) afin de leur permettre de développer un regard différent face à cette clientèle.
- Favoriser un meilleur arrimage entre la DPJ et des établissements offrant des services à la communauté (Centres de santé et de services sociaux, organismes communautaires) afin qu'ils œuvrent ensemble à briser le cycle de la TIM.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Doré, L. 1994. « La répétition intergénérationnelle ou la résistance au changement de cap », *PRISME*, vol. 4, no 2-3, 312-328.
- Massé, R. 1994. « Antécédents de violence et transmission intergénérationnelle de la maltraitance », *PRISME*, vol. 4, no 2-3, 239-249.
- Moreau, J., C. Chamberland et coll. 2001. *Transmission intergénérationnelle de la maltraitance : étude des liens entre les facteurs de protection et les facteurs de risque auprès d'une population de mères en difficulté*, Montréal, IRDS.
- Oliver, J.E. 1993. « Intergenerational transmission of child abuse: Rates, research, and clinical implications », *American Journal of Psychiatry*, vol. 150, no 9, 1315-1324.
- Tourigny, M., M. Mayer, J. Wright et coll. 2002. *Étude sur l'incidence et les caractéristiques des situations d'abus, de négligence, d'abandon et de troubles de comportement sérieux signalées à la DPJ au Québec*, Montréal, CLIPP.

« Après-coup »: un programme de formation et de sensibilisation sur la violence

Atelier D-51

François Gosselin (Après-Coup)

Présentation de l'atelier

À la différence du passé, il semble que les adolescents d'aujourd'hui ont tendance à adopter plus facilement la violence interpersonnelle comme mode d'adaptation sociale (Le Blanc 1990). Or, la violence engendre des coûts importants pour les personnes qui sont victimes et pour la société en général. Après-Coup, un programme de formation et de sensibilisation au phénomène de la violence chez les jeunes et leurs familles, vise à centrer cette violence

Le développement d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe

Atelier D-52

Ginette Berteau (UQAM)

Présentation de l'atelier

Présentation des résultats d'une recherche doctorale en andragogie déposée en 2003 et portant sur la perception d'intervenants soucieux des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Résumé de l'atelier

Malgré la reconnaissance de sa pertinence, l'intervention de groupe est un mode d'intervention qui a de la difficulté à s'inscrire dans les traditions de pratique. Parfois très recherché, ce mode d'intervention est à d'autres moments relégué aux oubliettes. C'est le cas en centres jeunesse où l'on peut observer selon les époques un engouement ou au contraire un désintérêt face à ce mode d'intervention. On peut imputer aux changements de politiques ou aux restructurations fréquentes, cette fragilité d'intégration dans les mœurs d'intervention, mais, à notre avis, il existe d'autres facteurs qui sont en cause.

Préoccupée par cette question, mais surtout par la formation des intervenants sociaux à l'intervention de groupe, nous en avons fait le point de départ de notre recherche doctorale en andragogie. La présente communication expose donc les faits saillants de la recherche *Perception des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe chez des intervenants sociaux*. La première partie du texte traite du cadre de la recherche, la deuxième

décrit les résultats alors que dans la troisième l'auteure partage une réflexion sur les conditions qui permettraient à l'intervention de groupe de s'inscrire dans la pratique.

CADRE DE LA RECHERCHE

L'objet d'étude de cette recherche doctorale porte donc sur l'identification des facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique. Pour parvenir à cerner cet objet, nous avons choisi d'explorer la perception d'intervenants au sujet de ces habiletés, de même que celle sur les facilités et les difficultés de leur mise en œuvre dans la pratique.

D'entrée de jeu, mentionnons que les écrits scientifiques mettent en évidence la rareté des recherches sur les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe. L'analyse de l'évolution de la pratique et de la formation à l'intervention de groupe révèle l'absence de repères sur le plan de la formation, ce qui entraîne des difficultés dans la mise en exercice de ces dites habiletés. Quatre problèmes d'intervention sont notés : l'absence de travail sur le processus de groupe, la tendance à faire de l'intervention individuelle en situation de groupe, la priorité donnée au contenu et la position inadéquate adoptée par l'intervenant. Enfin, la confusion existant autour du concept d'habileté spécifique à l'intervention de groupe et la rareté des recherches sur les raisons expliquant les difficultés de mise en œuvre des dites habiletés dans la pratique nous ont amenée à déterminer l'objet de cette recherche, soit la connaissance des facteurs agissant sur la mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

Le cadre de référence de cette recherche comporte trois éléments. Les deux premiers concernent la spécificité de l'intervention de groupe et les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe alors que le troisième élément élabore sur les facteurs de développement d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique. Ce dernier élément regroupe trois catégories : les facteurs d'ordre personnel, professionnel et environnemental.

Cette recherche étant exploratoire, la méthodologie utilisée est qualitative. L'échantillon est constitué de 12 intervenants œuvrant dans des groupes de soutien en CLSC. Ce nombre est réparti également entre les participants ayant 45 heures ou moins de formation et 135 heures de formation ou plus, et entre participants ayant réalisé 6 groupes ou moins et 25 groupes ou plus. Chacun d'eux a participé à deux entretiens semi-structurés. L'analyse de contenu est thématique.

Quatre hommes et huit femmes âgés entre 28 et 52 ans sont ainsi recrutés. Six d'entre eux animent des groupes d'aidants naturels (cinq proviennent du secteur maintien à domicile et un

du secteur de la santé mentale), deux avec des parents et deux autres avec des groupes de femmes. Un onzième participant utilise ce mode d'intervention avec des adolescents et leurs parents, et une dernière avec des personnes âgées. Cinq des participants travaillent en cointervention.

Lors des entretiens, nous nous sommes d'abord intéressée à leurs conceptions de la particularité de l'intervention de groupe, à celle d'une habileté spécifique à ce mode d'intervention ainsi qu'aux difficultés éprouvées pour l'utilisation de ces habiletés. Nous supposons également que leur implication dans la pratique de l'intervention de groupe contribuerait à donner une vision plus complète des facteurs influençant l'utilisation d'habiletés spécifiques à ce mode d'intervention dans la pratique.

LES RÉSULTATS

Les résultats démontrent que la conception des participants de la spécificité de ce mode d'intervention se centre d'abord sur le critère du rôle de l'intervenant de groupe comme facilitateur. Pour eux, l'intervenant de groupe a trois fonctions : réguler le processus de groupe, agir comme gardien de la sécurité et de l'harmonie, et dispenser un savoir non accessible aux membres. Les participants considèrent que l'intervenant doit partager le pouvoir avec le groupe et viser à exercer une influence moindre, le plaçant ainsi dans une position délicate où l'équilibre est difficile à trouver. Ils accordent de l'importance à la double position aidant/aidé du membre et reconnaissent un certain nombre de ressources de changement propres à l'intervention de groupe. Les critères de la primauté du processus de groupe et de l'importance accordée au développement de relations interpersonnelles retiennent moins l'attention. Bref, tout en démontrant une forte croyance en ce mode d'intervention, les participants ont une représentation parcellaire de sa spécificité.

Même s'ils mentionnent à l'occasion des habiletés comme faciliter, composer avec le multiple, avoir une vision globale et être capable d'animer pour décrire les habiletés particulières à l'intervention de groupe, c'est d'abord aux habiletés générales que les participants font référence lorsqu'on leur demande de décrire spontanément les gestes qu'ils posent en intervention de groupe.

Des 53 habiletés spécifiques présentées en cours d'entretien, les participants préfèrent les habiletés permettant de développer l'aide mutuelle, mais estiment que celles favorisant la stimulation des interactions sont les plus importantes. Selon eux, les habiletés liées à la fonction stimuler la réalisation de la cible commune et l'utilisation des ressources internes pour la résolution de problèmes et la prise de décision sont les moins utilisées dans les groupes de

soutien. Les participants déclarent aussi avoir des difficultés à utiliser les habiletés associées à la mise en place et au partage des responsabilités face au processus de groupe. Ils commentent moins les habiletés destinées au partage du pouvoir de l'intervenant, à la mobilisation collective et à l'engagement, sur un plan personnel, de cet intervenant.

Tout comme nous l'avions cerné lors de la position du problème, réguler le processus de groupe se révèle une première difficulté mentionnée par les participants. Occuper une position adéquate comme intervenant à l'intérieur du groupe en est une deuxième. Celle-ci se manifeste surtout dans le malaise à exercer la fonction de gardien de la sécurité et de l'harmonie du groupe. Tout en reconnaissant le caractère essentiel de cette fonction, les participants expriment clairement que le côté interventionniste de certaines habiletés qui y sont associées telles *équilibrer les interactions et ramener le groupe à ses buts* place l'intervenant devant un conflit de valeurs. Doit-il ou non prendre la direction du groupe dans les moments où il y a déséquilibre dans les interactions ou lorsque le groupe s'égaré ? Dans l'affirmative, il a l'impression d'être en porte-à-faux avec le principe d'autodétermination de l'intervention de groupe. Enfin, nous constatons que les participants ont tendance à privilégier des habiletés centrées sur le bien-être personnel, et, de ce fait, à faire de l'intervention individuelle en situation de groupe. Des quatre problèmes que nous avons définis au point de départ, seul celui de donner une priorité au contenu ne se confirme pas.

Les participants attribuent ces difficultés aux facteurs inhérents à l'intervention de groupe, et en particulier aux phénomènes du groupe (dynamique, composition et aspects fonctionnels), puis aux réactions de l'intervenant de groupe, dont celles typiques aux débutants. À ce sujet, ils considèrent à la fois comme qualités requises et comme facteurs importants l'aisance en intervention de groupe et la confiance en soi sur les plans personnel et professionnel.

C'est aussi aux facteurs inhérents à l'intervention de groupe que les participants accordent la plus grande influence. Les éléments suivants sont, selon eux, à prendre en compte dans l'utilisation d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe : les phénomènes de groupe, les besoins des participants, la qualité de la coanimation et du programme d'activités, le type de problématique et de groupe, de même que les possibilités de réaliser une planification rigoureuse. Contrairement aux écrits scientifiques, les participants confèrent une place importante et positive aux facteurs d'ordre personnel et considèrent l'influence de ceux de l'ordre du développement professionnel de façon moins prioritaire. Ils misent davantage sur l'expérience en intervention de groupe (répétition et temps) que sur la formation pour devenir habiles en intervention de groupe. Les connaissances sur ce mode d'intervention sont tout de même jugées nécessaires, mais difficiles à réinvestir dans la pratique. Les participants considèrent de façon très négative l'influence des facteurs environnementaux. Ils dénoncent plus particulièrement l'utilisation de l'intervention de groupe pour des raisons économiques, l'imposition

par l'organisme de faire de l'intervention de groupe, la surcharge de travail et l'absence de soutien tant de l'établissement que des collègues. Ces facteurs sont vus comme des obstacles, des éléments nuisibles à l'utilisation d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe dans la pratique.

Enfin, les participants expérimentés apportent plus de nuances quant à la compréhension du processus de groupe, ceux ayant le plus de formation ont une plus grande facilité à trouver les mots pour décrire la réalité vécue. Les participants moins expérimentés commentent beaucoup moins l'utilisation d'habiletés. Ils sont nettement préoccupés par les caractéristiques personnelles de l'intervenant et mentionnent les phénomènes de groupe comme facteurs expliquant les difficultés d'utilisation d'habiletés spécifiques. Les participants qui ont peu de formation sont ceux qui en reconnaissent le manque.

Bien que plusieurs éléments explicatifs du cadre de référence se retrouvent dans les propos des participants, nous considérons que cette recherche apporte les contributions suivantes. Le dilemme de concilier les valeurs liées à la spécificité de l'intervention de groupe avec la fonction de l'intervenant de gardien de la sécurité et de l'harmonie du groupe nous semble une nouvelle façon de comprendre les difficultés et les enjeux liés au rôle de l'intervenant comme facilitateur. Les participants choisissent prioritairement les facteurs d'ordre personnel comme facteurs favorables contribuant ainsi à redonner une place intéressante à ces facteurs mis à l'écart depuis 20 ans. Associée à ces facteurs, l'insistance des participants sur la confiance en soi nous sensibilise au fait qu'intervenir en groupe est exigeant. Les participants considèrent l'aisance avec la problématique comme un facteur ; cet élément est inexistant dans les écrits scientifiques. Ils mettent en évidence qu'intervenir en groupe exige une connaissance à deux volets : l'un relevant du mode d'intervention et l'autre de la problématique. Ils font nettement ressortir l'influence du type de groupe sur le choix de l'habileté particulière à mettre en œuvre. L'association que les participants font entre acquérir de l'expérience en intervention de groupe et y devenir habile nous conduit vers les savoirs pratiques, zone inexplorée dans les écrits sur l'intervention de groupe.

Ces apports doivent toutefois être compris et contextualisés en tenant compte des limites de la présente étude. Tout d'abord, l'absence de typologies validées sur les habiletés spécifiques à l'intervention de groupe, concept central de notre recherche, nous a obligée à nous appuyer davantage sur des référents plus descriptifs que scientifiques.

Sur le plan méthodologique, le nombre peu élevé de participants, le fait qu'ils provenaient d'une même catégorie d'établissements, d'un même champ professionnel et qu'un seul type de pratique de groupe est représenté restreignent la généralisation des résultats.

Malgré nos efforts pour contrer l'effet de désirabilité sociale, nous sommes consciente de son influence lors du premier entretien. Certains participants ont certes voulu nous prouver qu'ils utilisaient les habiletés spécifiques présentes dans la grille. De plus, compte tenu du grand nombre d'habiletés à commenter, il a été difficile d'explorer avec les participants leur perception des facteurs relatifs à chacune d'elles, confinant cette exploration à une perspective globale de l'utilisation d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe.

CONCLUSION

Même si les résultats de cette recherche ont une portée limitée, les constats qui y sont établis s'inscrivent dans les enjeux actuels de l'intervention de groupe. D'abord, les participants à la recherche ont démontré beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme pour ce mode d'intervention, reflétant à leur manière le regain d'intérêt actuel que nous constatons dans la pratique.

Pendant, beaucoup reste à faire pour que l'intervention de groupe s'insère de façon naturelle dans les services à donner à la population. Nous établissons ici quelques paramètres pouvant permettre à ce mode d'intervention de mieux s'ancrer dans la pratique. D'abord, une définition plus précise de l'intervention de groupe aiderait sûrement à une meilleure utilisation de ce mode d'intervention dans la pratique. Cette absence de spécification constitue, à notre avis, un enjeu majeur. Des recherches devraient être faites sur ce sujet pour permettre de mieux définir les frontières de l'intervention de groupe.

Lors de l'élaboration de l'étude que nous venons de décrire, la formation en intervention de groupe a été reconnue comme le parent pauvre du domaine. Même si les participants à la recherche nous disent que c'est d'abord par l'expérience qu'ils apprennent ce mode d'intervention, les résultats remettent en lumière l'importance d'une formation solide. Nous l'avons vu, pour les participants à la recherche, l'intervention de groupe ne s'improvise pas. Les difficultés signifiées par les participants à l'égard du travail sur le processus de groupe, la propension à faire de l'intervention individuelle en situation de groupe, les craintes et les réactions engendrées par ce mode d'intervention exigent un long apprentissage. De plus, intervenir en groupe exige selon nous un changement de cadre de référence : ce n'est plus l'individu qui est au centre de l'univers, mais bien le lien avec les autres. Il nous faut donc renforcer la formation donnée. Les connaissances sur les phénomènes de groupe devraient prendre plus de place dans l'enseignement et la formation. L'influence de l'intervenant devrait faire partie intégrante de la formation, mais en apportant la nuance que ce facteur en est un parmi tant d'autres.

L'insistance des participants sur l'influence des facteurs inhérents à l'intervention de groupe et sur la personne de l'intervenant, et, à l'opposé, les références mitigées à la formation comme facteur dénotent aussi l'urgence de revoir les scénarios de formation.

Plus de recherches devraient être réalisées sur les modèles de formation à l'intervention de groupe, par exemple, sur celui qui serait le plus pertinent pour aider les futurs intervenants de groupe à se sentir confiants lors de certains incidents critiques mentionnés par les participants. D'autres devraient aussi être menées sur la meilleure façon de faciliter le transfert et le réinvestissement de ces apprentissages dans la pratique.

Comme chercheuse, professeure et formatrice, nous devons nous intéresser à la place que doit prendre l'expérience dans l'apprentissage de ce mode d'intervention, aux savoirs pratiques des intervenants de groupe ainsi qu'à la création de façons d'enseigner qui permettent aux étudiants d'apprendre par l'expérience.

La formation des superviseurs est un autre enjeu. Peu de superviseurs sont formés à l'intervention de groupe. Or, l'importance de leur rôle comme initiateur à la pratique n'est plus à démontrer. Il nous apparaît primordial de voir à leur formation. Former des superviseurs permettra aussi d'offrir un soutien aux intervenants dans la pratique, soutien qui, selon leurs points de vue, leur permettra de se développer professionnellement et de se sentir reconnus. Il serait particulièrement pertinent de former des intervenants qui peuvent servir de mentors aux débutants en intervention de groupe. La formation d'intervenants chevronnés pourrait certes aider à faire entrer dans les traditions de pratique ce mode d'intervention.

Les participants à la recherche ont fait peu référence à la formation continue, probablement parce qu'ils n'y avaient pas eu accès. Stimuler la formation continue serait à notre avis une autre façon de promouvoir la reconnaissance de l'intervention de groupe comme mode d'intervention.

L'isolement des intervenants de groupe constitue un dernier enjeu. Briser cet isolement par un système de réseautage, par exemple, aiderait à développer un sentiment de reconnaissance et d'identité professionnelle.

Bref, si nous voulons que les forces et les bénéfices de l'intervention de groupe puissent vraiment profiter aux clientèles, si nous désirons que l'essor actuel se perpétue et se déploie et si nous souhaitons que ce mode d'intervention s'ancre dans les traditions de pratique, un certain nombre de conditions doivent être mises en place, soit :

- Revoir la formation en termes de durée, de contenu et de stratégies pédagogiques

- Former des superviseurs d'étudiants à l'intervention de groupe
- Diversifier les sources de soutien auprès des intervenants qui pratiquent auprès de groupes (mentors, groupe de développement professionnel, réseautage)
- Offrir de la formation continue aux intervenants
- Poursuivre les efforts en recherche (facteurs d'aide, évaluation, pertinence)
- Se donner des conditions de travail adéquates
- Soigner la planification de l'implantation de l'intervention de groupe pour permettre que cette innovation soit perçue positivement par les équipes de travail
- Avoir plus de souplesse et de créativité dans l'organisation des services.
- Allouer des conditions de travail adéquates : réaliser que l'intervention de groupe exige de 7 à 10 heures par semaine.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

Berteau, G. 2003. *Perception de facteurs de mise en œuvre d'habiletés spécifiques à l'intervention de groupe*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Affichons nos couleurs dans la poursuite de l'excellence

Allocution de Monsieur Jean-Pierre Duplantie
Directeur général du Centre jeunesse de Montréal–Institut universitaire

Bonjour à tous,

D'année en année, les responsables du comité organisateur des journées professionnelles avec les comités scientifique et logistique ainsi que les personnes responsables de l'accueil se dépassent pour nous offrir des conférences inédites et des ateliers stimulants, qui alimentent notre réflexion sur nos pratiques, qui mettent en évidence les expertises qui se développent au sein de notre établissement, le tout dans un climat de partage.

Il y a aussi ces moments précieux d'ouverture des journées où la participation des jeunes nous ramène au cœur de notre œuvre collective et donne le sens à notre réflexion, à notre volonté de nous améliorer constamment. Il y a aussi toutes les personnes qui œuvrent au sein du comité reconnaissance pour souligner l'excellence de collègues et d'équipes. À toutes ces personnes, je veux, d'entrée de jeu, leur dire un grand merci en mon nom et au nom du comité de direction.

Je suis très heureux du thème qui a été choisi : Affichons nos couleurs. Comme vous avez pu le constater au cours de ces deux journées, il y a, dans un établissement comme le nôtre, beaucoup de couleurs et beaucoup de façons de les afficher. Une de nos couleurs, c'est la poursuite de l'excellence, sans prétention, tant sur le plan clinique que sur le plan de la gestion. Et c'est de cette dimension dont j'aimerais vous entretenir.

Pendant plusieurs années, les réorganisations internes, dues à de multiples facteurs, ont rendu difficile la reconnaissance de l'expertise au sein de l'établissement ; à un point tel que plusieurs ont eu le sentiment de ne plus être reconnus, d'avoir perdu les conditions nécessaires à une pratique de qualité, à une pratique rigoureuse, de se retrouver sans outil face à des jeunes présentant des problématiques de plus en plus lourdes et tout cela en faisant l'objet d'un regard

critique de la société. Je pense aux enquêtes de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, je pense aussi aux médias.

Au cours des deux dernières années, nous avons fait des progrès importants pour nous donner les conditions nécessaires à une pratique de qualité. Ce n'est pas parfait et il reste beaucoup de chemin à parcourir ; mais nous sommes sur la bonne voie d'autant plus que cela se fait en concertation avec vous, membres du personnel clinique, et avec la collaboration du personnel administratif et de soutien.

Permettez-moi de nommer quelques éléments dans différents secteurs, tout en vous disant que ce n'est pas un signal pour s'arrêter, mais un incitatif à poursuivre.

DANS L'ENSEMBLE DE L'ORGANISATION

- La stabilité de plus en plus présente au sein des équipes ;
- Les politiques pour soutenir la continuité dans les services ;
- L'implantation progressive du processus clinique intégré ;
- Les plans d'intervention dans l'ensemble des dossiers, tant en hébergement qu'en territoire ;
- Tout le travail de développement clinique, ou plus concrètement l'élaboration de programmes visant les jeunes et leur famille en fonction de leur âge et des problématiques particulières qu'ils présentent ;
- La révision du Service de l'accès pour consolider nos activités cliniques en matière d'accès aux services pour les jeunes devant être retirés de leur milieu familial ;
- Le travail en cours pour assurer de meilleurs services aux jeunes présentant des problèmes de santé mentale et pour mieux soutenir les intervenants ;
- Les programmes élaborés pour le nouveau personnel, particulièrement chez les éducateurs, visant à mieux les préparer et à favoriser leur rétention. Une réflexion est amorcée en ce qui a trait aux nouveaux intervenants sociaux.

Il y a aussi tous les programmes de formation ou de perfectionnement mis en place à l'interne pour soutenir l'intervention, de même que la politique de soutien pour favoriser la poursuite des études universitaires. Cette année, 96 personnes bénéficieront du programme dont 20 au niveau de la maîtrise et 6 au niveau du doctorat.

J'en profite d'ailleurs pour féliciter trois personnes qui ont obtenu des bourses d'étude de la part de l'établissement pour leur projet de recherche en lien avec la violence chez les jeunes : Jacques Dubé dans la poursuite de sa maîtrise en travail social et mesdames Geneviève Lemelin et Marie-Ève Brabant qui font un doctorat en psychologie.

La recherche d'amélioration c'est aussi tous les travaux de rénovation en cours pour assurer des lieux physiques plus adéquats, tant pour les professionnels que pour les jeunes en territoire comme en hébergement.

DANS LE SECTEUR DE LA RÉADAPTATION AVEC HÉBERGEMENT

- Des réunions d'équipe et des programmations de plus en plus présentes ;
- Un plus grand contrôle sur le surnombre ;
- L'implantation du programme de réinsertion sociale ;
- L'entente avec le Centre jeunesse de Laval dans laquelle il est prévu que les 40 places à Cartier ne soient plus des places de transition mais bien des places pour la réadaptation des jeunes, ce qui vient faciliter la continuité des services ;
- Ce sont aussi les formations qui se mettent en place dont celles sur les approches cognitivo-comportementales et développementales et sur le modèle psychoéducatif.

DANS LES TERRITOIRES

- Les efforts pour préciser l'offre de service et pour réduire la charge de travail ;
- La transformation de postes éducateur en postes ARH pour permettre cette réduction ;
- Les programmations qui se mettent en place : À chaque enfant son projet de vie, Négligence, Grandir ensemble, Ces années incroyables, IRI, l'intégration sociale des adolescents avec ses volets : La vie, la vie et Entre-Parents-Aise ;
- Les études en cours pour mieux comprendre la durée de prise en charge de nos jeunes et de leur famille dans le cadre de la *Loi sur la protection de la jeunesse* qui pourtant est une loi d'exception ;
- L'étude sur l'impact de l'intervention auprès des familles immigrantes.

À LA DIRECTION DE LA PROTECTION DE LA JEUNESSE

- Le rapprochement des réviseurs des intervenants en territoires ;
- L'ajout de postes pour faire face aux nombreuses demandes d'enfants et de jeunes en attente à l'évaluation/orientation. Notre liste d'attente dépasse les 200 dossiers pour une 2^e année de suite.

À LA DIRECTION DES SERVICES SPÉCIALISÉS ET DES SERVICES AUX JEUNES CONTREVENANTS

- Dans les services spécialisés, la consolidation des équipes et l'examen en cours pour mieux les appuyer ;
- Chez les jeunes contrevenants ce sont tous les travaux de programmation dans le cadre de l'implantation de la loi fédérale notamment le suivi différencié dans la communauté ;
- C'est aussi le projet de création d'un centre d'expertise en délinquance qui sera soumis prochainement au Conseil d'administration, dans le cadre de notre mission universitaire.

Ce sont là des engagements très concrets qui témoignent de cette recherche d'amélioration ; qui dit recherche d'amélioration, dit efforts, dit reconnaissance que nous pouvons faire plus et

mieux, mais aussi que nous sommes véritablement engagés dans ce processus à tous les niveaux de l'organisation.

La recherche de l'excellence se traduit aussi par la passion dont vous témoignez constamment à l'égard des jeunes.

Je pense à ces 43 personnes ou groupes impliqués dans des projets qui ont été mis en nomination pour les prix de reconnaissance de l'excellence du Conseil multidisciplinaire. À l'occasion du cocktail offert il y a quelques jours à toutes ces personnes, j'ai pu voir la reconnaissance des collègues qui les ont mis en nomination et toute la fierté des personnes sélectionnées.

Je pense à la passion que vous traduisez aux médias lorsqu'ils nous interpellent. Quelle belle réponse nous avons eu, de votre part au cours des derniers mois, lors d'émissions de radio ou de télévision ou encore de leurs visites :

- la tournée du journaliste Éric Clément, dont le cahier sortira dans *La Presse* cette fin de semaine ;
- les reportages de Harold Gagné de TVA, qui constamment met en lumière vos bons coups ;
- la tournée de Paul Arcand pour la préparation d'un documentaire ;
- et celle de Katia Gagnon, éditorialiste à *La Presse*, qui va passer plusieurs semaines à l'unité La Terrasse, sur le site Cité des Prairies.

Nous sommes heureux de vous donner la parole et je crois que vous êtes les mieux placés pour parler des problèmes des jeunes et de leurs parents, ainsi que de votre pratique et des défis que vous avez à relever.

Je pense aussi à tous ces intervenants qui, sans tambour ni trompette, sont constamment préoccupés à développer leurs connaissances, à arrimer les services aux besoins des jeunes et de leurs parents, à développer des projets pour favoriser l'intégration sociale des jeunes.

Je suis conscient des nombreux gestes que vous posez au quotidien pour aider les jeunes à reconnaître leurs forces et leurs talents, à se bâtir une image positive d'eux-mêmes, à développer leur fierté, et ce, même par de nombreuses heures de bénévolat : calendrier avec les jeunes, chorale, peinture, association avec des événements socioculturels dans le cadre de festivals d'été, tels les Francofolies, le Festival de jazz, le Festiblues.

Les tournées que je fais annuellement sont un plaisir, car elles me permettent de découvrir la richesse du personnel qui travaille au sein de notre organisation et d'avoir pleinement confiance

dans votre engagement, tout en reconnaissant que tout n'est pas parfait. C'est sans hésitation que nous avons invité les médias à venir visiter nos installations, lorsqu'ils ont fait état de l'étude de Mme Lemonde transmise à un comité de l'ONU sur nos pratiques relatives à l'isolement, et que nous leur avons ouvert les portes pour échanger avec les jeunes et avec les éducateurs.

D'ailleurs, j'en profite pour vous dire que nous allons poursuivre cette politique d'ouverture aux médias, en comptant sur votre ouverture à partager sur les défis du travail en contexte de protection, sur les besoins des jeunes et de leur famille et sur les conditions requises pour offrir des services de qualité. Je considère d'ailleurs que c'est un devoir, une responsabilité que nous avons à l'égard des jeunes et de leurs parents. Je crois que la transparence aura raison, à moyen terme, des détracteurs.

Cette ouverture nous pose évidemment le défi de travailler à l'amélioration continue de nos pratiques et de nos services. C'est ce que nous avons fait particulièrement au cours des deux dernières années, tel que je vous en faisais état plus tôt, et c'est ce que nous allons poursuivre. La démarche d'agrément amorcée au cours des dernières semaines, par le questionnaire qui vous a été transmis à domicile, s'inscrit dans cet objectif, en visant à évaluer le chemin parcouru et à cibler les secteurs d'amélioration pour les prochaines années. C'est pourquoi nous comptons sur votre participation.

La recherche d'amélioration touche tous les secteurs. J'aimerais souligner la contribution de tous à l'atteinte de l'équilibre budgétaire. Je suis conscient que les efforts demandés dans certains secteurs soulèvent des questions et obligent à examiner certaines pratiques. Au global, ces efforts vont permettre d'améliorer les services par des réinvestissements au profit des jeunes et de leur famille. Nous terminons l'année avec un surplus budgétaire de l'ordre 1,3 million \$ qui s'explique entre autres par des gains plus élevés que ce que nous avons prévus en assurance salaire et par un surplus important de 700 000 \$ dans le programme des services aux jeunes contrevenants ; un programme dont l'enveloppe est protégée et ne peut être utilisée à d'autres fins. Nous avons reçu 1,2 million \$ pour l'implantation de ce programme.

Nous sommes à finaliser la projection financière pour l'année en cours et nous prévoyons qu'en poursuivant nos efforts, il sera possible d'améliorer les services à l'évaluation/orientation avec 10 postes permanents qui viennent d'être ouverts, dont 5 nouveaux postes développés à partir de la marge de manœuvre que nous nous sommes donnée et 5 postes financés à partir d'une banque d'heures déjà existante, dont bénéficiait cette direction.

Il nous sera possible aussi d'insuffler de l'oxygène dans les équipes territoriales pour soutenir la charge de travail et pour poursuivre l'implantation de nouvelles programmations, tout en

continuant nos travaux en ce qui a trait à la durée de prise en charge des jeunes et de leur famille.

À cet effet, et après une analyse globale de la situation y compris nos disponibilités financières, nous injecterons près de un demi-million supplémentaire pour l'ajout de 8 postes professionnels temporaires, pour une période de 9 mois, soit d'octobre 2005 à juin 2006. Dès demain, vous recevrez un message de la Direction à cet effet. Il est évident pour nous que nous devons continuer d'investir en territoire, afin d'intensifier notre action pour appuyer les parents face à leurs responsabilités et maintenir les jeunes dans leur famille.

L'amélioration de nos pratiques et de nos services passe par une application plus rigoureuse du concept de protection, une plus grande confiance dans la capacité des parents d'assumer leurs responsabilités, un lien plus étroit entre les raisons de leur prise en charge et la poursuite de celle-ci, un plan d'intervention partagé avec les parents, une programmation axée sur les besoins du jeune et de ses parents, de même que l'utilisation des ressources de la communauté.

Du côté de la réadaptation en hébergement, tant pour les services spécialisés que pour les services en foyer de groupe, en globalisant et en encadrement intensif, il faut travailler à retrouver les journées de formation en dehors du cadre des réunions de services. Le budget pour ces journées a été consacré au règlement du dossier des horaires. Il faut retrouver la marge de manœuvre nécessaire à ce soutien clinique et favoriser que les rencontres d'équipe soient consacrées aux projets cliniques auprès des jeunes.

Hier soir, nous avons souligné le 10^e anniversaire de notre centre de recherche, l'Institut de recherche pour le développement social des jeunes, l'IRDS. Nous avons amorcé, par la même occasion, les festivités pour souligner les 10 ans de notre statut d'Institut universitaire. L'une des premières étapes avaient été la création du centre de recherche en 1995. À travers les différents événements en préparation pour souligner cette étape, nous examinerons comment mieux intégrer nos mandats de dispensation de services de qualité, de développement des connaissances par la recherche et d'enseignement. Il est d'ailleurs à noter que nous soumettrons au conseil d'administration du mois de juin un projet pour la création d'un centre d'innovation en délinquance. Les événements du 10^e anniversaire devraient aussi nous permettre d'examiner comment nous associer davantage avec les établissements CSSS et les organismes communautaires qui œuvrent dans le secteur des services aux jeunes en difficulté.

Lorsque nous parlons de notre mission d'Institut universitaire nous faisons régulièrement référence à notre engagement de développer la recherche dans le domaine de la violence à l'égard des jeunes ou agie par les jeunes, de contribuer à l'enseignement et à la formation, et de

développer des pratiques de pointe. S'il s'agit là de mandats spécifiques, il en est un qui doit les transcender tous et c'est celui de la recherche de l'excellence. Je pense que c'est cette attitude qui doit de plus en plus caractériser notre milieu et qui commence à véritablement nous distinguer à la lumière de l'évolution que nous connaissons.

En terminant, j'espère que vous aurez compris dans mon message ma reconnaissance pour la qualité du travail accompli au quotidien en contexte d'autorité, ma reconnaissance pour votre participation au développement de pratiques et de programmations axées sur les besoins des jeunes et de leurs parents, mon engagement et celui de tout le comité de direction à vous soutenir, à améliorer les conditions de pratique, notre volonté à repositionner sur la place publique l'intervention psychosociale et de réadaptation en protection de la jeunesse et auprès des jeunes contrevenants, et à faire de notre milieu, un milieu d'excellence, caractéristique des milieux universitaires. Voilà la couleur que je vous souhaite.

COMITÉ ORGANISATEUR

Nathalie Turgeon, responsable
Lucie Apothéloz
Louise Blouin
Jean-Claude Bohémier
Murielle Bouchard
Vicky Bouchard
John Brockman
Diane Côté
Michel Jetté
Diane Leclerc
Suzanne Ménard
Annie Tremblay
René Trempe

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Diane Côté, responsable
Louis Lacroix,
représentant du Conseil multidisciplinaire
Stéphan Larouche
Suzanne Ménard
Gilles Richelieu
Annie Tremblay
Geneviève Turcotte

COMITÉ LOGISTIQUE

Lucie Apothéloz, responsable
Guylaine Buri
Florente Demosthène
Michel Doray
Jacques C. Grégoire
Jacques Le Bourdais
Diane Leclerc

COMITÉ RECONNAISSANCE DE L'EXCELLENCE

Michel Jetté, responsable
Jean-Claude Bohémier
Linda Casey
Chantal Fredette
François Lafaille
Anne Lauzon
Sylvie Patry,
représentante du Conseil multidisciplinaire
Roland Sénéchal
René Trempe

ACCUEIL

Vicky Bouchard, responsable
Ginette Bouchard
Murielle Bouchard,
secrétaire du Conseil multidisciplinaire
Danielle Delorme
Jocelyne Gariépy
Brigitte Landry
Jocelyne Lavoie
Jocelyne Leclair
Véronique Losier
Claudette Lussier
Diane Maisonneuve
Michelle Méthot
Diane Racicot
Josée Samson
Marianne Vézina

Danielle Coutlée a participé à la production de cette publication.