

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL
OFFERTE À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
EN VERTU D'UN PROTOCOLE D'ENTENTE
AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

PAR
SYLVIE MAILHOT, TS

EXPLORATION DU RAPPORT INTERVENANTS-JEUNES
SELON LA PERSPECTIVE D'ADOLESCENTS HÉBERGÉS EN CENTRE JEUNESSE
EN VERTU D'UNE MESURE DE PROTECTION

AOÛT 2016

SOMMAIRE

La présente recherche vise à mieux comprendre le rapport intervenants-jeunes, tel que perçu par des adolescents hébergés en centre jeunesse en vertu d'une mesure de protection. À la lumière des résultats, nous tentons de voir comment il peut être possible, de leur point de vue, de les accompagner de façon à favoriser une relation thérapeutique positive entre eux et leurs intervenants, et ce, eu égard aux difficultés d'attachement souvent présentes chez ces adolescents. Nous tentons également de voir comment il peut être envisageable de concilier un environnement normatif telle une unité de vie en centre de réadaptation et de répondre positivement aux besoins d'individuation et d'autonomisation de ces jeunes, des enjeux développementaux majeurs à l'adolescence. Les choix méthodologiques qui y sont associés visent à donner un espace de parole à ces jeunes pour explorer avec eux les perceptions qu'ils ont de leurs relations avec les intervenants qui gravitent autour d'eux. Par conséquent, le dispositif de cueillette de données s'est porté vers une démarche de groupe laissant place à la coconstruction par le biais d'activités artistiques et dialogiques avec deux groupes mixtes d'adolescents hébergés au Centre St-Georges, centre de réadaptation situé dans la région du Saguenay. Le choix de la stratégie d'analyse s'est, pour sa part, orienté vers le modèle interactif élaboré par Miles et Huberman (2003), lequel consiste à organiser et à interpréter le corpus de données en vue d'en découvrir le sens. Les résultats de la recherche ont permis de mettre en relief quelques éléments favorables à la création d'une relation thérapeutique positive avec leurs intervenants, selon la perspective des jeunes eux-mêmes. Ces éléments sont liés notamment au fait de les impliquer activement dans les décisions qui les concernent pour favoriser leur autonomie, à l'attitude des intervenants faisant principalement référence à l'écoute, l'accueil, la disponibilité et la sollicitude, au respect de ce qu'ils sont comme personnes faisant référence à leur caractère unique et à la continuité au niveau des intervenants. En revanche, l'absence de ces conditions s'avère défavorable à la création d'une relation thérapeutique positive.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	ii
LISTE DES TABLEAUX	vi
ABRÉVIATIONS.....	ix
INTRODUCTION	11
CHAPITRE 1.....	15
1. UNE PROBLÉMATIQUE D'ACTUALITÉ DANS LES CENTRES JEUNESSE	16
1.1. <i>Adolescents hébergés en centre de réadaptation : une aide contrainte</i>	16
1.1.1. Une aide contrainte pour des situations d'exception	17
1.1.2. Des services d'hébergement spécialisés	19
1.1.3. Des jeunes sous la loupe des chercheurs.....	21
1.2. <i>Portrait des adolescents hébergés en centre jeunesse</i>	24
1.2.1. Des adolescents aux prises avec de graves difficultés d'adaptation	24
1.2.2. Des adolescents fragilisés sur le plan affectif.....	26
1.3. <i>Des défis d'importance</i>	28
1.3.1. Une importante discontinuité relationnelle liée au mouvement de personnel	29
1.3.2. Des intervenants tiraillés entre leur désir d'aider et la réalité de contrainte	30
1.3.3. La qualité de la relation : un élément clé dans le processus d'intervention	32
1.3.4. L'autonomie et l'engagement aux objectifs de travail	34
1.3.5. L'écart entre nos connaissances et la pratique	35
1.4. <i>Un nouveau point d'ancrage : le point de vue des adolescents</i>	36
1.4.1. Une meilleure connaissance de leur point de vue	36
1.4.2. Question de recherche.....	37
1.5. <i>Synthèse du premier chapitre</i>	37
CHAPITRE II.....	40
2. DEUX CLÉS D'INTERPRÉTATION : L'ATTACHEMENT ET L'AUTONOMIE	41
2.1. <i>L'origine et le bien-fondé de ces choix</i>	42
2.2. <i>Au cœur de l'intervention : l'attachement et la relation</i>	45
2.2.1. L'attachement, une dimension transversale majeure en centre jeunesse	50
2.2.2. L'attachement, un lien vital	51
2.2.3. La confusion entre les troubles de l'attachement et les types d'attachement	55
2.2.4. L'établissement de nouvelles relations d'attachement à l'adolescence	57
2.2.5. L'unité de réadaptation : un havre de sécurité.....	61
2.3. <i>Sujet de vie ou objet de protection</i>	64
2.3.1. La bienfaisance et l'autonomie, malgré le contexte d'aide contrainte	65
2.3.2. La question de l'éthique en aide contrainte	66
2.3.3. Le cadre conceptuel de la matrice de l'autonomie réciproque.....	68
2.4. <i>Des racines et des ailes</i>	71
CHAPITRE III.....	73
3. DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES ADAPTÉS À UN CONTEXTE PARTICULIER.....	74

3.1.	<i>Coconstruction à partir de leurs connaissances expérientielles</i>	75
3.1.1.	L'expression des participants : un défi en soi	76
3.1.2.	Le recrutement des participants au projet de recherche.....	78
3.1.3.	Premier contact avec les participants : l'entretien individuel initial	80
3.1.4.	Une collecte de données originale : des entretiens de groupe et des productions artistiques	81
3.1.5.	Programmation et déroulement des activités	82
3.1.6.	Enjeux liés aux habiletés de l'étudiante-chercheure	86
3.1.7.	La tenue du journal de bord du chercheur : un exercice astreignant, mais utile et pertinent.....	87
3.1.8.	Un matériel empirique riche en contenu et de qualité.....	88
3.2.	<i>Stratégie d'analyse : l'importance de visualiser les données</i>	88
3.2.1.	Condensation des données : des mots-clés, des thèmes et des concepts récurrents	90
3.2.2.	Présentation des données sous la forme de tableaux	90
3.2.3.	L'élaboration-vérification des conclusions : la création de sens	90
3.2.4.	Miles et Huberman : un modèle d'analyse interactif et itératif	91
3.3.	<i>L'éthique au cœur de l'ensemble de la démarche méthodologique</i>	91
3.4.	<i>Limites liées aux choix méthodologiques</i>	92
3.5.	<i>Une démarche féconde, un corpus riche</i>	93
CHAPITRE IV	.....	96
4.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	97
4.1.	<i>Une démarche constructive</i>	98
4.1.1.	Première rencontre de groupe : les éléments favorables à un rapport positif, à l'inverse ceux nuisibles.....	99
4.1.2.	Ma relation idéale et mon histoire de relations avec les intervenants	107
4.1.3.	Contributions positives à la relation	112
4.1.4.	Un survol de l'ensemble de la démarche	115
4.1.5.	Leur appréciation de la démarche	117
CHAPITRE V	.....	120
5.	ÉLÉMENTS DE DISCUSSION	121
5.1.	<i>Des résultats sous la loupe des clés d'interprétation</i>	122
5.1.1.	Rapports intervenants-jeunes selon la perspective des adolescents.....	122
5.1.2.	L'unité de réadaptation comme havre de sécurité	126
5.1.3.	Sujets de vie plutôt qu'objets de protection	127
5.2.	<i>Limites et forces de la recherche</i>	130
5.2.1.	Critères de scientificité	131
5.2.2.	Un contexte particulier	134
5.2.3.	Un savoir objectivé et validé par les participants à la recherche	134
5.3.	<i>Implications pour la recherche et la pratique</i>	135
5.4.	<i>En guise de synthèse</i>	135
CONCLUSION	.....	137
RÉFÉRENCES	.....	140
APPENDICE A_ PORTRAIT DES UNITÉS DE RÉADAPTATION	.....	172
APPENDICE B. FORMULAIRE D'ENGAGEMENT POUR LES PROJETS DE RECHERCHE AU CENTRE JEUNESSE DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN	.....	174

APPENDICE C. FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ PAR L'ÉTUDIANTE CHERCHEUSE.....	176
APPENDICE D. PROGRAMMATION DES ACTIVITÉS.....	178
APPENDICE E. ANNONCE POUR RECRUTER LES PARTICIPANTS.....	186
APPENDICE F. FORMULAIRE D'AUTORISATION À CE QUE L'ÉTUDIANTE CHERCHEUSE PUISSE COMMUNIQUER AVEC LE JEUNE	188
APPENDICE G. FORMULAIRE D'AUTORISATION À CE QUE L'ÉTUDIANTE CHERCHEUSE PUISSE COMMUNIQUER AVEC LE PARENT.....	190
APPENDICE H. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES ADOLESCENTS	192
APPENDICE I. FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ POUR LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE	197
APPENDICE J. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARENTS	199
APPENDICE K. FICHES SIGNALÉTIQUES.....	204
APPENDICE L. CERTIFICATION ÉTHIQUE	208

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1	Les éléments qui favorisent un rapport positif et à l'inverse ceux qui nuisent.....	106
TABLEAU 2	Ma relation idéale : mon choix d'images	108
TABLEAU 3	Mon histoire de relations avec les intervenants : présentation de mon affiche (représentations négatives)	110
TABLEAU 4	Mon histoire de relations avec les intervenants : présentation de mon affiche (représentations positives)	111
TABLEAU 5	Contribuer positivement à la relation : confection d'un jeu (pouvoirs internes)	113
TABLEAU 6	Contribuer positivement à la relation : confection d'un jeu (pouvoirs externes)	114
TABLEAU 7	Une démarche constructive.....	117

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à remercier les jeunes qui ont accepté de s'associer à cette recherche et d'y croire suffisamment pour s'y investir et maintenir leur participation tout au long des rencontres. Ils se sont révélés à la fois ma source d'inspiration et ma principale motivation à finaliser ce projet. Je ne crois pas que j'aurais eu la détermination de le mener à son terme si ça n'avait été de l'engagement pris à leur endroit : celui de leur donner une voix et de partager éventuellement le fruit de leur réflexion.

Par ailleurs, je ne saurais comment exprimer toute ma gratitude à François, mon bel amour depuis près de trois décennies, pour m'avoir soutenue tout au long de cette aventure qui s'est éternisée au final sur plus de six longues années. C'est peu dire que d'affirmer que je n'y serais probablement pas arrivée sans son support indéfectible. Mener un tel projet tout en maintenant mes activités professionnelles, familiales et en complétant parallèlement un second programme d'étude en éthique s'est avéré un défi de taille qui m'a parfois semblé insurmontable. L'itinéraire emprunté était peut-être trop ambitieux. Le connaissant, je demeure néanmoins convaincue qu'il en retiendra davantage ma persévérance et ma détermination plutôt que l'humeur par moment instable et le si grand manque de temps.

Je ne saurais terminer cette partie sans exprimer toute ma reconnaissance aux autres acteurs qui ont participé, de près ou de loin, à la concrétisation de ce mémoire. Un immense merci à M. Marc Jean, mon directeur de recherche. Sans son humanisme, sa rigueur intellectuelle et méthodologique, sa disponibilité et sa patience, mais surtout sa formidable capacité à tout dédramatiser pour resituer les priorités, l'aventure aurait fort probablement pris une autre trajectoire. Merci de m'avoir si bien accompagnée à chacune des étapes et d'avoir su composer avec les multiples reports. Un merci à M. Éric Pilote, comme codirecteur, qui a rendu possible la poursuite de ce projet dès ses premiers balbutiements. Je tiens à mentionner l'apport de M. Ricardo Zúñiga qui, à travers une correspondance informelle en début de parcours, a contribué à alimenter mon questionnement et à l'orienter dans la forme qu'il prendra par la suite. De façon analogue, je souligne la contribution de Mme Louise Carignan, directrice de l'unité d'enseignement en travail social, qui a laissé une empreinte significative par ses judicieux commentaires à l'étape du projet de mémoire et qui a accepté de respecter mon rythme même s'il contrevenait aux exigences habituelles en termes de délai. Et finalement un merci tout spécial à Mme Sylvie Gagnon, art-thérapeute, qui a très généreusement partagé son expertise avec moi. Ce fut un réel bonheur de bâtir et d'expérimenter les activités à titre de participante avant de les faire vivre aux jeunes qui ont participé à ma recherche.

Au-delà de cet écrit, l'aventure aura eu un impact indéniable, non seulement sur mon parcours professionnel, mais aussi sur ce que je suis devenue comme personne. C'est pourquoi je souhaite transmettre mes plus sincères remerciements à tous ceux qui se sont retrouvés sur ma route et qui ont collaboré d'une façon ou d'une autre à la réalisation de ce projet.

ABRÉVIATIONS

AAI	Adult Attachment Interview
ACJQ	Association des Centres jeunesse du Québec
AERDPQ.....	Association des établissements de réadaptation en déficience physique du Québec
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CER.....	Comité d'éthique de la recherche
CIUSSS	Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux
CJSLSJ.....	Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean
CJM-IU	Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire
CJQ-IU.....	Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire
CLSC	Centres locaux de services communautaires
CPEJ.....	Centre de protection de l'enfance et de la jeunesse
CPJ	Conseil permanent de la jeunesse
CR	Centre de réadaptation
CRJDA.....	Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation
DPJ.....	Directeur de la protection de la jeunesse
DSM-IV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4 ^e édition
ICBE	Inventaire concernant le bien-être de l'enfant
INSRM.....	Institut national de la santé et de la recherche médicale
LPJ	Loi sur la protection de la jeunesse
LSJPA	Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents
LSSSS	Loi sur les services de santé et les services sociaux
MOI.....	Modèles internes opérants
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OPPQ	Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec
OTSTCFQ....	Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec
PICBE	Plate-forme informationnelle pour le bien-être des enfants
PIJ	Projet intégration jeunesse
RI	Ressource intermédiaire
RTS	Réception et traitement des signalements
RTF.....	Ressource de type familial
TA	Trouble de l'attachement
TC	Trouble de comportement
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité
TSA.....	Trouble du spectre autistique
UTI.....	Unité de traitement individualisé



(Breton, Côté et Pascuzzo, 2014, p. 46)

« Man can no more survive psychologically in a psychological milieu that does not respond empathically to him, than he can survive physically in an atmosphere that contains no oxygen. » (Kohut, 1977, p. 253)

INTRODUCTION

« Il est très étonnant de constater à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances. » (Cyrulnik, 2003)

Nous croyons qu'il en serait de même pour les intervenants qui travaillent quotidiennement auprès des jeunes qui se trouvent hébergés en centre de réadaptation.

Bon an mal an, ce sont environ 2500 jeunes qui se trouvent hébergés dans un centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation au Québec (ACJQ, 2015a). Pour la plupart, ils y sont hébergés contre leur volonté dans un contexte d'aide contrainte. Ils ont, à de rares exceptions, connu un parcours de vie difficile : plusieurs sont fragilisés sur le plan affectif par un vécu de négligence, de maltraitance, ou encore d'abandon, expériences marquantes que l'on sait maintenant fréquemment associées au développement de problématiques liées à l'attachement. Ils présentent des troubles d'adaptation : certains en concomitance avec des problématiques en santé mentale, d'autres au niveau de la consommation de psychotropes, parfois même les deux (ACJQ 2010b). Par ailleurs, le contexte d'aide contrainte dans lequel ils se retrouvent présente de nombreux défis, autant pour eux que pour les intervenants qui les accompagnent tous les jours. Nous n'avons cependant que très peu accès à leur propre discours concernant la perception de la relation qu'ils entretiennent avec les intervenants qui les encadrent quotidiennement et qui cherchent à établir une relation aidante.

C'est pourquoi cette recherche et les choix méthodologiques qui y sont associés visent à mieux comprendre le rapport intervenants-jeunes, tel que perçu par ces adolescents hébergés en centre jeunesse en vertu d'une mesure de protection. À la lumière des résultats, nous tâchons de voir comment il peut être possible, de leur point de vue, de les accompagner de façon à favoriser une relation thérapeutique positive entre eux et leurs intervenants, et ce, eu égard aux difficultés d'attachement souvent présentes chez ces derniers. Qui plus est, nous tentons également de voir comment il peut être envisageable de concilier un environnement normatif telle une unité de vie en centre de réadaptation et de répondre positivement aux besoins d'individuation et d'autonomisation de ces jeunes, des enjeux développementaux majeurs à l'adolescence.

Bien que peu de chercheurs se soient intéressés à cet aspect de l'intervention, nous savons néanmoins que les travaux de Miller, Duncan et Hubble (1999) ont mis en évidence que c'est la perception de la relation par le client « qui prédit le mieux le succès (ou l'échec) éventuel de

l'intervention » (cité dans Byrne et Lemay, 2005, p. 197). Suivant cette logique, une meilleure connaissance de leur point de vue à ce propos nous semble susceptible de promouvoir l'émergence de nouvelles pistes d'intervention et peut-être même d'influencer favorablement les pratiques en protection de l'enfance.

Le premier chapitre expose la problématique, le contexte dans lequel elle s'inscrit, ainsi que la question de recherche.

Le deuxième chapitre apporte les clés d'interprétation permettant éventuellement une meilleure compréhension des résultats de la présente recherche. Plutôt que de s'appuyer sur un seul cadre théorique, ce projet de recherche repose sur des ancrages conceptuels tirés de la théorie de l'attachement et la matrice sur la réciprocité de l'autonomie au sens où l'entend le philosophe contemporain Jean-François Malherbe (2000, 2003, 2006, 2007; Malherbe, Courbat, Pétel et Salem, 2010).

S'ensuit la partie traitant de la méthodologie. Le troisième chapitre témoigne des moyens mis en place concrètement pour mener à bien la collecte de données et la stratégie d'analyse privilégiée pour les visualiser. En cohérence avec le but recherché de l'étude, une approche qualitative et exploratoire est privilégiée. Le choix du dispositif de collecte des données s'est porté vers une démarche de groupe laissant place à la coconstruction par le biais d'activités artistiques et de dialogue avec deux groupes de jeunes hébergés au Centre St-Georges à Chicoutimi dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Le choix de la stratégie d'analyse s'est, pour sa part, orienté vers le modèle interactif élaboré par Miles et Huberman (2003), lequel consiste à organiser et à interpréter le corpus de données en vue d'en découvrir le sens.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche. Il a été retenu comme stratégie de visualisation, celle de regrouper l'essentiel des données sous la forme de tableaux. Ceux-ci intègrent à la fois le contenu des mini-rapports produits aux termes des rencontres de groupe et soumis à l'approbation des participants lors des rencontres subséquentes, des extraits des comptes rendus, ainsi que les photos et les extraits du matériel artistique produit par les jeunes lors de ces mêmes rencontres.

Le dernier chapitre, soit la discussion, diffère des précédents en ce sens qu'il s'attarde à mettre en relief les principaux éléments qui ont retenu mon attention dans la présente recherche.

Il se divise en trois parties. La première tente d'apporter des éléments d'explication aux résultats en s'inspirant des clés d'interprétation que sont l'attachement et l'autonomie. S'ensuit une réflexion sur les forces et les limites de la recherche de façon à apporter aux lecteurs un éclairage sur sa rigueur méthodologique et sa scientificité et finalement, les avenues possibles qui peuvent découler des conclusions.

Aux termes de cette étude, il ressort effectivement plusieurs éléments qui semblent, du moins selon ce que les adolescents qui ont participé à la recherche nous en disent, s'avérer favorables à la construction d'une relation thérapeutique positive malgré le contexte d'aide contrainte et les difficultés liées à l'attachement pour certains.

CHAPITRE 1

UNE PROBLÉMATIQUE D'ACTUALITÉ DANS LES CENTRES JEUNESSE

« Pis les enfants c'est pas vraiment vraiment méchant
Ça peut mal faire, ou faire mal de temps en temps
Ça peut cracher, ça peut mentir, ça peut voler
Au fond ça peut faire tout c'qu'on leur apprend. »
(L'escalier, Paul Piché, 1991)

1. UNE PROBLÉMATIQUE D'ACTUALITÉ DANS LES CENTRES JEUNESSE

La problématique à l'étude, soit les représentations que les jeunes se font des rapports qu'ils entretiennent avec leurs intervenants, s'inscrit à l'intérieur d'un contexte particulier, celui d'un centre de réadaptation pour jeunes en difficultés d'adaptation (CRJDA). Le premier chapitre s'attarde à décrire les particularités du contexte d'intervention en autorité dans lequel se retrouve la plupart des adolescents qui vivent un épisode de placement en ressource institutionnelle, pour ensuite tracer le portrait de ces jeunes et enfin, faire un survol des défis auxquels sont confrontés les intervenants qui œuvrent auprès d'eux quotidiennement.

« Tout enfant est une personne à part entière, sujet de droits et porteur d'avenir. » (Manifeste de Bruxelles, avril 2002)

1.1. Adolescents hébergés en centre de réadaptation : une aide contrainte

L'étude prend lieu au Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CJSLSJ).¹ Constitué en 1996 par le regroupement de quatre établissements, le CJSLSJ a pour mission d'offrir des services d'adaptation, de réadaptation et d'intégration sociale aux jeunes et à leur famille. Il est régi par la Loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS), la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ), la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA) et certaines dispositions du Code civil (CJSLSJ, 2006).

Mon intérêt de recherche porte spécifiquement sur les adolescents qui font l'objet d'une mesure d'hébergement en centre de réadaptation sous le couvert de la LPJ.

¹ Au moment du dépôt de ce mémoire, le réseau de la santé et des services sociaux vivait une vaste réorganisation en lien avec la *Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux notamment par l'abolition des agences régionales*. Le Centre jeunesse n'existe plus sous ce nom faisant maintenant partie intégrante du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CIUSSS-SLSJ).

Ces jeunes se retrouvent hébergés en contexte d'aide contrainte par le fait que les mesures de prévention et le soutien de la communauté (services d'aide de première ligne en centre local de services communautaires (CLSC), milieu scolaire, organismes communautaires, réseau familial élargi, etc.) se sont avérés inefficaces ou insuffisants pour enrayer les problématiques qui compromettent leur sécurité et leur développement. Par la LPJ, la société donne une autorité formelle au directeur de la protection de la jeunesse (DPJ) et au tribunal de la jeunesse, pour imposer des mesures d'aide aux jeunes et à leur famille, qu'ils soient volontaires ou non à y collaborer. On parle alors d'une aide en contexte d'autorité, d'une aide contrainte, puisqu'à l'origine il n'y a habituellement pas de demandeur d'aide, pas de demande d'intervention de la part des personnes concernées, ni de volonté d'y souscrire. Par ailleurs, l'intervention sous contrainte crée un cadre d'intervention différent de la relation dyadique habituelle entre un client demandeur d'aide et un professionnel, puisqu'elle s'articule autour d'une triade composée du jeune et de sa famille, de la Direction de la protection de la jeunesse, ainsi que des dispensateurs de services. Des amendements apportés à cette loi en 2007 enjoignent toutefois les intervenants à privilégier les approches consensuelles et à prendre tous les moyens possibles pour favoriser la participation active et l'implication des parents et des jeunes aux décisions et aux mesures qui les concernent² (Leblanc, 2010).

1.1.1. Une aide contrainte pour des situations d'exception

La Loi sur la protection de la jeunesse s'applique exclusivement dans les situations de mineurs de moins de dix-huit ans, dont la sécurité ou le développement est, ou peut être compromis^{3,4}. Elle se veut une loi d'aide, non punitive, qui vise la bienveillance pour assurer la

² Les principes directeurs qui guident l'intervention des directeurs de la protection de la jeunesse au Québec sont les suivants : 1) la primauté des droits et l'intérêt de l'enfant; 2) la primauté de la responsabilité parentale; 3) le milieu familial considéré comme le lieu le plus approprié au développement de l'enfant; 4) l'importance de la continuité des soins et de la stabilité des conditions de vie pour le développement des enfants; 5) l'importance de l'intervention sociale et des approches centrées sur la participation et la mobilisation des familles; 6) la participation active de la communauté et des établissements à la protection des enfants » (ACJQ, 2007, p.7).

³ Les situations à corriger donnant ouverture à l'intervention du directeur de la protection de la jeunesse doivent nécessairement correspondre à celles énumérées aux articles 38 (l'abandon, la négligence, les mauvais traitements psychologiques, l'abus sexuel, l'abus physique et les troubles de comportement sérieux) et 38.1 (fugue, non-fréquentation scolaire, délaissement de l'enfant placé) de la LPJ. Il demeure toutefois important de souligner que les situations prévues à l'article 38.1 n'amènent pas automatiquement la DPJ à présumer d'une situation de compromission (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2010a, 2010 b).

⁴ Pour déterminer si une situation doit être traitée en vertu de la LPJ, quatre facteurs sont considérés dans l'analyse des situations portées à l'attention du DPJ. Ce sont : **les faits** : la nature, la gravité, la chronicité et la fréquence; **la vulnérabilité de l'enfant** : les conséquences des faits sur l'enfant, compte tenu de son âge et de ses caractéristiques personnelles; **l'exercice de la responsabilité parentale et la capacité parentale** : leurs ressources personnelles, leur reconnaissance du problème, leur motivation et leur capacité à corriger la situation; **les ressources du milieu à venir en aide à l'enfant et à ses parents** : la disponibilité et le soutien offerts par des proches ou par différentes ressources communautaires ou professionnelles. L'analyse d'une situation doit permettre de déceler non seulement les facteurs de risque et les conséquences pour l'enfant, mais aussi les facteurs de protection présents dans l'environnement de celui-ci » (ACJQ, 2007, p.9).

protection du jeune. Elle a comme objectifs de mettre fin à la situation de compromission et d'en éviter la récurrence par des mesures de contrôle, de surveillance et d'aide. Cette exigence constitue l'une de ses prémices et inscrit l'intervention sociale dans un rapport d'autorité qui délimite la nature, la durée et la portée de l'aide pouvant être apportée. Il s'agit d'une aide sous contrainte ayant « comme objectif, non seulement d'écarter, de supprimer les dangers, de réparer les éventuelles cassures dans les trajectoires de vie, mais aussi de prévenir la réapparition des conditions qui ont favorisé les actes délétères » (Goldbeter-Merinfeld, 2011, p. 8).

Le signalement fait office d'élément déclencheur. Les mesures sont déterminées soit par une entente sur des mesures volontaires convenues entre le directeur de la protection de la jeunesse, les deux parents et le jeune de quatorze ans et plus, soit par une ordonnance du tribunal. Dans les deux cas, c'est le directeur de la protection de la jeunesse, en l'occurrence la personne qu'elle délègue à cette fin, qui voit à l'exécution de l'entente ou de l'ordonnance et à la dispensation des services d'aide (ACJQ, 2015b; MSSS, 2010a).

Annuellement, ce sont approximativement 2500 enfants et leur famille qui reçoivent des services du Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CJSLSJ, 2015a). Près de la moitié de ces situations concerne des enfants victimes de négligence ou en risque sérieux de négligence. Dans les autres cas, les mauvais traitements, les troubles du comportement, les abus sexuels et les situations d'abandon représentent, dans des proportions moindres, les motifs d'intervention⁵ (ACJQ, 2008, 2009a, 2010a, 2011, 2012, 2013, 2014a, 2015a; CJSLSJ, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015a). En outre, pour la majorité des familles de ces jeunes, la préoccupation de la survie économique tient lieu de priorité, ce qui complique gravement leur situation et limite la capacité de changement. Le mandat de protection s'avère, d'autre part, très balisé et permet difficilement de corriger l'ensemble des problèmes (Guay, 2009, 2010). L'intervention du directeur de la protection de la jeunesse, en l'occurrence de l'État, doit prendre fin une fois la situation de compromission corrigée, et ce, même si d'autres besoins ou difficultés subsistent (MSSS, 2010a).

Bien que toute décision prise en vertu de la LPJ doit tendre à maintenir le jeune dans son milieu familial (MSSS, 2010a), il arrive qu'un tel maintien ne soit pas possible et qu'il faille

⁵ En 2014-2015, 49 % des enfants pris en charge l'ont été pour des motifs de négligence ou de risque sérieux de négligence, 12,8 % pour des motifs d'abus physiques ou de risques sérieux d'abus physique, 17,1 % des mauvais traitements psychologiques, 13,9 % des troubles de comportement sérieux, 4,2 % des abus sexuels ou des risques sérieux d'abus sexuels, et 3 % pour des situations d'abandon. Par ailleurs 41 % des jeunes pris en charge sont âgés de treize à dix-sept ans (ACJQ, 2015a, p.14).

recourir à son placement dans un milieu substitut. Les placements sont le plus souvent transitoires et de courte durée. Lorsque le retour du jeune dans le milieu familial ne peut être envisagé, un projet de vie alternatif dans un milieu stable, en mesure d'assurer la continuité des soins, la stabilité des liens et des conditions de vie appropriées à ses besoins et à son âge, doit alors être actualisé⁶. Pour les adolescents hébergés en centre de réadaptation qui approchent de la majorité, ce projet de vie peut également prendre la forme d'une meilleure préparation vers l'accès à son autonomie fonctionnelle, faisant ici référence à sa propre prise en charge comme jeune adulte à l'atteinte de ses 18 ans (ACJQ, 2009b).

Dans les faits, c'est plus de la moitié des jeunes suivis dans le cadre de la LPJ⁷ qui fait l'objet d'un retrait du milieu familial pour être confiés, soit à une ressource de type familial (RTF), une ressource intermédiaire (RI), un milieu institutionnel (centre de réadaptation, foyer de groupe) ou encore à une personne significative (ACJQ, 2011, 2012, 2013, 2014a, 2014 b; CJSLSJ, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015a). Quant à la clientèle qui se retrouve dans les ressources de réadaptation (ressource intermédiaire, centre de réadaptation et foyer de groupe), elle représente approximativement 12 % de la population hébergée en milieu substitut (ACJQ, 2015a). « Ils constituent celle présentant les plus graves difficultés d'adaptation chez les jeunes référés aux centres jeunesse » (Comité de travail sur la santé mentale des jeunes suivis par les centres jeunesse, 2007, p. 8). Par conséquent, les ressources de réadaptation en internat dans les centres jeunesse ont dû se spécialiser au fil des ans pour offrir une programmation mieux adaptée aux besoins des jeunes qui s'y retrouvent hébergés (MSSS, 2013).

1.1.2. Des services d'hébergement spécialisés

Les centres de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation (CRJDA) ont pour mission d'offrir des services d'adaptation ou de réadaptation et d'intégration sociale aux jeunes

⁶ Le législateur, par les modifications apportées à la Loi de la jeunesse en juillet 2007, encadre la durée des mesures d'hébergement d'un enfant dans un milieu substitut en établissant des durées maximales établies en fonction de l'âge. Ces modifications obligent le tribunal, à l'expiration de ces délais, à moins de motifs sérieux, à rendre une ordonnance qui assure à l'enfant un projet de vie permanent (Article 2.4 et 91.1 LPJ, L.R.Q., c. P-34.1). Pour la clientèle douze à dix-sept ans, cette durée maximale d'hébergement est de vingt-quatre mois. On observe cependant dans la pratique des dernières années auprès des adolescents que cette démarche vise souvent davantage à les orienter vers une autonomie fonctionnelle qu'à leur trouver un milieu de vie permanent (Centre jeunesse de Québec — Institut universitaire, 2013).

⁷ Les centres jeunesse en quelques chiffres (2014-2015) : 31 935 enfants au Québec, dont la situation est prise en charge par la DPJ, 47,8 % sont suivis dans leur milieu familial, 30 % sont hébergés dans des ressources de type familial (famille d'accueil), 12 % sont hébergés dans des centres de réadaptation en centre jeunesse ou dans des ressources intermédiaires de réadaptation, 10,2 % sont confiés à un tiers significatif. Depuis le 1^{er} février 2015, de nouvelles orientations législatives font en sorte que des tiers significatifs peuvent être reconnus à titre de famille d'accueil de proximité. Par conséquent, le nombre d'enfants placés dans des milieux connus et significatifs a augmenté au cours de la dernière année (ACJQ, 2015a, p.15).

qui, en raison de leurs difficultés d'ordre comportemental, psychosocial ou familial, requièrent de tels services (CLSLSJ, 2015a). L'intervention en centre de réadaptation vise la reprise ou la poursuite du développement du jeune, en travaillant à recréer des liens positifs entre celui-ci, ses parents, sa famille et sa communauté (MSSS, 2013).

Au moment de l'étude, le CJSLSJ dispose de dix unités de réadaptation interne pour la clientèle adolescente⁸; sept unités sont localisées à Chicoutimi (Centre Saint-Georges, soixante-huit places), alors que trois unités se trouvent à Roberval (Centre La Chesnaie, trente-deux places). Ces unités offrent une programmation et un encadrement adaptés aux besoins des jeunes en fonction de leurs problématiques, que ce soit en santé mentale, délinquance, toxicomanie ou troubles graves de comportement. Le Centre St-Georges se démarque par le fait qu'on y retrouve trois unités à vocation particulière pour la clientèle adolescente. Deux unités de traitement individualisé (UTI) accueillent pour l'une les garçons et l'autre les filles qui présentent une concomitance de problématiques en santé mentale et de graves troubles de conduite. L'UTI vise à leur offrir un milieu de traitement répondant à leurs besoins spécifiques dans le respect de leur individualité. S'ajoute une unité d'encadrement intensif mixte qui offre un contexte d'intervention où les fonctions de sécurité et de traitement sont plus intenses. Cette unité s'inscrit en soutien aux différents services d'hébergement et vise des séjours courts, selon des mandats bien déterminés et liés aux difficultés du jeune concerné.

Les équipes de travail dans ces unités de réadaptation ne sont pas l'apanage d'une seule profession ou d'un titre en particulier. De fait, l'intervention en internat s'enrichit du partenariat interdisciplinaire entre des professionnels de divers domaines d'activité, tels que le travail social, la criminologie et la psychologie. Les équipes cliniques sont malgré cela principalement composées d'éducateurs spécialisés et de psychoéducateurs⁹ et la réadaptation en internat au Québec a grandement été influencée par ces champs d'activité faisant référence à l'éducation spécialisée et à la psychoéducation (MSSS, 2013). Le CJSLSJ n'y fait pas figure d'exception.

Par ailleurs, les recherches dans les autres secteurs d'activité ont énormément contribué à faire évoluer les pratiques d'intervention dans ces milieux. Elles ont favorisé une meilleure

⁸ Appendice A : Portrait des unités de réadaptation.

⁹Leurs champs de pratique respective sont toutefois bien définis et le projet de Loi 21 sanctionné en 2009 a fait en sorte que certaines activités sont maintenant « réservées » aux psychoéducateurs (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2014).

connaissance des problématiques des jeunes qui s’y trouvent hébergés, notamment les difficultés liées à l’attachement, la santé mentale et les dépendances. Elles ont aussi permis l’émergence de percées importantes sur les approches à privilégier en regard de ces problématiques (MSSS, 2013) en particulier auprès des jeunes qui présentent des difficultés liées à l’attachement (ACJQ, 2010b). Comme en témoignent les prochaines sections, non seulement l’intérêt pour les jeunes hébergés en centre jeunesse ne date pas d’aujourd’hui, mais il s’avère tangible et encore bien présent.

1.1.3. Des jeunes sous la loupe des chercheurs

La recension des écrits suggère effectivement que plusieurs chercheurs se sont penchés sur les multiples réalités les concernant au cours des dernières décennies, et ce, selon différentes perspectives. Déjà, à la fin des années 80, Messier (1990) a examiné le cheminement de jeunes hébergés en centre de réadaptation à la suite d’une ordonnance de protection. Entre autres constats, il mettait en relief qu’environ 30 % des adolescents qui font l’objet d’une intervention de la protection de la jeunesse jusqu’à leur majorité se retrouvent seuls dans la vie, sans support affectif et sans l’encadrement d’une famille, le jour de leur dix-huitième anniversaire.

C’est toutefois vers la fin des années 1990 que l’abandon devient une source de préoccupation commune dans le domaine de la protection de l’enfance au Québec. Un groupe de travail qui s’est intéressé à cette problématique en 1997 estimait alors que près de la moitié des jeunes hébergés dans les unités de réadaptation étaient abandonnés ou à risque de l’être (Dubreuil-Mercier, 2012). Ces constats alarmants inciteront des équipes de chercheurs à documenter cette réalité pour mieux la comprendre et permettre le développement d’outils d’intervention dédiés spécifiquement à cette clientèle¹⁰ (Beaudoin, Drapeau et Marcotte, 2001a, 2001b, 2005a, 2005b; Doucet, 1999; Doucet, Godin, St-Hilaire, Parazelli, Rainville et Thibeault, 1999, 2004; Drapeau, Begin, Godin, Bernard, Landry, Charbonneau et Laprise, 2004; Simard, 2007).

On voit aussi apparaître au cours de cette même période un intérêt pour les pratiques d’implication parentale dans l’intervention en protection de la jeunesse (Mireault, Beaudoin Paquet et Champagne, 1998; Saint-Jacques, Lessard, Beaudoin et Drapeau, 2000; Villeneuve,

¹⁰ Il est fait référence ici à l’outil d’intervention « Carnet de voyage à travers ma vie. Cahier du jeune et guide d’accompagnement destiné à l’intervenant » mis en forme par Beaudoin, Drapeau, et Marcotte et al. en 2005. Cet outil est conçu pour les jeunes de douze à dix-sept ans, dont la situation est à risque d’instabilité ou de discontinuité. Il vise à permettre au jeune d’accepter son histoire comme faisant partie de son parcours, de développer sa résilience et à se mettre en action dans son projet d’avenir (Drapeau, Saint-Jacques, Lépine, Bégin, et Bernard, 2004).

2010). Non seulement ces travaux (Mireault et al., 1998) confirment la nécessité de favoriser l'implication des parents au processus de réadaptation lorsqu'un adolescent est hébergé en centre de réadaptation, ils démontrent qu'il s'avère possible en offrant le soutien approprié de mobiliser les parents dans l'exercice de leurs responsabilités parentales et d'accélérer ainsi le retour du jeune dans sa famille. Qui plus est, ils soulignent que l'implication parentale et le soutien de la famille pendant le processus de réadaptation se révèlent parmi les éléments prédictifs les plus puissants de la capacité du jeune à s'adapter dans son milieu naturel et à transférer les gains thérapeutiques après son placement (Mireault et al., 1998). Comme le précise Laperrière (1997), l'adolescent ne se définit pas seulement par ses caractéristiques personnelles, mais aussi en fonction des interactions qu'il entretient avec sa famille. En conséquence, favoriser l'implication parentale a pour effet d'alléger le poids qui pèse sur les épaules de l'adolescent, en plus de contribuer à l'amélioration de ses comportements adaptatifs et de faciliter sa réintégration sociale (Carrier, Fily-Paré, Fournier et Perron, 2015). Parallèlement, un changement de paradigme s'opère dans la pratique des intervenants sociaux qui concourt à favoriser davantage la participation des parents dans leurs interventions (Saint-Jacques, Drapeau, Lessard et Beaudoin, 2006).

De multiples études se sont aussi consacrées aux difficultés d'insertion relationnelle, sociale et professionnelle de ces jeunes à l'âge adulte, ainsi qu'à la nécessité d'adapter les pratiques en centre jeunesse pour mieux répondre à leurs besoins spécifiques¹¹ (Casey et Bell, 2014; Goyette, 2003, 2006a, 2006b; Goyette, Bellot et Panet-Raymond, 2006; Goyette, Chénier, Noël, Poirier, Royer et Lyrette, 2006; Goyette, Dallaire et Panet-Raymond, 2003; Goyette, Morin et Lyrette 2005; Goyette et Royer, 2009; Goyette, Pontbriand et Bellot, 2011; Goyette et Turcotte, 2004; Turcotte et Bellot, 2009). Cet intérêt émane des constats préoccupants diffusés sur leur situation. D'une part, le ministère de la Sécurité du revenu soutenait en 1995 que près des trois quarts des jeunes hébergés en centre jeunesse se retrouvaient, dix ans plus tard, prestataires d'aide sociale, alors que d'autres études, non moins troublantes, dévoilaient qu'ils étaient deux fois et demie plus nombreux à présenter un risque suicidaire modéré ou sévère que leurs pairs en milieu scolaire

¹¹ Le groupe de travail sur la politique de placement en famille d'accueil (2000), et par la suite le Conseil permanent de la jeunesse (2004), ont attiré l'attention par leurs écrits sur les besoins particuliers de ces jeunes, et formulé des recommandations voulant qu'ils puissent bénéficier d'une meilleure préparation à la vie autonome et d'un soutien transitoire lors de leur passage à la majorité. Ainsi, on assiste durant la même période à la mise en place graduelle en centre jeunesse du programme qualification des jeunes (PQJ) visant à répondre à ces préoccupations; ce programme inspiré de *l'approche milieu* a comme assise le développement d'un lien privilégié entre le jeune et l'éducateur, permettant à ce dernier de devenir une figure significative. Le programme d'une durée de trois ans (16 à 19 ans) vise à augmenter les chances que ces jeunes s'intègrent progressivement dans un projet de vie socialement épanouissant à la fin des services des centres jeunesse. Les résultats obtenus de par les divers rapports d'étape d'implantation se sont avérés dans l'ensemble positifs jusqu'à maintenant (ACJQ, 2011b; Goyette, Royer, Noël, Chénier, Poirier, Lyrette, et Charbonneau, 2007).

(Dumont, Leclerc et Pronovost, 2003). Dans ses travaux, Keable (2007) souligne la présence de plusieurs facteurs contributifs aux difficultés d'intégration sociale de ces jeunes : des problèmes sévères de santé mentale, de graves carences affectives associées à leur passé de négligence et de maltraitance, leur manque d'habiletés, la lourdeur des problématiques vécues par les parents, ainsi que l'absence de projet de vie pour plusieurs à dix-sept ans. Les conclusions de ces différentes études auront des impacts majeurs dans l'offre de service auprès de la clientèle adolescente hébergée en centre jeunesse; l'intervention s'avère maintenant davantage axée sur leur intégration sociale et le développement de leur autonomie faisant ici référence à leur capacité de se prendre en charge à l'âge adulte.¹²

En parallèle, des chercheurs issus du milieu juridique (Desrosiers, 2005a, 2005b; Lemonde et Desrosiers, 2000, 2007) mènent des travaux sur le respect des droits de ces jeunes, s'attardant plus spécifiquement aux mesures privatives de liberté dans les centres de réadaptation pour mineurs. Ces travaux auront une incidence importante sur les modifications à la LPJ en 2007 en ce sens que les motifs pour recourir à l'encadrement intensif pour les jeunes pris en charge pour leur protection seront désormais balisés.

Plus récemment, une équipe de chercheurs issus principalement du domaine médical a conduit une vaste étude dans plusieurs centres jeunesse au Québec dans le but d'évaluer l'état de santé des jeunes hébergés en centre de réadaptation (Frappier, Duchesne, Lambert et Chartrand, 2015). La recherche confirme ce que plusieurs études effectuées au cours de la dernière décennie avaient déjà mis en lumière : la majorité des adolescents hébergés en centre de réadaptation présente de nombreux problèmes de santé physique ou mentale, et ce, bien au-delà de la moyenne des jeunes Québécois. Ils constituent un groupe à risque, sont vulnérables et surtout, présentent une immense souffrance.

Mais qui sont ces jeunes? D'où proviennent-ils? En quoi sont-ils si différents des autres jeunes de la population en général? La prochaine partie nous permettra d'en connaître un peu plus sur ces quelque deux-mille-cinq-cents adolescents qui se trouvent hébergés dans des ressources de réadaptation pour jeunes en difficultés d'adaptation (CRJDA) au Québec.

¹² Ateliers du frère Toc, Programme qualification jeunesse (PQJ), Plan de cheminement vers l'autonomie (PCA), Appart en ville, etc. Ce ne sont là que quelques-unes des activités qui se sont ajoutées dans l'offre de service, en partie dédiée à cette clientèle.

1.2. Portrait des adolescents hébergés en centre jeunesse

En 2015, deux-mille-cinq-cent-vingt-huit¹³ jeunes étaient hébergés dans un centre de réadaptation au Québec (ACJQ, 2015a). Il s'avère utile de se rappeler qu'ils sont orientés dans ces ressources d'hébergement pour cause de trouble du comportement, de négligence et de maltraitance, problèmes que l'on sait aujourd'hui communément associés à des atteintes à la fois psychologiques, physiques, sociales et développementales. Il est aussi important de retenir que ces adolescents cumulent plusieurs facteurs de risque pour leur santé physique et psychologique, liés tant à leurs antécédents qu'à leur mode de vie (Frappier et al., 2015). Mais que savons-nous réellement à leur sujet? En définitive, que nous apprennent les chercheurs qui se sont intéressés à ces adolescents que l'on dit communément en grave difficulté d'adaptation, voire en grande souffrance?

1.2.1. Des adolescents aux prises avec de graves difficultés d'adaptation

Toutes les études répertoriées au cours des dernières années portant sur l'état de santé des jeunes hébergés en centre jeunesse mettent en évidence la présence de problèmes de santé mentale¹⁴ pour près de la moitié de ces jeunes (Chagnon et Laframboise, 2005; comité de travail sur la santé mentale des jeunes suivis par les centres jeunesse, 2007; Dionne, 2005; Frappier et al., 2015; Laforge, 2010; Pauzé et al. 2004; Toupin, Déry, Pauzé, Mercier et Fortin, 2000). Une recherche réalisée en janvier 2006 par le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), dans tous les centres jeunesse du Québec, indique que 45 % des jeunes hébergés en centre de réadaptation et en ressources intermédiaires ont à leur dossier un diagnostic en santé mentale ou une impression diagnostique posée par un médecin. Également, 17,7 % de la clientèle recensée ont été identifiés comme présentant un trouble mental sévère ou des troubles concomitants¹⁵ (Comité de travail sur la santé mentale des jeunes suivis par les centres jeunesse, 2007). Par ailleurs, les recherches confirment un taux de tentatives de suicide dix fois plus élevé chez les jeunes en centre jeunesse que chez les jeunes Québécois en général (Chagnon, 2007). Un récent

¹³ Ce nombre inclut les jeunes hébergés en foyer de groupe et en ressources intermédiaires de réadaptation.

¹⁴ Les problèmes de santé mentale, ou encore troubles mentaux se définissent comme une perturbation qui entraîne une souffrance significative et une altération du fonctionnement social, professionnel ou dans d'autres sphères importantes (American Psychiatric Association [APA], 2003).

¹⁵ Les diagnostics les plus fréquents dans le groupe des douze à dix-sept ans sont le trouble déficit d'attention et hyperactivité (56.3 %), le trouble de l'opposition (25 %) et le trouble réactionnel de l'attachement (13 %), le trouble de la conduite (16.7 %), des traits ou des troubles de la personnalité (18.3 %) et les troubles anxieux (13.7 %) (Comité de travail sur la santé mentale des jeunes suivis par les centres jeunesse, 2007).

rapport de recherche (Frappier et al, 2015) rapporte que 33 % des filles et 19 % des garçons hébergés en centre jeunesse ayant participé à l'étude ont fait une tentative de suicide dans les douze derniers mois. Cette situation serait en partie liée à la coexistence de troubles de santé mentale et de consommation d'alcool et de drogues chez ces jeunes (Chagnon 2007; Chagnon, Houle et Renaud, 2002; Thomassin et Duret, 2007).

La forte prévalence de la consommation de substances psychoactives chez les adolescents desservis par les centres jeunesse se révèle non moins préoccupante. Ce constat a d'ailleurs conduit plusieurs chercheurs à mener des travaux à ce sujet (Durocher et al., 2005; Jean, 2012; Lambert et al., 2011; Laventure et al., 2005, 2008; Magrinelli-Orsi, 2011; Régie régionale de la santé et des services sociaux et les Centres jeunesse de Québec, 1995). L'association de leurs expériences de vie souvent difficiles avec leurs caractéristiques personnelles, sociales et familiales, augmente le risque que ces jeunes consomment et développent un problème de toxicomanie (Jean, 2012). Ainsi, on retrouve quatre fois plus de consommateurs de substances psychoactives dans cette population que chez les jeunes en général (Laventure, Pauzé et Déry, 2008). D'autre part, un peu plus de la moitié des adolescents hébergés en centre jeunesse présentent un problème évident de consommation excessive d'alcool et de drogues nécessitant une intervention spécialisée (Frappier et al., 2015; Lambert et al., 2011).

Les travaux de Lafortune ont aussi mis en relief que 36,6 % des jeunes hébergés en centre jeunesse en 2004 avaient au moins une ordonnance d'antidépresseurs, d'anxiolytiques et d'autres psychotropes. Ces données ont incité les chercheurs à poursuivre leurs travaux et à s'intéresser aux représentations que ces adolescents se font concernant les médicaments psychotropes qui leur sont prescrits par opposition aux drogues proscrites (Laurier, Collin et Lafortune, 2009). Contre toute attente, ces jeunes tiennent un discours similaire sur les médicaments et sur les drogues illicites, en ce sens qu'ils les perçoivent tous comme de la drogue. En conséquence, ils ne comprennent pas pourquoi les intervenants en centre jeunesse leur demandent de diminuer une drogue proscrite et de respecter scrupuleusement leurs ordonnances (Laurier, 2007).

De plus, Bacon et Richardson (2001) soutiennent que la majorité de ces jeunes ont été fragilisés sur le plan affectif par un vécu de négligence, de maltraitance ou encore d'abandon. Ce qui entrainera des conséquences à long terme sur leur façon de vivre le rapport à l'autre, notamment parce que ces expériences marquantes sont associées au développement de troubles

oppositionnels et de difficultés liées à l'attachement (Goyette et al., 2007). Aux enjeux développementaux majeurs que sont l'autonomisation et l'individuation à l'adolescence, s'ajoute pour ces jeunes une importante fragilisation sur le plan affectif.

1.2.2. Des adolescents fragilisés sur le plan affectif

Tous conviennent que l'adolescence constitue, à priori, une période de transition importante dans le développement humain. En effet, le jeune s'engage dans un processus global intense et accéléré au niveau de son développement dont l'enjeu principal est qu'il puisse développer la capacité à répondre lui-même à ses besoins et ainsi devenir autonome dans l'ensemble des dimensions qui forment sa personnalité. Cette période n'est cependant pas vécue de la même manière par tous. Le milieu social où grandit l'adolescent aura indubitablement des répercussions sur son parcours. Si certains contextes sont favorables à un développement harmonieux, en revanche, d'autres sont porteurs de risques (Claes, 2003). Par ailleurs, les recherches démontrent, sans conteste, l'existence d'une importante perturbation du lien d'attachement chez un grand nombre d'adolescents victimes de maltraitance (Crittenden et Ainsworth, 1989; Cicchetti et Barnett, 1991; George, Kaplan et Main, 1996; Van IJzendoorn et al., 1999). D'un point de vue théorique, cette corrélation pourrait s'expliquer du fait que « les comportements maternels liés à la maltraitance, par exemple le recours à la violence physique ou l'absence de dispensation des soins de base, se situent à l'opposé des attitudes maternelles sensibles et attentives qui caractérisent les mères d'enfants dont l'attachement est sécurisant (Ainsworth et al, 1978) » (Bisaillon, 2008, p. 28).

En outre, il est maintenant établi que cette perturbation du lien d'attachement peut avoir des effets délétères durables sur les comportements sociaux et cognitifs de ces jeunes et qu'une proportion importante d'adolescents victimes de maltraitance présentera un modèle d'attachement insécurisant de type désorganisé (Cyr, Euser, Bakermans-Kranenburg et Van IJzendoorn, 2010; Van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg 2010). L'attachement désorganisé serait, par ailleurs, étroitement associé à des niveaux élevés de problèmes extériorisés¹⁶ et intériorisés¹⁷ (ACJQ,

¹⁶ Problèmes extériorisés : absentéisme et abandon scolaire, abus de substances et toxicomanie, adhésion à des gangs, délinquants, comportements violents, comportements délinquants, comportements sexuels non appropriés, déficit de l'attention, fugue, hyperactivité, impulsivité, itinérance, troubles de la conduite, troubles oppositionnels (Béland, Carrier, Turgeon, 2014, p.21).

¹⁷ Problèmes intériorisés : anxiété, automutilation, plaintes somatiques, retrait, suicide, symptômes psychotiques, troubles de l'alimentation, troubles de la personnalité, troubles de l'humeur (dépression, troubles bipolaires, etc.), troubles anxieux (phobies, stress post-traumatique, etc.) (Béland, Carrier, Turgeon, 2014, p.21).

2010b; Breton, Côté et Paskuzzo, 2014) tels ceux notés chez la clientèle qui requiert des services de réadaptation en centre jeunesse. En outre, Egeland et Carlson, supporte qu'il « n'est pas rare qu'un jeune enfant, entré en centre jeunesse avec un problème d'attachement, développe par la suite un trouble de l'opposition qui pourra alors évoluer, à la préadolescence, vers un trouble de la conduite, lui-même souvent associé à des problèmes de santé mentale (notamment à un trouble de personnalité - état limite) » (2004 cité dans ACJQ, 2010b, p. 4).

Pour Berger (2008), les professionnels, qui ne tiendraient pas compte de ce que la théorie de l'attachement nous enseigne, seraient en quelque sorte comme des physiciens qui choisiraient de se passer d'une théorie aussi essentielle que celle de la gravité de l'attraction universelle. Dans les faits, d'importants travaux sont en cours dans plusieurs régions au Québec pour intégrer la dimension de l'attachement dans l'intervention auprès des adolescents hébergés en unité de réadaptation et ainsi mieux les soutenir au quotidien¹⁸. Cette perspective suppose que les éducateurs qui représentent une figure significative pour un jeune puissent agir en tant que nouvelle figure d'attachement.¹⁹ Concrètement, cela implique aussi d'être plus attentif aux différents moments du quotidien sur les unités de réadaptation, les départs, les séparations, les retrouvailles les situations de détresse chez le jeune (Breton, Côté et Pascuzzo, 2014).

En somme, la plupart des jeunes hébergés en centre de réadaptation présente une histoire de vie marquée par un cumul d'expériences susceptibles d'alimenter chez eux un sentiment d'exclusion et de stigmatisation sociales et d'altérer leur façon de concevoir le rapport à l'autre (Goyette, Turcotte et Royer, 2011). En d'autres mots, leur parcours de vie rend plus difficile la création d'un lien de confiance avec les autres. Or, le rapport entre le jeune et son intervenant s'inscrit nécessairement dans une histoire relationnelle qui ne peut, en corollaire, s'envisager en faisant abstraction des expériences relationnelles passées du jeune. De plus, créer une relation

¹⁸ Ces travaux actuellement en cours visent le développement d'une trousse de soutien à la pratique centrée sur la théorie de l'attachement et le modèle psychoéducatif pour les adolescents hébergés en centre jeunesse (CJM-IU, 2013).

¹⁹ Bisailon, Lafortune et Lemieux (2014) ont mené des travaux similaires dans cinq centres jeunesse au Québec (Laval, Montréal, Chaudière-Appalaches, Laurentides et Bas-Saint-Laurent). Leur recherche porte sur l'implantation d'une approche centrée sur l'attachement qui vise à offrir aux jeunes âgés de six à douze ans hébergés en milieu substitut institutionnel un milieu stable et prévisible où il trouvera réponse à ses besoins de base. « Cette approche est basée sur la prémisse voulant que dans des conditions de placement optimales, les éducateurs puissent représenter un pôle de sécurité pour l'enfant » (p.489). Elle propose deux axes de travail auprès de l'enfant et du parent : « soit les intervenants soutiennent le parent afin qu'il maximise son rôle de pôle de sécurité auprès de son enfant, soit les intervenants visent à jouer ce rôle eux-mêmes auprès de l'enfant, en tant que figure d'attachement nouvelle, les deux axes pouvant aussi se réaliser de manière complémentaire » (p. 490).

basée sur une confiance mutuelle dans un tel contexte requiert forcément une stabilité s'inscrivant dans le temps (Tremblay et Joly, 2009).

Par ailleurs, aux particularités de ces jeunes qui sont pour la plupart lourdement fragilisés sur le plan affectif, s'ajoute un contexte d'intervention qui comporte de multiples écueils : la continuité relationnelle malgré un important mouvement de personnel et des contraintes organisationnelles, la mobilisation des acteurs vers le changement souhaité en dépit du caractère contraint de l'aide dispensée, la création et le maintien d'une bonne collaboration nonobstant les différents éléments défavorables à l'alliance thérapeutique, etc., pour ne nommer que les principaux. Dans un tel contexte, assurer le mandat de protection de ces jeunes tout en favorisant leur autonomisation et leur individuation présente de toute évidence des défis d'importance.

1.3. Des défis d'importance

En fixant un cadre juridique qui balise l'intervention auprès des jeunes et des familles, l'adoption de la LPJ en 1977 a fondamentalement transformé la pratique du travail social au Québec (OTSTCFQ, 2012). En effet, la dimension légale de l'intervention en contexte de protection encadre la nature même des rapports entre le jeune, l'institution et l'intervenant qui y œuvre. En d'autres mots, le caractère du rapport entre l'intervenant et le jeune hébergé en centre de réadaptation s'avère indissociable du contexte particulier dans lequel il s'inscrit; la relation se construit dans un environnement contrôlé et le rôle de l'intervenant est nécessairement balisé, à la fois par les principes généralement admis par les professionnels de la relation d'aide et les normes dictées par l'organisme prestataire du service d'aide qui lui a confié le mandat d'intervention (Goyette, Turcotte et Royer, 2011). Bref, ce rapport s'établit dans un contexte « qui ne peut qu'influencer le sens qu'il prend aux yeux des acteurs qui l'entretiennent » (Goyette et al., 2011, p. 201-202), à savoir l'intervenant et le jeune lui-même. Pour Keable (2007), cette situation n'est pas étrangère au fait que plusieurs intervenants se trouveront fortement percutés par le contact avec l'intervention dans ces milieux de pratique, les théories de référence apprises au cours de leur formation étant davantage teintées par des courants de pensée valorisant le changement social plutôt que le contrôle social.

Par ailleurs, à la complexité des situations auxquelles les intervenants doivent répondre, faisant ici référence aux multiples problématiques des jeunes qui leur sont confiés, incluant celles

liées à l'attachement, s'ajoute un contexte d'intervention où les charges de travail et les exigences de productivité sont en constante augmentation et le mouvement de personnel très présent (Richard, 2013). La question se pose alors à savoir comment il peut être possible pour les intervenants, malgré les contraintes légales et organisationnelles, de viser l'intégration sociale des jeunes qui leur sont confiés et de s'inscrire dans une logique de résilience et d'autonomisation dans la création de la relation d'aide avec ceux-ci.

1.3.1. Une importante discontinuité relationnelle liée au mouvement de personnel

Tous les auteurs consultés (Byrne, 1997; Byrne et Lemay, 2005; D'Auray 2003, 2005; Ouellet, 2008; Ouellet et Malo, 2010; Meunier et Paquet, 1990; Tremblay et Joly, 2009) s'accordent sur l'importance d'assurer une continuité relationnelle²⁰ dans la prestation des services auprès de cette clientèle, de même que sur la présence d'impacts négatifs lorsque celle-ci fait défaut. Dans une étude portant spécifiquement sur les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction en regard des services reçus dans un centre jeunesse, Ouellet (2008) a mis en évidence que la stabilité du milieu et des intervenants impliqués auprès du jeune s'avère un élément de première importance en contexte de placement. Or, la discontinuité liée au mouvement du personnel demeure une réalité très présente dans tous les centres jeunesse au Québec, incluant les centres de réadaptation. Bien que de récentes investigations effectuées à partir de données prélevées dans le système informatique de trois centres jeunesse corroborent des taux de discontinuité très élevés²¹, ses impacts sur la clientèle, dont la relation intervenant-client, demeurent malgré cela, fort peu documentés (Blais, Hélie, Langlais-Cloutier et Lavergne, 2006; Hélie, Blais et Bourdages, 2007; Tremblay et Joly, 2009). Par ailleurs, la littérature consultée indique qu'il s'agit d'un problème qui perdure depuis longtemps. En effet, une recherche exploratoire menée aussi loin qu'à la fin des années 80 par Meunier et Paquet (1990) portant sur les facteurs de prolongation des mandats de prise en charge²² en protection de la jeunesse, révélait déjà que 44 % des situations à l'étude

²⁰ La continuité relationnelle désigne une relation thérapeutique suivie entre un jeune et les intervenants concernés alors que la discontinuité relationnelle renvoie à des changements d'intervenants consécutifs ayant pour impacts de provoquer des ruptures. Ainsi définie, la continuité relationnelle « est le trait d'union entre les soins passés et présents, mais elle constitue également un lien avec les soins futurs » (Reid, Haggerty et McKendry, 2002 : iii).

²¹ Des équipes de chercheurs du PIBE (plateforme informationnelle pour le bien-être des enfants) ont prélevé des données dans le système informatique PIJ (projet intégration jeunesse) de trois centres jeunesse pour la période de 2002 à 2006, afin de mesurer les taux de discontinuité relationnelle liée au mouvement de personnel (Blais, Hélie, Langlais-Cloutier et Lavergne, 2006; Hélie, Blais et Bourdages, 2007). Le Centre jeunesse de Montréal–Institut universitaire divulguait un taux de discontinuité relationnelle de 74 % pour les années 2002-2005 (Blais et al, 2006) et de 58 % pour 2005-2006 (Hélie et al, 2007). Deux autres centres jeunesse atteignaient des taux de discontinuité relationnelle de 77 % et de 55 % (Blais, Hélie, Langlais-Cloutier et Lavergne, 2006).

²² La « prise en charge désigne l'étape du processus, en protection de la jeunesse, permettant l'application des mesures retenues pour mettre fin à la compromission de la sécurité ou du développement de l'enfant » (Meunier, 1994, p. 172).

présentaient une discontinuité liée au mouvement de personnel. L'auteur commente ces résultats de la façon suivante :

« En somme, la continuité de l'intervenant semble loin d'être une caractéristique de la relation d'aide lors de la prise en charge de ces dossiers. La division du travail par étape, de l'évaluation à la prise en charge, amène déjà au moins deux intervenants différents à se succéder auprès des clients. [...] Enfin, les intervenants de la prise en charge se succèdent à un rythme effarant dans un même dossier. En clair, une relation significative porteuse de changement ne saurait être établie dans un tel contexte. » (Meunier, 1994, p. 175).

Plus récemment, Tremblay et Joly (2009) se sont, pour leur part, intéressés aux motifs qui incitaient les intervenants en centre jeunesse à partir ou à demeurer dans leur poste, ainsi qu'aux conséquences du roulement de personnel telles que perçues par les intervenants et les clients. Concernant ce dernier point, ils ont interrogé vingt-six intervenants, quinze jeunes et treize parents.

« Les résultats suggèrent que les intervenants de l'application des mesures croient fortement que le roulement du personnel peut augmenter les réticences du jeune et de sa famille à établir un lien avec l'intervenant, influencer négativement la relation de confiance entre l'adolescent et son intervenant responsable, en plus d'augmenter la durée de la prise en charge de l'adolescent (p. 204). Les commentaires des jeunes et des parents traduisent sensiblement les mêmes réalités. » (Tremblay et Joly, 2009)

Enfin, les travaux D'Auray (2003, 2005) portant sur les impacts de la mobilité des intervenants sociaux sur les enfants en situation de placement ont non seulement documenté les nombreuses conséquences sur les jeunes, mais aussi mis en relief d'importants impacts organisationnels, soit une connaissance fragmentée de la situation de ces enfants et une discontinuité au niveau de l'intervention. Comme quoi, la discontinuité liée au mouvement de personnel en centre jeunesse présenterait un enjeu réel, et ce, autant au niveau de la qualité de la relation entre le jeune et son intervenant, que sur la trajectoire de services dispensés au jeune et à sa famille.

1.3.2. Des intervenants tirillés entre leur désir d'aider et la réalité de contrainte

L'intervention sous la contrainte s'avère sans conteste « un domaine d'intervention complexe, sujet à d'énormes critiques et de malentendus » (Leblanc, 2010, p. 34) qui soulèvent quantité d'enjeux et de problèmes relationnels (Colle-Plamondon, 2013). Les intervenants se

voient constamment confrontés à des situations complexes où les droits des jeunes, leurs valeurs et les normativités juridiques se retrouvent en tension (Pauzé, 2014). Or, ces zones de tension les obligent à s'inscrire en permanence dans un travail de frontière : à titre d'exemple, aide/contrôle, sécurité/liberté, risque/protection, libertés individuelles/droits collectifs, valeurs personnelles/choix sociaux. Ces professionnels se retrouvent par conséquent tiraillés entre leur désir d'aider et la réalité de contrainte, entre leur rôle d'agent de changement et celui d'agent de contrôle (Lambert, 2012). Pour Bouquet (2004), la quête de cohérence des intervenants entre leurs idéaux d'intervention et les pratiques réelles d'intervention présente un défi souvent difficile à satisfaire dans un tel contexte.

Au-delà du cadre juridique et normatif et du contexte organisationnel, l'interaction se vit néanmoins entre deux personnes : l'aidant et l'aidé. Plusieurs auteurs soutiennent que la qualité de la relation entre le jeune et son intervenant s'avère l'une des pierres angulaires de toute démarche thérapeutique (Brillon, 2011; Gros-Louis, 2011; Guay, 2009,2010; Lajoie et Gauthier, 2006). Or, la pratique en centre jeunesse comporte des défis cliniques d'importance puisqu'il est rarement simple de concilier alliance thérapeutique²³ et mandat de contrôle et de surveillance. En effet, le cadre légal et les obligations qui s'y rattachent confèrent un caractère coercitif guère favorable à l'engagement dans un processus thérapeutique. Comme le spécifie Mercier (1991), le client n'est pas l'initiateur de la relation d'aide, ne s'associe souvent pas au départ à l'intervention proposée et ne reconnaît peu ou pas, selon la situation, la compétence de l'intervenant à l'aider à identifier des solutions à ses difficultés. Ce type de situation favorise chez celui qui s'y trouve assujéti ce que Miller et Rollnick (1991) définissent comme étant la réactance, c'est-à-dire une réaction d'opposition normale d'un individu se retrouvant dans un rapport d'obligation duquel il ne peut se retirer. Par ailleurs, pour Sacchi (2008), la nature asymétrique de la relation d'aide peut favoriser des rapports de pouvoir et l'intervention, produire des effets contraires à sa finalité.

Trottier et Racine (1992) soutiennent que dans de telles circonstances, la relation d'autorité trouve un sens et une portée selon l'attitude et les actes de la personne qui l'exerce et prendra en compte la position adoptée par celle qui y est assujéti. Pour Rooney (1992), l'un des principaux

²³ Pour Bordin (1979,1994), l'alliance thérapeutique, ou encore l'alliance de travail, réfère à la qualité et à la force de la relation de collaboration entre un jeune et son intervenant lors de l'intervention. Il met en relief trois facteurs déterminants à savoir : une entente sur les objectifs de l'intervention (goal), une entente sur les tâches ou les moyens retenus pour les atteindre (task), un lien affectif positif entre le client et l'intervenant (bond), lequel lien permet de négocier les objectifs et les tâches (Frieswyck et al.,1986) définissant l'alliance thérapeutique comme la collaboration active de la personne aidée au cours du traitement.

enjeux d'un tel contexte d'intervention se joue autour de l'autodétermination favorisée par le processus d'intervention en place. Ce concept est défini par Compton et Galaway (2004)²⁴ comme étant la capacité d'un individu à faire des choix et à prendre des décisions de lui-même. Bien que cette potentialité doive être supportée par l'intervention, elle n'est pleinement envisageable qu'en présence de certains impératifs liés au mandat de protection : les droits des autres sont protégés, les choix de la personne sont réalistes, rationnels, constructifs, rencontrent ses capacités et au demeurant, respectent les nécessités imposées par la loi (Compton et Galaway, 2004). Pour Denis et Seron (2011), la grande question quand on se retrouve dans un contexte d'aide contrainte se résume à savoir comment nourrir le processus d'affiliation tout en étant capable d'énoncer concrètement les problèmes. En d'autres mots : « comment dire ce qui doit changer tout en manifestant suffisamment de respect pour les personnes dont nous critiquons le comportement? » (p. 59).

1.3.3. La qualité de la relation : un élément clé dans le processus d'intervention

D'évidence, tout intervenant souhaite que son intervention soit efficace. Dispenser contre leur gré des services de nature psychosociale, de réadaptation et d'intégration sociale à des jeunes qui présentent à la fois des problématiques de protection et des diagnostics en santé mentale s'avère néanmoins complexe et présente des défis considérables pour les intervenants qui les côtoient au quotidien. En outre, les intervenants arrivent avec leur propre histoire de vie, leur bagage professionnel, leurs attentes, leurs valeurs, leurs motivations et leurs idéaux. Bien qu'ils disposent de stratégies d'intervention nombreuses et diversifiées, la qualité de la relation établie avec le client constitue l'élément clé dans le processus d'intervention (Lessard et Turcotte, 1999), voire même l'un des meilleurs prédicteurs des résultats de l'intervention (Dumais et Baillargeon, 2002; Horvath et Symonds, 1991). Or, c'est précisément dans ce lien que la psychopathologie s'exprime, exposant par le fait même l'intervenant qui s'implique à vivre des émotions parfois intenses et fréquemment négatives (Lamour et Gabel, 2011).

²⁴La présence de certaines considérations liées à l'intervention soutiendrait favorablement l'autodétermination du sujet. Compton et Galaway (2004) les énoncent de la façon suivante : 1) aviser la personne de ses droits fondamentaux; 2) lui transmettre l'information pertinente à sa situation afin qu'elle puisse exercer un choix éclairé; 3) encourager la coplanification, l'engagement et l'imputabilité mutuelle; 4) établir une communication franche, honnête en évitant l'étiquetage et la manipulation; 5) agir de manière à rendre possibles les opportunités de choix; 6) souligner les compétences et les forces présentes chez la personne et finalement, 7) promouvoir le respect de la dignité et de la valeur des individus.

Norcoss (2002) soutient que l'efficacité de tout type d'intervention thérapeutique dépend d'abord de la capacité du jeune et de l'intervenant à former ensemble une bonne relation de collaboration. Il précise certains éléments sujets à influencer l'établissement d'une telle alliance. Des éléments propres au jeune tels son mode d'attachement, son histoire familiale, ses attentes face au changement et à l'utilité du traitement ainsi que le fait d'être une fille plutôt qu'un garçon²⁵ auraient, semble-t-il, un impact sur la création et la qualité de l'alliance thérapeutique. Des éléments propres à l'intervenant, tels la disponibilité, l'engagement, la chaleur, la loyauté, une attitude de non-jugement, l'acceptation du style personnel du client (Obegi, 2008) ainsi que la flexibilité, l'honnêteté, le respect, le fait d'être digne de confiance, le fait d'être confiant, intéressé, alerte, amical et ouvert (Ackerman et Hilsentrot, 2003) susciteraient aussi un impact appréciable (Giguère, Lamonde, Turcotte et Paradis, 2014). S'ajoutent des éléments techniques d'intervention et en dernier lieu, des éléments externes tels l'influence du réseau social du jeune, le contexte d'aide contrainte, le roulement de personnel, le ratio de jeunes par intervenant et la multiplication des tâches qui peuvent nuire, voire faire obstacle à l'établissement de l'alliance thérapeutique (Giguère et al., 2014). Norcoss (2002) souligne que les facteurs contribuant le plus fortement aux effets de l'intervention sont, par ordre d'importance, la motivation du client au changement (40 %), les facteurs personnels de l'intervenant, notamment la capacité à établir une alliance thérapeutique (30 %) ainsi que les techniques d'intervention (15 %). D'autre part, l'alliance thérapeutique entre l'intervenant et l'adolescent dans un contexte d'aide contrainte, tel celui en centre de réadaptation, entraîne inéluctablement des ruptures²⁶ susceptibles d'affecter le cours de l'intervention. Certains auteurs (Dumais et Baillargeon, 2002; Pinsof, 1995, dans Baillargeon, Leduc et Côté, 2003; Proulx, 2013) soutiennent néanmoins que les interventions comportant des ruptures d'alliance semblent plus efficaces que celles sans rupture, à la condition toutefois que l'alliance puisse être restaurée. Le fait d'explorer et de travailler à rétablir les ruptures d'alliance offrirait au jeune une nouvelle expérience interpersonnelle constructive pouvant modifier ses schémas interpersonnels inadaptés (Safran et Muran, 2006; Proulx, 2013).

²⁵ « Bien qu'il manque d'étude pour établir une relation claire entre le sexe des jeunes et la qualité de l'alliance, il semble que les filles établissent une alliance plus facilement avec leur intervenant que les garçons » (Eltz et al., 1995; Wintersteen et al., 2005 dans Giguère, Lamonde, Turcotte et Paradis, 2014, p. 11).

²⁶ Safran et Muran soutiennent qu'il existe deux types de ruptures d'alliance : 1) la rupture de confrontation dans laquelle le client exprime directement ses préoccupations, sa colère ou son insatisfaction envers l'intervenant ou envers certains aspects du processus d'intervention; 2) la rupture de retrait où le jeune se retire, se conforme ou se désengage partiellement de l'intervenant, de ses propres émotions ou de certains aspects du processus thérapeutique (Baillargeon, Leduc et Côté, 2003; Dumais et Baillargeon, 2002; Proulx 2013).

Un projet sur l'alliance thérapeutique, actuellement en expérimentation dans quatre foyers de groupe du Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire, témoigne d'un intérêt tangible et grandissant pour cet aspect de l'intervention (Giguère, Lamonde, Turcotte et Paradis, 2014). L'exercice consiste, autant pour le jeune que l'éducateur, à mesurer leur alliance thérapeutique à partir d'une application web. Dans les situations où l'alliance thérapeutique se révèle difficile à établir ou à restaurer avec un jeune, il est suggéré à l'intervenant de tenter d'identifier comment lui-même contribue à cet état de situation pour ainsi réfléchir sur l'influence de ses propres actions et en conséquence, apporter les correctifs qui s'imposent. L'empathie, ainsi que la reconnaissance par l'intervenant des émotions exprimées par le jeune s'avèrent aussi des éléments incontournables. Comme l'alliance thérapeutique est sujette à fluctuer en cours d'intervention, elle se voit régulièrement réévaluée par le jeune et l'éducateur. L'instrument de mesure permet d'évaluer les trois dimensions de l'alliance thérapeutique proposée par Bordin (1979) à savoir : le lien affectif, l'entente sur les objectifs d'intervention et l'entente sur les moyens retenus pour y parvenir (Baillargeon et Puskas, 2013). Les éducateurs rapportent que le fait d'obtenir les résultats sur le champ, accessibles autant pour le jeune que l'éducateur, favorise des discussions très prolifiques avec les jeunes concernés et contribue à un meilleur partenariat sur les objectifs d'intervention (Giguère, Lamonde, Turcotte et Paradis, 2014).

1.3.4. L'autonomie et l'engagement aux objectifs de travail

La revue de la littérature effectuée atteste cependant qu'il s'agit là d'exception et que les adolescents ont rarement l'occasion de se manifester et de se faire entendre sur les différents éléments les concernant. Byrne (1997) et Magrinelli-Orsi (2011) font figure d'exceptions ayant choisi de donner la parole aux jeunes concernés par leurs travaux.

Byrne (1997), une intervenante sociale provenant des centres de protection à l'enfance en Ontario, s'est effectivement intéressée aux témoignages d'adolescents hébergés en ressources d'accueil, afin de voir quelles étaient pour eux les composantes favorisant leur bien-être. L'analyse des entretiens de groupe qu'elle a menés confirme l'importance notable accordée par ces jeunes aux intervenants impliqués dans leur vie (Byrne et Lemay, 2005). Par ailleurs, parmi les caractéristiques qu'ils apprécient particulièrement chez les divers intervenants qui gravitent auprès d'eux, on retrouve sensiblement les mêmes que celles énumérées précédemment à savoir la qualité de l'écoute, la sollicitude, l'attitude positive, l'aide concrète et la stabilité. L'analyse de leurs

propos fait pareillement ressortir l'importance pour ces adolescents d'être eux-mêmes impliqués dans le processus d'intervention et dans la prise de décisions les concernant. Sur ce dernier point, Byrne et Lemay (2005) rapportent que les jeunes expriment un sentiment d'impuissance lorsque les choix leur sont imposés ou encore qu'ils ne disposent d'aucune liberté d'opinion sur leur propre situation. D'autre part, ils mettent en évidence que l'opportunité de participer au processus décisionnel permettrait à ces adolescents de se sentir un peu plus en contrôle de leur situation personnelle, malgré le contexte d'aide contrainte. Ils souscrivent aux écrits de Bélanger (1997) voulant que cette implication constitue un élément important pour le développement de leur autonomie.

Pour sa part, Magrinelli-Orsi (2011) a interrogé des adolescents hébergés en centre jeunesse sur les représentations qu'ils se font des processus de changement liés à leur propre consommation de substances psychoactives. Les résultats de son étude démontrent que les approches compréhensives et moins autoritaires chez les intervenants semblent effectivement encourager un meilleur investissement dans l'établissement d'une relation d'aide et potentiellement favoriser le changement de comportement en regard de la consommation de psychotropes. Comme quoi, impliquer concrètement les adolescents dans les processus d'intervention clinique les concernant encouragerait non seulement leur autonomie fonctionnelle, mais également un meilleur engagement de leur part dans les objectifs de travail et les moyens pour y parvenir.

1.3.5. L'écart entre nos connaissances et la pratique

La portée des décisions des intervenants sur le parcours de vie des jeunes qui leur sont confiés, l'importance que prend la relation entre ces jeunes et les intervenants dans le processus d'intervention clinique ainsi que l'ampleur des besoins de ces jeunes, souventes fois qualifiés de grands blessés relationnels, militent inexorablement en faveur de la qualité, de la stabilité et de la continuité de la relation. Or, les précédents paragraphes témoignent d'un écart considérable entre ce que nous savons sur le développement de ces adolescents, sur les conséquences des blessures relationnelles précoces et répétitives qu'ils ont subies, sur leurs besoins et sur les soins nécessaires à leur état et la façon dont nous les traitons en les soumettant nous-mêmes à des ruptures répétitives

qui dépassent leur capacité d'adaptation (Lajoie et Gauthier, 2006). Ces jeunes auraient sûrement beaucoup à nous dire à ce propos, si nous leur en donnions l'opportunité.

1.4. Un nouveau point d'ancrage : le point de vue des adolescents

Goyette, Turcotte et Royer confirment qu'« à ce jour, peu d'étude ont porté sur les représentations que se font les jeunes de leur relation avec leur intervenant » (2011, p. 203). Pourtant, leur donner la parole, c'est leur envoyer le message que leur point de vue est important, et ce, même dans un contexte où l'intervention se fait le plus souvent contre leur volonté. De plus, les résultats des travaux de Miller, Duncan et Hubble réalisés en 1999 mettent en lumière que la perception des clients ne correspond pas toujours à celle de ceux qui travaillent avec eux en matière de relation d'aide et énoncent « que c'est la perception des clients qui prédit le mieux le succès (ou l'échec) éventuel de l'intervention » (cité dans Byrne et Lemay, 2005, p. 197). C'est pourquoi mon intérêt porte davantage sur leur appréciation de la relation que sur la réalité objective de la relation intervenants-jeunes.

Ces quelques constats témoignent assurément de la pertinence de s'adresser spécifiquement à ces jeunes pour appréhender la problématique à l'étude et mettre en place les conditions pour favoriser leur expression.

1.4.1. Une meilleure connaissance de leur point de vue

Une meilleure connaissance du point de vue de ces jeunes, notamment à propos de leurs relations avec les intervenants qui gravitent autour d'eux, est susceptible de promouvoir l'émergence de nouvelles pistes d'intervention et peut-être même d'influencer favorablement les pratiques en protection de l'enfance. Une préoccupation en regard de cette réalité, un intérêt pour ces jeunes et une certitude que ce qu'ils ont à dire est fondamental, a servi de socle tout au cours de cette recherche substantiellement exploratoire pour construire à partir des témoignages, des réflexions, des dialogues, des écrits et des réalisations artistiques des jeunes eux-mêmes, un savoir sur le sujet.

Suivant cette logique, la présente recherche propose d'explorer le rapport intervenant-jeune tel que perçu par des adolescents eux-mêmes hébergés en centre de réadaptation dans un contexte d'aide contrainte. À la lumière des résultats, nous tentons de mieux comprendre comment il peut

être possible, à partir de leur point de vue, de les accompagner de façon à favoriser une relation thérapeutique positive entre eux et leurs intervenants, et ce, eu égard aux difficultés d'attachement souvent présentes chez ces derniers²⁷. Nous tâchons également de voir comment il peut être envisageable de concilier un environnement normatif telle une unité de vie en centre de réadaptation et de répondre positivement aux besoins d'individuation et d'autonomisation de ces jeunes, des enjeux développementaux majeurs à l'adolescence. Bien que le terme intervenant devait initialement référer à l'ensemble des professionnels qui travaillent auprès des jeunes dans l'établissement (psychologues, psychoéducateurs, intervenants sociaux, agents d'intervention, personnel médical, etc.), il se résumera presque exclusivement au final à ceux qui interviennent auprès d'eux dans les unités de réadaptation, soit les éducateurs spécialisés et les psychoéducateurs.

1.4.2. Question de recherche

Quel est le rapport intervenants-jeunes tel que perçu par des jeunes hébergés en centre de réadaptation en vertu d'une mesure de protection?

1.5. Synthèse du premier chapitre

Nous retiendrons de cette première partie les enjeux multiples auxquels font face les adolescents hébergés en centre de réadaptation. Ils s'y retrouvent en vertu d'une mesure de protection, certains contre leur gré, d'autres sur une base volontaire, mais tous dans un contexte d'aide contrainte. Ils présentent des troubles d'adaptation : certains en concomitance avec des problématiques en santé mentale, d'autres au niveau de la consommation de psychotropes, parfois même les deux. Ils ont pour la plupart connu un parcours de vie difficile : plusieurs sont fragilisés sur le plan affectif par un vécu de négligence, de maltraitance ou encore d'abandon, expériences marquantes que l'on sait maintenant fréquemment associées au développement de problématiques liées à l'attachement.

La recherche s'est intéressée à eux selon de multiples perspectives : entre autres, le respect de leurs droits, leur santé physique et psychologique, leur consommation de psychotropes, leur

²⁷ Pour Norcross (2002), la relation thérapeutique comprend l'ensemble des sentiments et attitudes que l'intervenant et le jeune ont l'un envers l'autre et la manière dont ils sont exprimés. Alors que l'alliance thérapeutique concerne plus spécifiquement le lien collaboratif qui se développe dans le cadre de l'intervention (Giguère, Lamonde, Turcotte, et Paradis, 2014).

parcours d'insertion relationnelle, sociale et professionnelle à l'âge adulte, l'impact de l'implication de leurs parents dans les processus d'intervention.

Nous savons aussi que le contexte d'aide contrainte dans lequel ils se retrouvent présente de nombreux défis autant pour eux que pour les intervenants qui les accompagnent au quotidien. Cependant, nous avons peu accès à leur propre discours, à la perception qu'ils dégagent de la relation qu'ils entretiennent avec ceux qui les encadrent, qui cherchent à établir une relation aidante.

La question que pose cette recherche est la suivante : quel est le rapport intervenants-jeunes tel que perçu par des jeunes hébergés en centre de réadaptation en vertu d'une mesure de protection?

Du simple fait qu'ils ont une perspective à faire valoir qui leur est unique et que personne d'autre ne peut l'exprimer à leur place, « ces adolescents sont sans conteste les mieux placés pour répondre à cette question » (Le Bossé, 1996, p. 136). La reconnaissance de leurs connaissances expérientielles pose toutefois comme prémisses l'importance de mettre en place des conditions favorables à un véritable dialogue avec l'ensemble des participants. Bref, les choix méthodologiques sont à adapter pour favoriser leur expression, maintenir leur intérêt tout au cours de la démarche et assurer des conditions permettant de tirer profit de leur expérience, éléments qui seront précisés au troisième chapitre.

Le prochain chapitre porte sur le cadre théorique. Il précise les clés d'interprétation qui nous permettront éventuellement d'appréhender les résultats de la présente recherche.



Attachement sécurisé



Attachement évitant



Attachement
ambivalent/résistant



Attachement désorganisé

« Le concept de sécurité d'attachement fait référence à la capacité de l'individu de rechercher le réconfort auprès d'une figure significative lorsqu'il est en détresse et, une fois la détresse résorbée, à la capacité de se rendre disponible pour explorer l'environnement et favoriser ainsi ses apprentissages. »
(Dubois-Comtois et Cyr, 2009, p. 144)

CHAPITRE II

DEUX CLÉS D'INTERPRÉTATION : L'ATTACHEMENT ET L'AUTONOMIE

« Le cadre de référence constitue une boîte à outils qui comprend à la fois quelques outils généraux et plusieurs outils spécifiques que l'on choisira selon le type de problèmes à traiter ou l'univers interprétatif à construire. » (Paquette, 2007, p. 5)

2. DEUX CLÉS D'INTERPRÉTATION : L'ATTACHEMENT ET L'AUTONOMIE

Nous retenons du chapitre précédent que la situation des jeunes orientés vers les ressources de réadaptation en contexte d'hébergement en centre jeunesse, pour la plupart contre leur gré, revêt en général une grande complexité en raison des multiples problématiques qu'elle présente sur le plan social, familial et personnel (MSSS, 2013). Le deuxième chapitre présente le cadre qui servira à l'analyse des résultats.

La particularité de ce projet de recherche est liée au choix de ne pas s'appuyer sur un seul cadre théorique, mais de reposer l'analyse sur des ancrages conceptuels tirés de la théorie de l'attachement et de la matrice sur la réciprocité de l'autonomie mise en forme par le philosophe contemporain Jean-François Malherbe (2000, 2003, 2006, 2007). Il s'avère essentiel à ce moment-ci pour éviter une confusion qui pourrait persister tout au long de ce chapitre de préciser que l'autonomie dont parle Malherbe est prise dans son sens éthique, faisant référence à l'autodétermination et à la reconnaissance de l'autre comme sujet de vie.²⁸ Il est aussi important d'ajouter qu'au regard de Malherbe cette autonomie se veut nécessairement réciproque et qu'elle n'est rien si elle n'est pas partagée (Malherbe, 2000, 2003, 2006, 2007; Malherbe, Courbat, Pétel et Salem, 2010). Je reviendrai sur ces concepts de façon plus détaillée.

Au préalable, dans un souci de mieux situer le lecteur, je m'attarderai à expliquer l'origine et le bien-fondé du choix de mes clés d'interprétation que sont les dimensions de l'attachement et les composantes de la matrice de l'autonomie réciproque. Je tenterai de clarifier par la suite en quoi elles peuvent s'inscrire en complémentarité l'une et l'autre pour m'aider à mieux interpréter les résultats de la présente recherche.

²⁸ Par contre, il est important de noter qu'il sera question de l'autonomie dans sa connotation psychologique et développementale lorsque je ferai référence à l'autonomisation et aux habiletés qu'acquiert le jeune pour son passage vers sa vie d'adulte.

2.1. L'origine et le bien-fondé de ces choix

La nécessité d'une meilleure compréhension de l'attachement²⁹ s'est imposée dès l'ébauche du projet de mémoire. Tout d'abord, l'attachement s'avère l'une des clés maîtresses indispensables et incontournables à la compréhension du développement humain (ACJQ, 2010b) et il représente un des enjeux développementaux les plus importants dans la prédiction de la régulation socio émotionnelle à l'adolescence (Weinfield, Sroufe, Egeland et Carlson, 1999). D'autre part, les travaux de recherche démontrent une perturbation importante du lien d'attachement chez les enfants victimes de maltraitance³⁰, lesquels constituent une proportion élevée des adolescents hébergés en centre jeunesse (Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire, 2013).

Il est en effet reconnu par plusieurs auteurs que le premier lien d'attachement que le jeune enfant développe avec son parent, ou avec celui qui assume le rôle de pourvoyeur de soins, influencera la perception qu'il aura de lui-même et de ses relations avec les autres tout au long de sa vie (Atger, 2007; Claes, 2004, 2012, 2014; Cyr et Dubois-Comtois, 2014; Tarabulsy et al., 2015).

L'enfant se construit un modèle d'attachement intériorisé opérationnel qui sera érigé à partir des représentations internes de ce que sont pour lui les relations sociales en général et de ce qu'il peut attendre d'un lien affectif en particulier. Le premier modèle d'attachement intériorisé au cours de la petite enfance sera celui qui teintera la majorité de ses relations avec les autres³¹ et celui auquel il aura recours en situation de stress (Bretherton et Munholland, 1999; Miljkovitch, 2006). En fait, même si le jeune doit à chaque étape de son développement « remanier l'équilibre entre ses besoins de sécurité et d'autonomie », ce modèle aura tendance à persister dans le temps (Atger, 2007, p. 73)³². Sans être déterminisme, Tarabulsy établit une analogie avec un bateau qui quitte le

²⁹ Parler d'attachement dans la théorie de l'attachement revêt une signification quelque peu différente du langage courant : « être attaché à quelqu'un signifie seulement qu'en cas de détresse on se tourne vers cette personne spécifique pour y trouver un sentiment de sécurité » (Guedeney, 2010, p.5).

³⁰ Pour l'Organisation mondiale de la Santé, « la maltraitance de l'enfant s'entend de toutes les formes de mauvais traitements physiques et/ou affectifs, de sévices sexuels, de négligence ou de traitement négligent, ou d'exploitation commerciale ou autre, entraînant un préjudice réel ou potentiel pour la santé de l'enfant, sa survie, son développement ou sa dignité dans le contexte d'une relation de responsabilité, de confiance ou de pouvoir » (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, et Lozano-Ascencio, 2002, p.65).

³¹ Notamment la façon d'aborder les autres (avec aisance, méfiance, ambivalence) et la façon de lire les mouvements de rapprochement ou l'expression de distance des autres (sécurité, anxiété) (Claes, 2003).

³² Des bémols doivent être apportés puisque cette affirmation demeure sujette à controverse dans la communauté scientifique. Si plusieurs études longitudinales confirment la persistance des modes d'attachement tout au cours de l'enfance. 84 % de stabilité de quinze mois à six ans (Main et Cassidy, 1988), 70 % de stabilité de quinze mois et neuf ans (Sroufe, 1988), 64 % de stabilité de douze mois à vingt et un ans et 72 % si, parmi ces jeunes adultes, on ne prend en compte que ceux qui n'ont pas subi d'événements de vie traumatiques dans leur histoire (Waters, Merrick, Albersheim, et Treboux, 1995). Zimmerman (2003) observe pour sa part une

port dans une certaine direction, précisant que si le modèle d'attachement n'est pas immuable, l'orientation prise se révèle néanmoins un bon indicateur pour le futur sur la trajectoire développementale de l'enfant (2015)³³.

De récents travaux de recherche réalisés au Québec par Bisailon, Lafortune et Lemieux (2014) ont aussi corroboré la pertinence, voire la nécessité, de considérer cet élément dans l'intervention auprès des jeunes hébergés en centre de réadaptation. Ils supportent la thèse voulant qu'une connaissance plus détaillée des concepts liés à l'attachement puisse aider à mieux décoder les relations entre les jeunes et leurs intervenants du fait que le style de gestion de conflit adopté par ces jeunes serait influencé par le type d'attachement qu'ils ont intériorisé.

L'adolescent qui crée des conflits pour maintenir le contact avec l'éducateur, ou encore cet autre jeune qui évite systématiquement d'y faire face de peur d'être rejeté, y trouve chacun des avantages. « L'éducateur se retrouve parfois, contre son gré, à jouer le scénario mis en place par l'enfant, mais progressivement, il peut lui apprendre des façons différentes de gérer les conflits. » (Bisailon et Breton, 2010, p. 98). Comme la plupart des adolescents hébergés en centre jeunesse présentent des problématiques liées à l'attachement, qu'une forte proportion affiche des liens d'attachement insécures ou désorganisés et que les recherches observent une corrélation significative entre le modèle d'attachement intériorisé et la qualité de l'alliance entre l'intervenant et le jeune (Breton, Côté et Pascuzzo, 2014; Dozier, Higley, Albus et Nutter, 2002), une prise en compte de cette dimension ne pourra qu'enrichir la compréhension des témoignages des participants à la recherche.

Concernant Malherbe³⁴, mon intérêt s'avère fort différent en ce sens qu'il s'est révélé à la lecture de ses ouvrages dans le cadre d'un cursus en éthique entrepris parallèlement à celui en

importante variation entre dix et seize ans. Celle-ci pourrait s'expliquer par différents facteurs : des événements de vie perturbants (divorce, maladie grave, perte de figure d'attachement), l'apparition de nouvelles figures d'attachement (ami intime, partenaire amoureux), et le fait que les modes d'expression de l'attachement changent et prennent une tournure plus cognitive à l'adolescence. En effet, si les manifestations de l'attachement au cours de l'enfance se traduisent principalement par une recherche de contacts physiques avec les parents, à l'adolescence, le sentiment de sécurité repose sur la confiance en l'accessibilité, la disponibilité et la sensibilité des figures d'attachement. Les doutes et les craintes de non-disponibilité des figures d'attachement instaurent, à l'inverse, un sentiment d'insécurité, particulièrement en situation de détresse (Armsden et Greenberg, 1987; Claes, 2014; Zimmerman, 2003).

³³ Tarabulsky apporte toutefois la précision voulant que d'autres autres facteurs puissent aussi jouer sur le développement : génétique, tempérament, qualité de l'environnement intra-utérin, relations avec d'autres donneurs de soins, qualité de l'environnement familial, qualité des liens avec les pairs, etc. (2015).

³⁴Philosophe et écrivain né à Bruxelles en 1950. Docteur en philosophie de l'Université catholique de Louvain et en théologie de l'Université de Paris, il a publié de nombreux ouvrages d'éthique et de philosophie. Successivement professeur aux universités de Louvain (Belgique), Montréal, Sherbrooke (Québec, Canada), il est actuellement titulaire de la Chaire de philosophie morale de l'Université de Trente en Italie et professeur à l'École supérieure en éducation sociale de Lausanne en Suisse.

travail social. Ce philosophe contemporain a ceci de particulier qu'il rend possible à travers ses écrits de dépasser l'apparente contradiction entre le contexte d'aide contrainte et la réciprocité de l'autonomie. Les nuances qu'il apporte à la relation de pouvoir et à celle d'autorité sont essentielles à cette recherche puisque l'autonomie dont parle Malherbe doit nécessairement être comprise dans un contexte où le mandat de protection est pleinement assuré, tout en permettant que l'autre ait une réelle possibilité de parole.

Sa réflexion porte sur un savoir-être visant à respecter la condition d'autrui et à éviter de lui faire violence en le niant comme sujet. En effet, pour Malherbe, l'enjeu éthique fondamental dans l'intervention est la place que l'on consent à reconnaître ou que l'on dénie à la parole du sujet. Il prône un rapport intersubjectif qui reconnaît ce droit de parole et qui considère le sujet dans sa globalité. En définitive, que le sujet ne soit pas seulement le simple acteur d'une vie se déroulant sous la dictée d'un autre qui en a conçu le scénario, mais qu'il puisse être lui-même l'auteur de sa propre vie, faisant ici référence à l'autodétermination. Élément fort intéressant, Malherbe soutient que promouvoir l'autonomie de l'autre se trouve en définitive le seul moyen de véritablement développer la sienne puisque qu'elle permet ainsi à chacun de se recevoir de l'autre (Malherbe, 2000, 2003, 2006, 2007 ; Malherbe, Courbat, Pétel et Salem, 2010).

C'est à partir de cette trame qu'il met en forme une matrice clarifiant le concept d'autonomie réciproque ainsi que la notion du respect de soi et des autres. La relation aidant-aidé implique nécessairement un acte de communication, par lequel des interactions et des échanges d'informations se vivent entre au moins deux personnes. Il consiste à s'expliquer, à vérifier que l'information circule correctement sans trop de déformation et à s'assurer que l'on se comprend bien. Voulant identifier les conditions les plus favorables à la libre circulation d'informations dans l'acte de communication, l'auteur l'analyse sous l'angle de quatre considérations : la matière, la forme, l'opération, ainsi que sa finalité (Malherbe, 2000, 2003, 2006, 2007 ; Malherbe, Courbat, Pétel et Salem, 2010 ; Tremblay, 2007).

Que ce soit la matrice de l'autonomie proposée par Malherbe ou encore la théorie de l'attachement, je retiens à ce moment-ci la pertinence et la richesse des ancrages conceptuels choisis pour mener à bien l'analyse des résultats. La lunette de l'attachement sera des plus utiles pour appréhender les représentations que les jeunes se font des rapports avec leurs intervenants tout en considérant l'enjeu majeur que présente le processus d'autonomisation et d'individuation

à l'adolescence (Allen et Land, 2008; Dubois-Comtois et Cyr, 2009). La matrice de Malherbe permettra de réfléchir et d'analyser les représentations que ces mêmes adolescents se font de leurs liens avec les intervenants selon une perspective différente en y intégrant la composante éthique, notamment au niveau de l'autonomie qui leur est consentie et du respect de leur droit de parole comme sujet de vie.

Suivant les enseignements de Malherbe, on peut anticiper que le seul fait de promouvoir l'autonomie du jeune puisse permettre à l'intervenant de croire en autonomie, en ce sens que le jeune pourra lui indiquer la voie à prendre pour l'accompagner dans son processus d'individuation et d'autonomisation, favorisant à la fois son autonomie dans sa dimension développementale et dans sa dimension éthique. Ces concepts seront repris de façon plus détaillée dans le présent chapitre.

« Une meilleure compréhension de l'attachement à l'adolescence rendrait plus visibles et mieux lisibles les besoins d'attachement que l'on retrouve, non seulement derrière les protestations d'indépendances des adolescents bien portants, mais aussi derrière les troubles du comportement qui apparaissent souvent à cet âge. »
(Atger, 2007, p. 84)

2.2. Au cœur de l'intervention : l'attachement et la relation

Tous s'entendent sur l'intérêt grandissant pour ce que nous enseigne la théorie de l'attachement dans l'intervention auprès des jeunes en difficulté (Tarabulsy, Cyr, Dubois-Comtois et Moss, 2014). Le travail pionnier de son précurseur John Bowlby³⁵ s'est considérablement enrichi ces dernières décennies par la mise en œuvre d'applications pratiques, et ce, dans plusieurs domaines, dont la protection de l'enfance. Ainsi, dans plusieurs centres jeunesse au Québec se sont ajoutés au fil des ans des modèles d'intervention qui intègrent ces notions, ou encore ciblent l'attachement comme axe d'intervention privilégiée (ACJQ 2010b; CJM-IU, 2013; Moss et al., 2006; Rycus et Hughes, 2005). Il semble toutefois que les théoriciens se soient majoritairement intéressés à la petite enfance puisqu'il existe relativement peu d'étude portant spécifiquement sur l'évaluation de l'attachement et son application clinique à la période de l'adolescence (Dubois-

³⁵ Pour Bowlby (1979), le système d'attachement vise la protection et donc la survie de l'individu dans une perspective évolutionniste d'adaptation. L'attachement représente ainsi un lien affectif et durable entre l'enfant et sa figure d'attachement et est caractérisé par la tendance du jeune enfant à rechercher la sécurité et le réconfort auprès de cette figure en période de détresse.

Comtois et Cyr, 2009; Kobak, Sudler et Gamble, 1991; Perry, 2013). Le même constat s'impose concernant son application dans les milieux de réadaptation pour adolescents, et ce, de façon encore plus criante en ce qui a trait à l'intervention auprès des jeunes hébergés sur de longues périodes (Stem, 2006).

Par ailleurs, même si des avancées intéressantes ont été actualisées dans l'ensemble des centres jeunesse au Québec au cours des dernières années avec le déploiement du Programme qualification des jeunes (PQJ)³⁶, il demeure qu'il s'adresse à une faible proportion des jeunes hébergés en milieu institutionnel et qu'il est habituellement proposé au terme d'une succession de ruptures relationnelles. D'évidence, il reste des efforts colossaux à déployer si l'on souhaite assurer en amont davantage de continuité et de connexions relationnelles pour tous les adolescents hébergés en ressources institutionnelles en centre jeunesse (ACJQ, 2010b).

Pour Whittaker (2004), même le mode de fonctionnement dans les ressources d'hébergement institutionnelles, qui serait de son avis trop souvent axé sur le contrôle des comportements au détriment de l'aspect relationnel, contribuerait aux difficultés d'instabilité et de désinsertion sociale des jeunes qui y sont hébergés. De ce fait, il préconise d'introduire dans ces milieux de réadaptation une approche plus relationnelle, tout en revoyant l'organisation des services dans son ensemble pour amener plus de continuité et de stabilité et ainsi limiter les changements d'intervenants ainsi que la trop grande discontinuité des interventions. Il suggère onze composantes à instaurer dans les milieux d'hébergement institutionnels pour mineurs qui seraient, selon lui, porteuses de succès. La présence d'un plan d'intervention, la participation d'un adulte impliqué et bienveillant, la construction de l'estime de soi, la planification de l'insertion socioprofessionnelle, la formation aux habiletés et aux ajustements sociaux, les services de coordination, l'implication de la famille, l'influence positive des pairs, l'application d'un code de discipline exigeant, le soutien post-programme et l'atmosphère de type familial (ACJQ, 2010b, p. 35).

Une des pistes encourageantes pour guider l'organisation des services de réadaptation pour la clientèle adolescente se trouve être celle du Maples Adolescent Treatment Center en Colombie-

³⁶ Le programme de réinsertion socioprofessionnelle qualification des jeunes (PQJ) repose sur le postulat voulant que l'autonomie des jeunes du PQJ ne puisse se développer que s'ils ont la possibilité de s'appuyer favorablement sur leur éducateur en tant que base de sécurité. En d'autres mots, « ils ne pourront explorer adéquatement que s'ils sont rassurés, bien soutenus et connectés ». (ACJQ, 2010b).

Britannique avec le programme *Connect* qui vise à renforcer les composantes liées à la sécurité d'attachement (Moretti, Holland, Moore et McKay, 2004). Ils ont démontré que l'amélioration de la qualité des échanges parent-adolescent, associée à une meilleure connaissance des principes de l'attachement chez la figure parentale, s'avérait efficace pour diminuer les problématiques comportementales des jeunes : the « results confirmed significant decreases in parents reports of teens externalizing and internalizing symptoms, replicating prior evaluations of this program » (Moretti, Obsuth, Craig et Bartolo, 2015, p. 119).

L'originalité de *Connect parent group* est inhérente au fait qu'il préconise une intervention auprès des parents et des soignants, soit une dizaine de rencontres d'une durée approximative d'une heure, pour favoriser le développement de quatre compétences spécifiques : la sensibilité parentale³⁷, la coopération ou encore le partenariat à but corrigé³⁸, la capacité réflexive³⁹ et la régulation efficace dyadique⁴⁰. Non seulement toutes les évaluations de ce programme démontrent une diminution importante des problématiques comportementales chez le jeune, elles confirment aussi une augmentation parallèle positive de son fonctionnement social (Holland, Moretti et Moore, 2007; Moretti et Obsuth, 2009⁴¹; Moretti, Obsuth, Craig et Bartolo, 2015; Obsuth, Moretti, Holland, Braber et Cross, 2006). Comme quoi, la dimension de l'attachement dans l'intervention auprès de la clientèle adolescente se confirme une voie de recherche des plus prometteuses.

S'inscrivant dans la foulée des travaux de l'équipe de Moretti abordés précédemment (Moretti, Obsuth, Craig et Bartolo, 2015), du cadre de référence en attachement produit par l'association des centres jeunesse (ACJQ) en 2010 et de la création au centre jeunesse de Laval d'une trousse d'intervention centrée sur l'attachement, dédiée à la clientèle de six à onze ans hébergée (CJM-IU, 2013)⁴², le Centre Jeunesse de Montréal-Institut universitaire et le centre

³⁷ Sensibilité parentale : habileté du parent à prendre du recul et à réfléchir sur les besoins d'attachement du jeune qui sont communiqués à travers ses comportements (Obsuth, Moretti, Holland, Braber et Cross, 2006).

³⁸ Coopération ou encore le partenariat à but corrigé (Bowlby, 1969) : capacité du parent à fournir au jeune une base de sécurité tout en favorisant son autonomie, la capacité réflexive. Ce partenariat joue un rôle déterminant dans la négociation des conflits (Atger, 2007; Obsuth, Moretti, Holland, Braber et Cross, 2006).

³⁹ Capacité réflexive : habileté du parent à comprendre ce qui se passe dans l'esprit du jeune (Obsuth, Moretti, Holland, Braber et Cross, 2006).

⁴⁰ Régulation efficace dyadique : habileté nécessaire du parent pour identifier et tolérer ses états émotionnels difficiles ainsi que ceux chez le jeune (Obsuth, Moretti, Holland, Braber et Cross, 2006).

⁴¹ Les gains rapportés concernent l'amélioration des compétences parentales, l'acquisition de nouvelles stratégies, de meilleurs modes de communication et une plus grande sensibilité aux besoins de leurs enfants; 96 % des parents participants s'accordent sur le fait que le *Connect Parenting Group* leur a permis de mieux comprendre (et souvent beaucoup mieux) leur enfant (Moretti et Obsuth, 2009).

⁴² L'approche est désignée sous le terme « d'interventions différentielles » considérant que les intervenants modulent leurs stratégies d'intervention selon le type de profil de sécurité affective développé par le jeune (sécurisé, évitant, ambivalent et désorganisé). Cette approche mise sur la dimension relationnelle de la théorie de l'attachement plutôt qu'uniquement sur le contrôle des comportements, amène les intervenants à devenir un pôle de sécurité pour les enfants et les parents à titre d'adultes substitués au quotidien. Elle favorise

jeunesse de Laval se sont associés pour mener une étude visant à développer et à implanter un modèle et des outils d'intervention de réadaptation qui intègre la théorie de l'attachement, mais cette fois-ci adaptés à une clientèle adolescente. Ce projet se veut une coconstruction incluant à la fois des chercheurs et des cliniciens québécois. En conséquence, il fait appel à des connaissances des bases théoriques (les concepts d'attachement, le développement normatif, les enjeux de cette population clinique, les meilleures pratiques) et une expérience terrain (les connaissances et les savoirs expérientiels des intervenants sur le terrain, quelques données pour établir le portrait clientèle, l'expérimentation dans des unités de réadaptation et le développement des outils) pour parvenir à la mise en forme d'une trousse de soutien à la pratique (Breton, Côté et Pascuzzo, 2014).

En plus de sensibiliser les intervenants aux besoins particuliers des jeunes qui leur sont confiés, l'intégration de la dimension de l'attachement dans les pratiques de réadaptation en internat les inciterait à être plus attentifs à des éléments qu'ils n'auraient peut-être pas considérés comme étant importants.

Avec une lunette attachement, j'observe plus particulièrement : les départs et les séparations (départ pour les vacances, départ pour une activité, séparation au coucher, réaction du jeune quand je quitte le travail, etc.), les retrouvailles (retour de vacances, retour d'une activité, retrouvailles lors du lever, réaction du jeune à mon arrivée, etc.), les situations de détresse (lorsque le jeune est, anxieux, excité, déçu, frustré, dérangé par un changement, malade, etc.) (Breton, Côté et Pascuzzo, 2014, p. 40).

Par ailleurs, les intervenants peuvent représenter une figure significative pour un jeune et agir en tant que figure nouvelle d'attachement favorisant ainsi de nouveaux ancrages et un contexte favorable au travail thérapeutique.

Nous retiendrons de cette partie que la relation d'attachement constitue une dimension transversale majeure et incontournable dans l'intervention auprès des jeunes et leur famille en centre jeunesse. Même si l'étude des liens affectifs qui relient parents et enfants remonte à plus d'un siècle, cette préoccupation demeure d'actualité et le sujet est loin d'être tari puisqu'il suscite toujours autant d'intérêt dans la communauté scientifique. « After about 2,000 empirical studies, many inspired directly by parental acceptance-rejection theory [...] the conclusion is clear :

la stabilité et le caractère prévisible du milieu d'accueil et fait en sorte que l'intervenant travaille la relation parent-enfant lorsque la situation le permet, favorise chez le parent le développement de ses capacités de donneur de soins et pose les bases sécurisantes nécessaires pour préparer à la vie à l'extérieur du milieu d'accueil, notamment en regard de la relation parent-enfant (ACJQ, 2010a, 34-37; ACJQ, 2010b, p.23-25).

children everywhere need a specific form of positive response-acceptance from parents and other attachment figures » (Rohner, Khaleque et Cournoyer, 2005. p. 300). Ces études, en plus de souligner le rôle protecteur des liens parentaux relativement aux défis développementaux de l'adolescence et aux sources d'adversité psychosociale (Laursen et Collins, 2009; Van Wel, Linssen et Abma, 2000), mettent aussi en lumière les effets délétères engendrés par la négligence ou le rejet parental sur l'ajustement psychologique de l'adolescent (Hale et al., 2005; Nolan, Flynn et Garber, 2003). Il n'est, de ce fait, pas étonnant que plusieurs équipes de chercheurs québécois poursuivent actuellement des travaux sur le sujet et qu'ils insistent sur la pertinence d'intervenir auprès des familles vulnérables et des jeunes en difficulté à la lumière de la théorie de l'attachement (ACJQ, 2010b; Bisailon, Lafortune et Lemieux, 2014; Breton, Côté et Pascuzzo, 2014; Tarabulsy, Cyr, Dubois-Comtois et Moss, 2014).

L'intérêt de la présente recherche ne réside pas en une étude approfondie des multiples typologies et instruments de mesure que présente la théorie de l'attachement, mais plutôt de permettre un éclairage particulier à partir des notions essentielles. En conséquence, elle se limite à apporter quelques éléments fondamentaux à une meilleure compréhension de cette dimension à l'adolescence.

Les précédentes parties ont mis en relief le bien-fondé de considérer la dimension de l'attachement dans l'intervention en centre jeunesse. Les prochaines parties feront un bref survol de l'historique de la théorie de l'attachement et du développement du lien d'attachement chez l'enfant, pour ensuite tracer très succinctement les différents modèles d'attachement qui découlent des travaux de Ainsworth, Main et Salomon. S'ensuivront les éléments liés de plus près à mon intérêt de recherche. Il est ici fait référence à la question des nouvelles relations d'attachement à l'adolescence, à la nécessité pour les intervenants en centre jeunesse d'apprendre à décoder les besoins d'attachement des adolescents pour mieux les soutenir dans leur développement, des éléments à considérer pour faire d'une unité de réadaptation un havre de sécurité en mesure de répondre à leurs besoins d'autonomie dans sa dimension psychologique et éthique et ainsi leur permettre de donner un nouveau sens à leurs expériences d'attachement.

« L'attachement constitue la pierre angulaire, la pierre de touche sur laquelle s'édifie toute la construction, dont la solidité garantit en quelque sorte la qualité du futur, permettant même d'affronter des épreuves, voire de grands traumatismes. Il est maintenant acquis que la théorie de l'attachement constitue un paradigme développemental unique : l'attachement s'est avéré être, peut-être, le plus important construit développemental jamais soumis à la recherche. » (Sroufe, Egeland, Canson et Collins, dans ACJQ 2010b, p. 7-8)

2.2.1. L'attachement, une dimension transversale majeure en centre jeunesse

Il est reconnu scientifiquement que les fondations sur lesquelles repose le développement d'un enfant sont la qualité, la stabilité et la continuité des liens qui se tissent entre lui et ceux qui s'en occupent. Toutes les recherches menées et répétées au cours des dernières décennies s'accordent sur le fait que le développement de liens avec une figure parentale significative est un prérequis incontournable au développement affectif, cognitif, social et physique du jeune enfant (ACJQ, 2005b). Qui plus est, un attachement dit sécurisant constitue un important facteur de protection et de résilience⁴³ qui favorise un développement harmonieux, alors que les difficultés d'attachement sont associées à une multitude de facteurs de risque ou de vulnérabilité (Hale et al., 2005; Laursen et Collins, 2009; Moss, 2009; Nolan, Flynn et Garber, 2003; Van Wel, Linssen et Abma, 2000).

Il est aussi admis que les enfants qui développent un attachement sécurisant à leur parent font preuve de plusieurs compétences qui leur seront profitables tout au long de leur vie : une meilleure confiance en soi et en l'autre, le développement d'une estime de soi positive, le développement d'habiletés sociales, un meilleur contrôle des émotions et de bonnes capacités d'apprentissage (ACJQ, 2010b; ACJQ, 2010c; Noël, 2003). En d'autres mots, ils sont plus habiles pour réguler, reconnaître et comprendre les émotions et résoudre des tâches cognitives, plus empathiques et habiles sur le plan social, ils ont des représentations plus positives d'eux-mêmes et des autres et enfin, ils sont aussi plus habiles pour mentaliser les expériences et s'engager dans des interactions réciproques (Cyr et Dubois- Comtois, 2014).

Autre élément non négligeable, les concepts liés à l'attachement permettraient d'expliquer les impacts développementaux négatifs liés à la maltraitance et à la négligence qui sont le lot de

⁴³ « La résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, traumatismes parfois sévères » (Manciaux et al., 2001, p17).

la majorité des jeunes hébergés en centre jeunesse (Cicchetti et Barnett, 1991; Lyons-Ruth et Jacobitz, 1999). Cet élément témoigne à lui seul de la nécessité de considérer la relation d'attachement comme cible d'intervention en protection de l'enfance. Mais avant d'aborder cette question, revenons aux origines du développement de la théorie de l'attachement en vue de mieux comprendre comment se développe l'attachement de l'enfant à son parent, ou son « *care giver* », ce qui permettra éventuellement de mieux saisir les effets délétères des contextes de maltraitance.

« L'enfant présentant des comportements d'attachement insécurisant désorganisé est donc pris au cœur d'un paradoxe qu'il ne peut solutionner : sa source potentielle de réconfort est à la fois sa source de peur. » (Cyr et Dubois-Comtois, 2014)

2.2.2. L'attachement, un lien vital

Un bref survol de la théorie de l'attachement nous transporte en 1948, alors que son précurseur, John Bowlby, pédopsychiatre et psychanalyste anglais, soutenait déjà l'idée « que la construction des premiers liens entre la mère ou celle qui en tient lieu répond à un besoin biologique fondamental » à satisfaire au même titre que la nourriture (Pétales, 2003, p. 5-6). Une réponse satisfaisante à ses besoins primaires amènera l'enfant à se sentir en sécurité, à faire confiance et à se lier avec le donneur de soins aussi appelé *care giver*. Lorsque les besoins d'attachement sont suffisamment comblés, d'autres systèmes comportementaux, telles l'exploration ou l'apprentissage peuvent être activés (Ainsworth, 1969; Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978; Bowlby, 1969). « C'est l'accessibilité à la figure d'attachement et l'assurance de pouvoir compter sur son soutien en cas de détresse qui vont permettre la création d'un lien offrant la sécurité grâce à laquelle l'enfant pourra explorer avec confiance l'univers qui l'entoure. » (Benoit, Miranda et Claes, 2009, p. 20).

Bowlby (1969) soutient que ces interactions vont donner lieu à la construction d'un modèle intériorisé opérant qui progressivement structurera l'univers relationnel et la représentation de soi de l'enfant⁴⁴. « À travers la confiance que l'enfant a en son parent, parce que celui-ci aura répondu

⁴⁴ Bowlby (1979) a développé le concept de « Inner working models » (modèles internes opérants, en abrégé : MIO) voulant qu'un enfant dont le parent répond de manière prévisible, cohérente et chaleureuse à ses comportements, ses besoins et ses manifestations affectives, sera sujet à développer un MIO de son parent comme étant disponible pour interagir avec lui et répondre favorablement dans un délai acceptable à ses besoins et à ses signaux de détresse (Cyr et Dubois-Comtois, 2014; Goodman, Newton, et Thompson, 2012; Sroufe, Egeland, Carlson, et Collins, 2005). « Un tel comportement amène l'enfant à croire qu'il est digne de cette attention

suffisamment bien à ses besoins, l'enfant pourra au fil du temps devenir sa propre base sécurisante et s'appuyer sur ses ressources personnelles pour s'accomplir et résoudre les diverses difficultés de la vie » (Cyr et Dubois-Comtois, 2014). Ainsi, le type d'attachement que l'enfant développe à son parent est étroitement lié à la sensibilité de ce dernier faisant référence à sa capacité de décoder, d'interpréter et de répondre de manière appropriée, et ce, dans un délai raisonnable, aux besoins et aux signaux de l'enfant (Ainsworth, 1969).

Bien que Bowlby ait conçu les bases de la théorie de l'attachement, c'est à Mary Ainsworth psychologue développementaliste (Canada, États-Unis) et à tous ceux qu'elle a formés par la suite que l'on doit le développement d'une procédure expérimentale pour évaluer l'attachement et la mise en forme d'une première typologie de l'attachement (Noël, 2003; Wiart, 2011). Elle a instauré la « situation étrangère » ou « strange situation »⁴⁵ (Ainsworth et al., 1978) qui permet d'évaluer la qualité de la relation à partir de l'observation des réactions de l'enfant lors de deux courts épisodes de séparation-réunion d'avec sa figure d'attachement. Cette procédure met en évidence trois catégories de réactions distinctes ou de « patterns d'attachement » (catégories A, B, C). Ainsworth décrit les liens d'attachement entre l'enfant et le fournisseur de soins comme étant soit sécurisants (B) ou insécurisants; l'attachement insécurisant se voit subdivisé en modèle évitant (A) et en modèle ambivalent (C) (Guedeney, 2010).

Mary Main (psycholinguiste), une des étudiantes les plus connues d'Ainsworth, permettra d'opérationnaliser la théorie de l'attachement et de faire évoluer les méthodes de recherche au-delà de la première année de vie de l'enfant, et ce, jusqu'à l'âge adulte. Elle établit en 1985 avec Carol George et Nancy Kaplan, un protocole d'entretien semi-structuré à partir des analyses des discours des parents dont les enfants ont été observés à la Situation Étrange. Cet instrument connu sous le nom d'Adult Attachment Interview (AAI)⁴⁶, ou « entretien d'attachement adulte » interroge le niveau des représentations de l'adulte (les relations que les adultes ont vécues avec chacun de leurs parents et comment ces relations ont évolué jusqu'à aujourd'hui) et permet de classer les

parentale, ce qui l'incite à développer une représentation de soi positive, ayant une valeur aux yeux de son parent » (Tarabulsy et al., 2015, n.p).

⁴⁵ « L'élaboration de ce paradigme vise à créer une tension graduelle chez l'enfant afin d'activer le système d'attachement et d'étudier l'organisation du comportement vis-à-vis de la figure d'attachement alors que l'enfant est en situation de détresse potentielle. Le codage est réalisé ensuite par un observateur entraîné. Ce qui emporte la décision de catégorisation est la réaction de l'enfant aux deuxièmes retrouvailles alors que le stress est au maximum » (Guedeney, 2010, p.23).

⁴⁶ « L'entrevue d'attachement pour adulte (Main et Goldwyn, 1998) est la mesure par excellence pour évaluer l'état d'esprit d'attachement de l'adolescent. Certains auteurs ont modifié légèrement l'entrevue afin d'en faciliter l'administration aux enfants aussi jeunes que dix ans (Ammaniti, Van IJzendoorn, Speranza, et Tambelli, 2000) » (Dubois-Comtois et Cyr, 2009, p.147).

différents récits en fonction des expériences d'attachement. Main nomme ces manières d'être les « états d'esprit actuels quant à l'attachement » (Guedeney, 2010, p. 43).

L'année suivante, suite à l'observation et l'étude de situations étrangères non classifiables, Mary Main, en collaboration avec Judith Solomon, propose l'ajout d'un quatrième schème d'attachement. Le type « désorganisé » vient compléter les trois schèmes précédemment établis. Les enfants qui se retrouvent dans ce groupe se démarquent par des comportements anormaux, inconsistants, contradictoires, conflictuels et souvent déroutants en présence de la figure d'attachement. Ils peuvent s'agripper à la figure d'attachement tout en détournant le regard, ou encore pleurer à son départ sans vouloir s'en rapprocher. À l'encontre des enfants que l'on retrouve dans les précédentes catégories, ils ne semblent pas disposer d'une stratégie constante pour faire face aux événements stressants ni pour gérer la proximité et la protection de la figure d'attachement. Les chercheurs relient cette catégorie aux problématiques d'abus, de violence et de traumatismes non résolus. Cette quatrième catégorie, l'attachement désorganisé (groupe D), représente 15 % de la population normative alors qu'elle serait présente à 51 % chez les enfants victimes de maltraitance⁴⁷ (Cyr, Euser, Bakermans-Kranenburg et Van IJzendoorn, 2010; Van IJzendoorn, Schuenge et Bakerarmans-Kranenburg, 1999).

Par ailleurs, bien que l'on distingue aujourd'hui quatre grandes catégories caractérisant le lien d'attachement (Guedeney et Dugravier, 2006; Vondra et Barnett, 1999), celles-ci ne sont pas forcément mutuellement exclusives puisque l'enfant peut développer un type d'attachement dominant tout en présentant aussi des caractéristiques d'un autre type. Il est aussi reconnu que l'enfant est susceptible d'établir des relations d'attachement avec différentes figures significatives (Bisaillon et Breton, 2010).

Le tableau suivant présente l'état des connaissances quant à ces quatre grandes catégories caractérisant le lien d'attachement.

⁴⁷ « L'attachement désorganisé est le type d'attachement qui a été le plus fortement associé à des difficultés d'adaptation socioémotionnelle, des déficits cognitifs, des troubles de comportements, une faible estime de soi et des désordres psychopathologiques à l'adolescence et l'âge adulte, incluant des troubles d'anxiété, de dissociation et des pensées suicidaires (Carlson, 1998; Carlson, Cicchetti, Barnett, et Braunwald, 1989; Dubois-Comtois, Cyr, et Moss, 2005; Lyons-Ruth, Connell, Grunebaum, et Botein, 1990; Lyons-Ruth et Jacobvitz, 2008, pour une recension; Moss, Cyr et al., 2004; Van IJzendoorn et al., 1999 métaanalyses) » (Cyr, Poulin et al. 2012, p.161).

CATÉGORISATION DES TYPES D'ATTACHEMENT CHEZ L'ENFANT
INSPIRÉ DES TRAVAUX D'AINSWORTH, MAIN ET SALOMON⁴⁸

TYPES D'ATTACHEMENT	RÉPONSE DE L'ADULTE ⁴⁹	RÉACTIONS DE L'ENFANT ⁵⁰
SÉCURE	Réponse adéquate, prévisible, constante et chaleureuse. Prévalence 60 % dans la population en général.	Ils activent leur système d'attachement uniquement en situation de danger. Ils sont vite rassurés par la figure d'attachement et ils retrouvent rapidement leur désir d'explorer l'environnement qui les entoure.
INSÉCURE – ÉVITANT (Anxieux-évitant)	Réponse parfois intrusive ou rejetante. Les pleurs de l'enfant peuvent être perçus comme une menace. Prévalence 15 % dans la population en général.	Ils se conduisent comme si aucune situation n'était potentiellement dangereuse, comme s'ils n'avaient jamais besoin d'être rassurés. Ils se coupent de leurs émotions et ils affichent une apparente tranquillité.
INSÉCURE – AMBIVALENT (Anxieux-ambivalent)	Réponse imprévisible. Prévalence 8 % dans la population en général.	Ils vivent toutes les situations comme potentiellement dangereuses. Ils ne sont jamais rassurés et ils cherchent toujours à mobiliser l'attention de leur figure d'attachement, si bien qu'ils sont incapables d'explorer l'environnement qui les entoure.
INSÉCURE – DÉSORGANISÉ (Désorienté-désorganisé)	Réponse abusive, négligente, violente ou très contrôlante. Prévalence 15 % dans la population en général et jusqu'à 86 % chez les enfants maltraités.	Ils semblent ne pas savoir déterminer la dangerosité des situations auxquelles ils sont exposés. Ils activent leur système d'attachement de façon désorganisée, aléatoire, plus en réponse à des angoisses internes qu'à un danger présent dans la réalité. Ils cherchent les contacts avec leur figure d'attachement et les évitent en même temps. Ils les mobilisent puis s'en détournent.

Relativement jeune, la théorie de l'attachement pose encore des défis majeurs : l'un d'entre eux étant notre capacité à bien l'évaluer. En dépit du fait que divers questionnaires et instruments de mesure comportementaux de l'attachement ont été mis au point et expérimentés au cours des trois dernières décennies, on ne retrouve pas, à l'heure actuelle, de standards ou de recommandations basés sur des données probantes préconisant l'utilisation d'un outil spécifique pour l'évaluation du lien d'attachement. En revanche, la littérature consultée met en évidence l'exigence d'utiliser plusieurs méthodes d'évaluation complémentaires et sources convergentes d'information pour effectuer une évaluation appropriée de l'attachement. Il n'existerait pas

⁴⁸ « Les types d'attachement s'observent à travers les stratégies relationnelles déployées par l'enfant en situation de stress ou de détresse et sont tributaires des comportements parentaux » (ACJQ, 2014c, p.1).

⁴⁹ Tarabulsky, 2009 dans Boutet et Robillard, 2014 p.49.

⁵⁰ Habets, 2014, p. 312.

actuellement d'outil suffisamment complet et apte, à lui seul, pour évaluer l'ensemble des composantes de l'attachement pour des enfants d'âge différent; en fait, la quasi-totalité des outils utilisés se base essentiellement sur l'observation (ACJQ, 2010b).

Une fois posées les bases de la théorie de l'attachement, il est important de différencier les types d'attachement des troubles qui y sont liés. C'est ce à quoi nous nous attardons dans la prochaine partie.

« La répétition des abandons est finalement l'événement le plus traumatisant, car elle interdit le développement de tous les points de repère. » (Lemay, 1993, p. 22)

2.2.3. La confusion entre les troubles de l'attachement et les types d'attachement

Il est courant que les gens confondent les types d'attachement et les troubles de l'attachement. Ainsi, il apparaît requis de préciser, quoique très brièvement, ce qu'est un trouble réactionnel de l'attachement versus un type d'attachement sécurisé ou insécurisé. Le type d'attachement traduit les stratégies adaptatives intériorisées par le jeune en lien avec les réponses attendues de la figure de soins (care giving). L'insécurité du système d'attachement, qu'elle soit résistante ou évitante, ne constitue pas en elle-même un élément psychopathologique (Lamas, Vulliez Coady et Atger, 2010; Institut national de la santé et de la recherche médicale, 2006). Par contre, si l'insécurité dans les relations d'attachement ne constitue pas un trouble en soi, elle peut s'accompagner « d'une mauvaise image de soi, d'une incertitude quant à la capacité d'être aimé (lovability), de sentiments de peur et/ou de colère vis-à-vis des parents, dont l'intensité peut déborder à l'adolescence. » (Atger, 2007, p. 79).

Les problématiques liées à l'attachement peuvent néanmoins conduire à une pathologie. Plusieurs facteurs influencent le pronostic, dont la sévérité et la durée des comportements envers l'enfant, l'âge ainsi que la présence ou l'absence de facteurs de résilience. Les manifestations les plus sévères de troubles réactionnels de l'attachement se retrouvent chez les enfants victimes d'abus ou de négligence sévère, les enfants qui ont vécu de multiples ruptures ainsi que les enfants abandonnés qui sont placés longtemps en institution ou qui vivent dans la rue.

Un trouble réactionnel de l'attachement est un mode de relation sociale gravement perturbé et inapproprié au stade du développement, présent dans la plupart des situations, qui a débuté avant l'âge de cinq ans et que l'on peut associer à une grave carence de soins. Le DSM-IV reconnaît deux types de trouble réactionnel de l'attachement⁵¹. Le type inhibé caractérisé par une incapacité à engager des interactions sociales ou à y répondre de façon appropriée (inhibition, hyper vigilance, ambivalence) et le type désinhibé qui est caractérisé par une incapacité à faire des attachements sélectifs (liens d'attachement diffus qui se manifestent par une sociabilité indifférenciée et une incapacité à faire preuve d'attachements sélectifs (familiarité excessive avec des étrangers ou absence de sélectivité dans le choix des figures d'attachement)).

Le DSM-5 est plus restrictif. Il apporte de nouveaux critères diagnostics mettant l'accent sur la présence obligatoire des carences graves dans les soins. Les critères diagnostics sont les suivants : l'enfant ne recherche presque jamais ou recherche minimalement du réconfort lorsqu'il est en détresse et il ne répond pratiquement pas ou répond minimalement au réconfort prodigué lorsqu'il est en détresse. Il doit aussi présenter au moins deux des trois critères suivants : réactivités sociale et émotionnelle aux autres minimales, peu d'affects positifs, épisodes de peurs, d'irritabilité ou de tristesses inexplicables observées lors d'interactions non menaçantes avec des adultes significatifs pour l'enfant. L'enfant ne doit pas répondre aux critères pour un trouble du spectre autistique (TSA) et les perturbations doivent être présentes avant l'âge de cinq ans (DSM-5 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 2015).

Comme il est possible par des interventions soutenues et bien ciblées d'améliorer le fonctionnement relationnel de l'enfant et de favoriser un pouvoir d'agir sur les parents, il serait des plus réducteur d'associer les difficultés et les troubles réactionnels de l'attachement énoncés précédemment uniquement à une impasse. Les éléments théoriques que procurent les manuels diagnostics ainsi que les différentes typologies développées dont certaines se rapprochent des

⁵¹ Le projet de recherche actuellement en cours sur la place de l'attachement dans l'accompagnement des adolescents hébergés en milieu institutionnel (Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire et le Centre jeunesse de Laval) précise que 65 % des soixante-treize jeunes (trente-trois garçons, quarante filles) qui participent à la recherche ont un diagnostic formel de trouble de l'attachement (Breton, Côté, et Pascuzzo, 2014, p. 24).

typologies du DSM au niveau des pathologies⁵² doivent plutôt servir de levier pour mieux comprendre les réactions et les besoins d'intervention de ces jeunes.

Même si certains auteurs (Rygaard, 2005; St-Antoine, 2006) évoquent que l'on ne guérit pas le trouble d'attachement, il s'avère néanmoins possible d'aider l'adolescent à devenir plus fonctionnel et fort probablement plus autonome dans ses relations avec les autres. L'attachement s'inscrit, pour ma part, dans un regard évolutif et les différentes initiatives pour mieux intervenir auprès de cette clientèle en témoignent par les résultats très prometteurs qu'ils documentent dans leurs travaux de recherche (Bisaillon, Lafortune et Lemieux, 2014; Moretti, Obsuthb, Craiga et Bartoloa, 2015). Je m'attarde plus spécifiquement à cette dimension dans la partie qui suit.

« L'adolescent a besoin de s'individuer, de se différencier, de se séparer. Mais pour se séparer, il a besoin d'être bien attaché, c'est-à-dire attaché d'une manière sécuritaire. C'est dans les relations que se travaille cette sécurité de l'attachement, ce qui par conséquent concerne l'articulation entre les besoins formulés par l'adolescent à travers ses stratégies comportementales et les réponses adressées par les donneurs de soin. » (Delage, 2008, p. 92)

2.2.4. L'établissement de nouvelles relations d'attachement à l'adolescence

L'adolescence est une période de changements importants au niveau développemental : le jeune consolide son identité, s'autonomise, établit de nouvelles relations sociales, accède à la sexualité adulte et définit son intimité (Habets, 2014). La théorie de l'attachement s'avère intéressante pour aborder les enjeux développementaux associés à cette période du développement humain puisqu'elle s'appuie à la fois sur la qualité de la relation d'attachement actuelle aux figures parentales et sur les habiletés acquises grâce à une relation d'attachement sécurisante depuis l'enfance, ou encore les difficultés qui émergent en lien avec une relation d'attachement insécurisante. Elle propose aux cliniciens un cadre des plus pertinents pour mieux comprendre le fonctionnement de l'adolescent et favoriser l'émergence d'habiletés qui, pour différents motifs, n'auraient pu s'actualiser dans la relation parent-enfant (Comtois- Dubois et Cyr, 2009).

⁵²Bien qu'elle n'ait pas été mentionnée, une nouvelle approche issue des courants de Bowlby et d'Ainsworth est née en 2008, soit l'approche dynamique maturationale de Patricia Crittenden.

Il est utile de rappeler que le concept de sécurité d'attachement fait référence à la capacité de la personne à rechercher le réconfort auprès d'une figure significative lorsqu'elle se retrouve en détresse et, une fois la détresse résorbée, à sa capacité à se rendre à nouveau disponible pour explorer l'environnement et favoriser ainsi ses apprentissages. Ces deux composantes que sont la recherche de sécurité et l'ouverture au monde avec l'exploration de l'environnement sont toujours d'actualité à l'adolescence, à la différence que la seconde occupe habituellement une place prépondérante. La pression vers l'autonomisation et l'individuation y est à ce point intense et persistante qu'elle entre en compétition avec le système d'attachement. L'adolescent cherche notamment à se distancier de son parent et le temps passé en sa présence devient moins important au profit de ses pairs (Dubois- Comtois et Cyr, 2009). Cette étape marquée par de profondes transformations développementales oblige un remaniement des relations avec les figures d'attachement parentales. Elles conduisent, pour l'adolescent, à la création de nouveaux liens d'attachement avec les pairs et à une décentration du cercle familial qui, jusque-là, en ce qui concerne la population normative, constituait le principal univers relationnel.

Les relations sociales plus intimes avec les pairs et les partenaires amoureux qui s'ajoutent peuvent constituer pour le jeune de nouvelles relations d'attachement sur lesquelles il lui est possible de compter en situation de stress ou d'adversité. Ces figures d'attachement nouvelles peuvent répondre à des besoins que les anciennes figures ne parvenaient pas à combler. L'adolescent qui présente un attachement sécurisé devient plus indépendant vis-à-vis sa figure parentale, tout en maintenant un contact rassurant avec elle. Ce n'est pas tant la proximité physique de sa figure parentale qui assure son réconfort, comme la confiance en la disponibilité et en l'accessibilité de cette figure en situation de besoin (Atger, 2007; Claes, 2003, 2004, 2014; Dubois-Comtois et Cyr, 2009; Delage, 2008; Habets, 2014).

L'attachement parental sécurisé est associé à une série d'indicateurs favorables au niveau des compétences sociales et à de bonnes capacités d'adaptation face aux événements stressants. Il agit notamment comme un puissant facteur de protection contre la maladie mentale et l'engagement dans des comportements déviants à l'adolescence (Allen et al., 1998). En revanche, la situation se révèle différente chez les adolescents qui affichent un attachement insécurisé puisque leurs besoins d'attachement entrent constamment en conflit avec les enjeux d'autonomisation et d'individuation, rendant ces processus plus laborieux (Habets, 2014).

Certains jeunes se montreront incapables d'explorer le monde et de s'autonomiser, se repliant sur eux-mêmes et s'enfermant littéralement pour éviter d'être confrontés à un sentiment d'insécurité insurmontable. D'autres, poussés à l'autonomie dans un contexte défavorable, seront susceptibles de développer des symptômes dont la fonction sera de maintenir une proximité avec les figures d'attachement dans un lien de dépendance relationnelle. Ces symptômes ont une fonction adaptative dans la mesure où ils visent pour l'adolescent à retrouver une certaine sécurité. Par ailleurs, l'adolescent aux prises avec des liens d'attachement insécures, se voyant incapable de s'adapter à la réalité en modifiant ses représentations, cherchera au contraire à modifier sa perception de la réalité pour la faire coïncider avec ses modèles internes opérants (Habets, 2014).

Comme une forte majorité de jeunes hébergés en centre de réadaptation affiche un attachement insécure ou désorganisé (Breton, Côté et Pascuzzo, 2014; Dozier, Higley, Albus et Nutter, 2002), il semble effectivement indiqué de différencier l'intervention pour s'adapter aux besoins respectifs de chacun et ainsi les aider au mieux dans cette étape cruciale de leur développement. La théorie de l'attachement offre un fil conducteur qui permet de tenir compte à la fois des enjeux relationnels et des caractéristiques individuelles des jeunes. L'adolescent a besoin de « s'individuer », de s'autonomiser, mais pour ce faire, il a aussi besoin d'être attaché de manière sécuritaire, travail qui ne peut s'effectuer qu'à travers les relations (Delage, 2008).

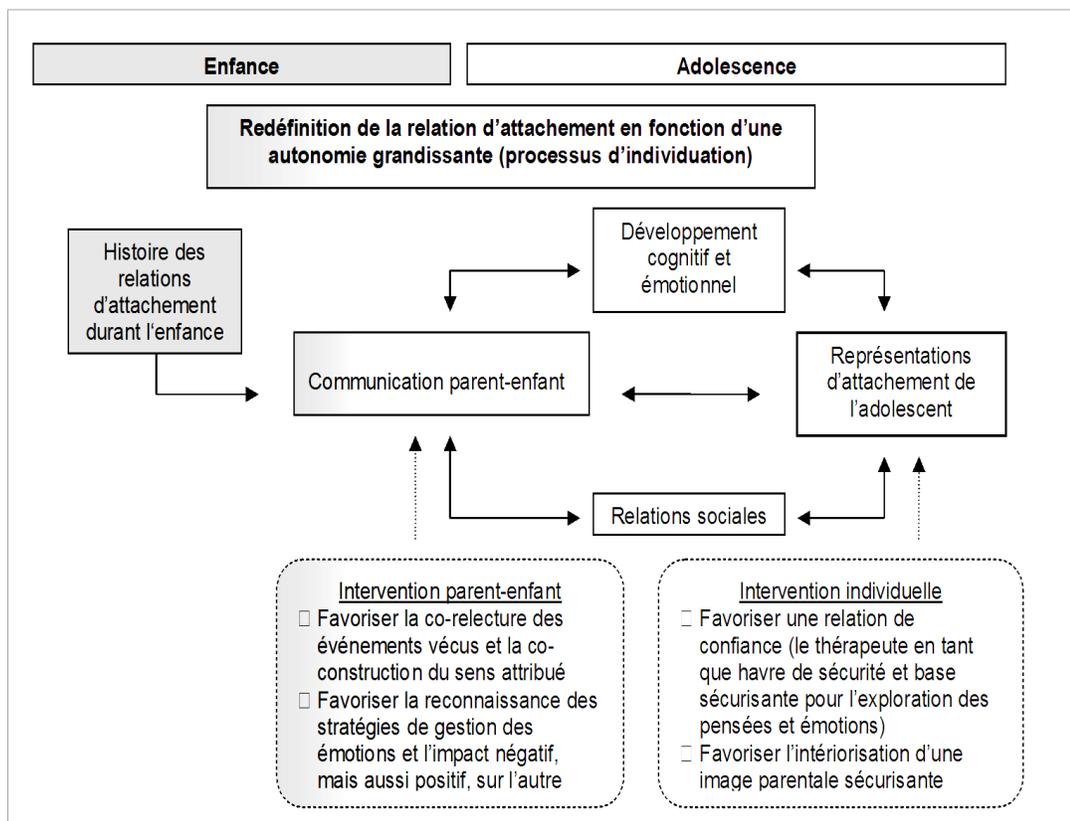
Dubois-Comtois et Cyr (2014) voient des applications thérapeutiques très encourageantes dans une meilleure connaissance de ce que nous enseigne la théorie de l'attachement. Elles énoncent trois principes qui ont mené à la mise en forme des deux tableaux suivants qui permettent d'illustrer le développement de l'attachement à l'adolescence et les cibles d'intervention à privilégier.

« **Le premier principe** de l'application clinique de la théorie de l'attachement est que son objet d'intervention est le mode de fonctionnement relationnel de l'individu. Dans ce sens, l'objectif premier vise à promouvoir le développement des habiletés qui émergent au sein d'une relation optimale avec la figure d'attachement en fonction de l'âge développemental de l'individu.

Le deuxième principe est que l'intervention doit offrir la possibilité à l'individu de donner un nouveau sens à ses expériences d'attachement.

Le troisième principe est que l'atteinte des objectifs ne peut se réaliser que par l'entremise d'un thérapeute agissant en tant que figure d'attachement sécurisante » (Dubois- Comtois et Cyr, 2014, p. 150).

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ATTACHEMENT À L'ADOLESCENCE ET LES CIBLES D'INTERVENTION



(Dubois-Comtois et Cyr, 2014, p. 146)

Que le jeune présente des problématiques liées à l'attachement, ou encore un trouble réactionnel de l'attachement de l'ordre de la pathologie, l'objet d'intervention découlera du fonctionnement relationnel du jeune et de la création d'un lien de confiance : lien de confiance présentant comme le supportent les auteurs « un havre de sécurité et une base sécurisante pour l'exploration des pensées et des émotions. » (Dubois-Comtois et Cyr, 2014, p. 146).

Mais comment l'unité de vie en centre jeunesse peut-elle représenter ce « havre de sécurité? » La prochaine partie tente d'y apporter un certain éclairage.

« Insécurité de l'attachement et pression vers l'autonomie, lorsque leur intensité est trop grande ou leur rapport trop inégal, risquent à l'adolescence, de déséquilibrer la balance attachement-exploration, de transformer la base sûre en prison, paralysant le développement du sujet, avec comme seule issue l'agir pathologique. »
(Atger, 2007, p. 78)

2.2.5. L'unité de réadaptation : un havre de sécurité

Les recherches soulignent que la prise en compte par les intervenants des besoins liés à l'attachement chez les jeunes hébergés en centre jeunesse permet d'aller au-delà de leurs comportements pour mieux décoder les besoins exprimés à travers ceux-ci. Conséquemment, une meilleure compréhension des besoins d'attachement favoriserait une intervention différenciée, individualisée et un meilleur soutien dans leur développement. Les intervenants sont ainsi invités à contribuer à faire des unités de réadaptation un havre de sécurité pour que les jeunes qui leur sont confiés se retrouvent dans des conditions favorables à leurs besoins d'individuation et d'autonomisation. L'intervenant est de ce fait convié à s'impliquer dans le sens de faciliter l'établissement d'une relation de confiance et ainsi favoriser l'intériorisation d'une image sécurisante chez le jeune. L'intervenant peut ainsi représenter une figure significative et avoir la possibilité d'agir auprès du jeune en tant que figure nouvelle d'attachement. Ces nouveaux ancrages amènent, comme en témoignent de récentes recherches, un contexte favorable au travail thérapeutique avec le jeune (Breton, Côté et Pascuzzo, 2014; Dubois-Comtois et Cyr, 2014).

Il est aussi mis en lumière l'importance de faire en sorte que ce cadre thérapeutique puisse représenter une base de sécurité, non seulement pour les adolescents, mais aussi pour les parents. Certains parents se retrouvent eux-mêmes en situation de détresse, impuissants face aux difficultés de leur adolescent et ce, même pendant leur séjour en centre de réadaptation. Atger (2007) insiste sur l'importance de leur permettre, à eux aussi, de retrouver un sentiment de sécurité pour qu'ils puissent mieux comprendre leur jeune, leurs propres réactions et accepter de mettre en place certains changements qui s'imposent. Il ajoute que la base sécurisante que propose le thérapeute ne signifie pas que les parents perdent cette fonction ailleurs. Au contraire, il est souhaitable que le soutien empathique et actif offert par les intervenants les aide à garder ou à reprendre ce rôle, tout en découvrant de nouveaux moyens de le faire.

Norcoss (2002) soutient que l'efficacité de tout type d'intervention thérapeutique dépend d'abord de la capacité du jeune et de l'intervenant à former ensemble une bonne relation de

collaboration. Dozier et son équipe de collaborateurs (2001) corroborent toutefois l'existence d'une association significative entre les indicateurs de l'attachement, faisant référence à l'état d'esprit au niveau des relations d'attachement ainsi qu'aux styles d'attachement et la qualité de l'alliance entre l'intervenant et le jeune. Le modèle d'alliance le plus étudié dans les recherches portant sur l'attachement et l'alliance thérapeutique est celui portant sur l'alliance de travail de Bordin (1979), qui, il est intéressant de le rappeler, insiste sur la nature collaborative de la relation. Il s'agit de la « coconstruction entre l'utilisateur et le professionnel d'une relation thérapeutique basée sur l'agrément quant aux objectifs de la prise en charge, aux tâches et moyens pour atteindre ces objectifs et sur le lien positif entre les deux partenaires. » (Guedeney et Attale, p. 170).

Favoriser une alliance positive entre le jeune et son intervenant n'entrave par ailleurs d'aucune façon le rôle rééducatif lié au contexte dans lequel s'inscrit le développement de cette relation. Même si l'intervenant doit fixer des limites et parfois sanctionner des écarts de conduite, il peut aussi offrir de l'aide et du soutien au jeune en cas de détresse ou de difficulté. On rappellera par ailleurs que l'alliance thérapeutique entre l'intervenant et l'adolescent dans un contexte d'aide contrainte tel celui en centre de réadaptation entraîne inéluctablement des ruptures susceptibles d'affecter le cours de l'intervention. Ces ruptures peuvent néanmoins se révéler positives, si l'alliance est restaurée (Safran, Crocker, McMains et Murray, 1990 et Pinsof, 1995, dans Baillargeon, Côté et Leduc, 2003; Dumais et Baillargeon, 2002 ; Proulx, 2013). Le travail consacré à rétablir la rupture d'alliance offre au jeune une nouvelle expérience interpersonnelle constructive pouvant modifier « ses schémas interpersonnels inadaptes » (Safran et Muran, 2006, p. 286, cité dans Proulx 2013).

Nous retiendrons de cette partie l'importance de la qualité de la relation entre l'intervenant, le jeune et même les parents. Les études consultées s'accordent sur la nécessité de considérer cet élément dans l'intervention auprès des jeunes aux prises avec des difficultés d'attachement et qui se retrouvent, par ailleurs, pour la plupart hébergés contre leur gré. Les travaux de Whittaker (2004) prônent une approche plus relationnelle, davantage de continuité et de stabilité dans les milieux de réadaptation ainsi que la présence de conditions gagnantes, notamment la présence d'un plan d'intervention partagé, la participation d'un adulte impliqué et bienveillant et l'atmosphère de type familial dans l'unité de réadaptation (ACJQ, 2010b). Moretti et son équipe ont véritablement révolutionné la façon d'intervenir en réadaptation en misant sur les aspects relationnels qui sont au cœur de la théorie de l'attachement. Ils travaillent à partir du sens des

comportements décodés selon la perspective de l'attachement et de l'empathie plutôt que sur les règlements et les codes de vie (ACJQ, 2010b). Leur programme, *Connect*, vise à renforcer les composantes liées à la sécurité d'attachement, entre autres par l'amélioration de la qualité des échanges parent-adolescent, associée à une meilleure connaissance des principes de l'attachement chez la figure parentale (Moretti, Holland, Moore et McKay, 2004). Plus près de nous, l'équipe de Breton, Côté et Pascuzzo (2014) travaille actuellement à la mise en forme d'une trousse d'intervention et d'outils cliniques permettant d'intégrer la dimension de l'attachement et à assurer davantage de cohérence et de continuité dans les pratiques au niveau de l'intervention auprès des adolescents hébergés en centre de réadaptation.

Nous retiendrons également l'importance du travail en partenariat avec le jeune qui se traduit entre autres par son implication dans les décisions qui le concernent, dont la mise en forme de son plan d'intervention, des objectifs de travail et des moyens mis en place pour y parvenir. Bien que ces adolescents se retrouvent dans un contexte d'aide contrainte, la possibilité de prendre part à l'élaboration de leur plan d'intervention constitue un élément essentiel pour favoriser leur adhésion ainsi que le développement de leur autonomisation, un des enjeux majeurs à l'adolescence (Whittaker, 2004).

Plusieurs dispositifs mettent à l'avant-plan l'importance, voire l'obligation, d'impliquer le jeune dans l'élaboration de son propre plan d'intervention⁵³. Il semble toutefois qu'il demeure certains écarts entre les valeurs affichées par l'établissement, nos prétentions qui vont dans le sens de l'actualisation de cette valeur qu'est l'autonomie et la réalité pratiquée sur le terrain. Pour Malherbe (2006), l'éthique, c'est le travail de réflexion, le chemin faisant, que nous consentons à faire avec les autres pour diminuer tant que faire se peut, cet inévitable écart entre les valeurs que nous affichons et celles effectives. Il nous invite dans un premier temps à en prendre conscience pour tenter de mettre en place par la suite des moyens pour travailler à diminuer cet écart de façon à nous inscrire dans une démarche visant le respect de soi et des autres.

La question demeure néanmoins bien présente à savoir comment il peut être possible de concilier un environnement normatif telle une unité de vie en centre jeunesse tout en permettant à

⁵³ Loi sur les services de santé et les services sociaux, règlement no 9 relatif à la gestion des plans d'intervention, des plans de services individualisés, des plans de services individualisés et intersectoriels adoptés par l'établissement en 2008, les différents guides de pratique.

ces adolescents de demeurer de véritables sujets de vie, c'est-à-dire des sujets ayant droit à la parole et à leur propre autonomie. Plus même, comment peut-il être possible pour les intervenants qui gravitent auprès d'eux au quotidien de les protéger et de les accompagner dans leur processus d'individuation et d'autonomisation, tout en favorisant concrètement cette autonomie dont parle Malherbe? Sa matrice nous propose certaines clés permettant d'y répondre favorablement.

La rencontre aidant-aidé, en plus d'être celle de deux univers différents, se situe dans un espace social où les relations entre les personnes n'offrent pas nécessairement le même pouvoir. Néanmoins, le rapport à l'autre passe la reconnaissance et l'écoute de l'autre. « Ce travail ne peut s'accomplir que sur la base d'un espace de confiance qui prend acte dans la sollicitude, le respect, la guidance en respect du choix de l'autre. »
(OTSTCFQ, 2012, p. 30)

2.3. Sujet de vie ou objet de protection

Sans grande surprise, le respect de soi et des autres représente la valeur la plus souvent mise à l'avant-plan dans les milieux professionnels, dont les centres jeunesse. On peut toutefois se poser la question à savoir si nous la mettons réellement en pratique au quotidien dans notre vie personnelle et professionnelle. D'évidence, les constats faits sur le terrain confirment qu'il persiste possiblement un écart entre les valeurs pratiquées et celles que nous affichons. Jean-François Malherbe, nous invite à « prendre conscience de l'écart qui sépare nos intentions de nos pratiques et de mettre en œuvre toutes les ressources de notre créativité pour inventer des moyens de réduire cet écart. » (2006, p. 5). Sa réflexion porte sur un savoir-être visant à respecter la condition d'autrui et à éviter de lui faire violence en le niant comme sujet.

Ainsi, pour Malherbe (1996), l'éthique clinique prend forme dans l'art de discerner, en dépit de l'incertitude, l'action la plus « humanisante » parmi toutes celles possibles dans un contexte donné. En d'autres mots, l'éthique clinique s'enracine à travers le souci de l'autre. Il existe donc, de toute évidence, un lien naturel, une apparentée certaine, entre l'intervention auprès des jeunes hébergés en centre jeunesse dans un cadre de protection et l'éthique clinique. En effet, dans les deux cas, l'objectif visé tient en premier lieu dans le désir de bien faire et dans la mise en œuvre des moyens pour le réaliser. Aussi, plusieurs grands principes éthiques leur sont communs, notamment la bienfaisance, l'autonomie et la justice. On rappelle toutefois que l'autonomie dont

on parle doit nécessairement être comprise dans un contexte où le mandat de protection est pleinement assuré.

Ces concepts seront repris de façon plus détaillée ci-après. S'ensuivra également la mise en forme de la matrice sur la réciprocité de l'autonomie proposée par Malherbe.

« Le bien faire de la réadaptation en centre jeunesse s'apparente, somme toute, au bien faire de l'éthique de Paul Ricœur, qui consiste en la visée de la vie bonne pour soi comme pour autrui dans des institutions justes. »
(Plante et Laudy dans AERDPQ, 2005 p.2)

2.3.1. La bienfaisance et l'autonomie, malgré le contexte d'aide contrainte

Que signifie le bienfaire, ou encore la bienfaisance, dans un contexte de réadaptation en internat en centre jeunesse? Pour Gendreau-Tardif, le bienfaire se traduit à travers le processus d'aide permettant à un jeune « dont le développement est entravé ou compromis par de grandes difficultés d'interaction avec son milieu, de renouer avec ce milieu de manière à y puiser les ressources dont il a besoin pour poursuivre son développement, utiliser ses capacités à leur plein potentiel et réaliser son projet de vie dans la plus grande autonomie. » (1999, p. 22). Pour ma part, j'ajouterais que les actes de bienfaisance s'ancrent concrètement au quotidien dans la relation de confiance qui doit s'instaurer entre l'intervenant et le jeune. J'attire l'attention sur la bienveillance exprimée par des attitudes d'écoute, d'empathie, de sollicitude et de respect des droits de l'adolescent; celles-ci étant susceptibles par ailleurs de maximiser les effets des autres interventions. Par ailleurs, je supporte la vision voulant que le bien faire repose en tout premier lieu sur « la participation de l'utilisateur aux décisions le concernant et, plus particulièrement, son implication dans l'élaboration du plan d'intervention. » (AERDPQ, 2005, p. 4). Ce qui m'amène en toute logique à l'autonomie du sujet, faisant référence pour Malherbe au contrôle sur sa propre destinée et au fait de pouvoir être l'auteur de son propre scénario de vie plutôt que de se retrouver sous la dictée d'un autre. Dans cette perspective, l'autonomie du sujet constitue la pierre angulaire

dans l'intervention et refuser son droit de parole à un usager s'avère une grave atteinte à sa dignité humaine⁵⁴ (Malherbe, 2006).

Si l'autonomie représente un enjeu fondamental dans l'intervention auprès des adolescents hébergés en centre jeunesse, elle semble néanmoins comporter de multiples défis. En effet, comment la rendre possible dans un contexte où la plupart des jeunes s'y retrouvent hébergés contre leur gré et pour certains privés de liberté? Comment la rendre possible tout en assumant pleinement son rôle de protection? L'éthique nous permet-elle de réfléchir à ces questions différemment? Au fait, de quelle éthique parle-t-on?

« La folie est de toujours se comporter de la même manière et de s'attendre à un résultat différent. » (Albert Einstein)

2.3.2. La question de l'éthique en aide contrainte

La pratique clinique dans un centre de réadaptation se trouve déjà fortement balisée par des dispositifs éthiques hétérorégulateurs faisant ici référence à un cadre et une régulation qui s'imposent de l'extérieur. Un intervenant qui choisit de s'inscrire uniquement dans un tel registre pour guider ses actions adopte inconditionnellement des comportements conformes aux normes de pratique (guides de pratique, cadre de référence, politiques, règlements, etc.), aux codes d'éthique⁵⁵ de l'établissement et à ses obligations déontologiques (Pauzé, 2014). Ainsi, il s'inscrit dans une perspective qui s'arrime davantage sur le sens du devoir plutôt que sur le sens du rapport à l'autre (Campeau et Jutras, 2007).

L'éthique qui m'intéresse ici, celle que j'anticipe porteuse d'éléments de réponse aux défis que pose l'autonomie en contexte d'aide contrainte, se révèle davantage autorégulatoire puisqu'elle fait appel à la réflexion critique et au dialogue. Elle postule que l'intervenant a développé un sens du rapport à l'autre, c'est-à-dire un souci de l'autre. Elle présuppose également le respect de l'autonomie du jeune et de l'intervenant puisque cette autonomie ne peut exister sans réciprocité (Malherbe, 2000, 2003, 2006, 2007 ; Malherbe, Courbat, Pétel et Salem 2010). Elle

⁵⁴ La dignité humaine fait ici référence au respect de la personne, à savoir sa liberté, son autonomie, son inviolabilité, sa qualité de vie, ainsi que la reconnaissance et la prise en compte de son individualité, en somme de la singularité de chaque personne (Boire-Lavigne, 2007).

⁵⁵ « Le code d'éthique d'un établissement se réfère aux conduites attendues des usagers et des intervenants. En ce sens, il relève plus de la déontologie que de l'éthique. Le domaine de l'éthique clinique, quant à lui, favorise la visée de la vie bonne et cherche la meilleure action dans une situation problématique donnée » (Labrie-Dionne, 2010, p. 4).

prend en compte les conséquences qu'occasionnent, sur soi et sur autrui et sur le mieux-vivre ensemble, les choix qui seront effectués. Elle conduit à une responsabilité qui va bien au-delà du simple respect des règles, des normes et de la reddition de compte (Campeau et Jutras, 2007). En fait, elle dépasse même l'apparente contradiction qui découle des différences qui semblent l'opposer à l'hétérorégulation pour, à l'inverse, s'inscrire dans une complémentarité interactive avec celle-ci (Béland, 2007). L'autonomie dont il est ici question ne saurait, de toute évidence, être comprise dans le sens d'une autarcie pour l'intervenant puisque le respect des normativités qui encadrent la pratique professionnelle s'avère un impératif incontournable en protection de l'enfance.

Bien que cette conception puisse paraître à première vue paradoxale, elle est possible, voire souhaitable, en contexte de protection, puisque l'autorégulation à laquelle je me réfère ne fait aucunement abstraction des cadres normatifs. En fait, elle en dépend dans une certaine mesure puisqu'ils servent de garde-fou ou encore de socle sur lequel elle peut s'appuyer. En somme, pour Béland, l'hétérorégulation demeure tout aussi essentielle que l'autorégulation, puisqu'elle nous rappelle « que l'éthique ne peut avoir pour but de rendre chaque sujet humain capable de développer sa propre autonomie, sans promouvoir le respect de l'autonomie d'autrui, protégée par un ensemble de règles juridiques et morales. » (2007, p. 153).

Ainsi comprise, l'autonomie ne fait pas abstraction des lois qui encadrent la pratique professionnelle en protection de l'enfance. À l'inverse, elle suppose et c'est là l'intérêt pour mon sujet d'étude, que le professionnel ira au-delà de sa simple application dans sa prise de décision et dans l'actualisation de ses interventions pour s'inscrire dans le respect de la condition d'autrui et reconnaître le jeune dans toute sa singularité. Il devient ainsi possible de concilier les perspectives cliniques, légales et éthiques et de s'inscrire en harmonie avec les principes de bienfaisance, d'autonomie et de justice; bref, de suivre la voie que nous trace Malherbe à travers ses enseignements et la représentation qu'il en fait à travers la construction du cadre conceptuel de la matrice de l'autonomie réciproque. La prochaine partie reprendra toutes les étapes menant à la mise en forme de cette matrice.

« L'enjeu de l'existence humaine qui est toujours une existence partagée est d'accroître ensemble notre degré d'autonomie ou, si l'on préfère, de diminuer ensemble notre degré d'aliénation. » (Jean-François Malherbe)

2.3.3. Le cadre conceptuel de la matrice de l'autonomie réciproque

Pour Malherbe, on l'aura compris, l'enjeu éthique fondamental en relation d'aide réside dans la place que l'on consent à reconnaître à l'autre : le jeune et ses parents. Il prône un rapport intersubjectif qui considère le sujet dans sa globalité et qui lui reconnaît inconditionnellement son droit de parole. En définitive, que le sujet ne soit pas seulement le simple acteur d'une vie se déroulant sous la dictée d'un autre qui en a conçu le scénario, mais qu'il puisse être lui-même l'auteur de sa propre vie.

Un premier élément attractif se révèle dans la distinction que l'auteur (Malherbe, 2006) introduit entre la relation de pouvoir et celle d'autorité pour aborder le concept de l'autonomie et sa dimension de réciprocité. L'autorité caractérise le fait de ne pas être seulement le simple acteur d'une vie se déroulant sous la dictée d'un autre qui en a conçu le scénario, mais aussi au fait d'en être l'auteur. En revanche, le pouvoir caractérise celui qui possède la capacité d'écrire le scénario de la vie des autres. Suivant cette logique, le pouvoir désigne la capacité « d'objectifier » autrui, de le considérer comme un simple objet, alors que l'autorité constitue l'exercice de la subjectivation visant à reconnaître l'autre comme sujet de sa propre vie.

Une nuance est toutefois apportée entre l'action d'objectifier et celle d'objectiver, l'objectivation (et non l'objectification) étant requise à certains moments de l'intervention pour favoriser une meilleure compréhension d'une situation. Faisant un parallèle avec la pratique de la médecine, il explique qu'il y a un moment où l'objectivation s'avère une condition indispensable pour qu'elle soit efficace, tout en réaffirmant la nécessité de toujours revenir au rapport intersubjectif entre le praticien et le patient⁵⁶ (Malherbe, Courbat, Pétel et Salem, 2010).

⁵⁶ J'ai une douleur au genou; je serai heureux le jour où l'on fera une radiographie de mon genou et qu'un médecin compétent fera une lecture de cet objet – genou : épanchement synovial, ménisque abîmé, cartilage usé, arthrose, ou que sais-je? Il y a là un moment d'objectivation qui est une condition pour que la médecine soit efficace. Le problème, c'est lorsque le médecin parle du « genou de la 117 » : là on n'est plus dans l'objectivation, on est dans l'objectification : je *suis* le genou de la 117. Non, c'est moi. Je m'appelle Jean-François (Malherbe, Courbat, Pétel, et Salem, 2010, p. 22).

Malherbe nous convie par la suite à la construction progressive de sa matrice clarifiant le concept d'autonomie réciproque ainsi que la notion du respect de soi et des autres. La relation aidant-aidé implique nécessairement un acte de communication par lequel des interactions et des échanges d'informations se vivent entre au moins deux personnes. Il consiste à s'expliquer, à vérifier que l'information circule correctement sans trop de déformation et à s'assurer que l'on se comprend bien. Voulant identifier les conditions les plus favorables à la libre circulation d'informations dans l'acte de communication, l'auteur l'analyse sous l'angle de quatre considérations : la matière, la forme, l'opération ainsi que sa finalité.

La matière représente la relation entre les personnes, ce que l'acte de communication travaille. Respecter à la fois l'autre et soi, c'est en même temps reconnaître sa présence mutuelle, ses différences et son équivalence en humanité d'égale valeur, et ce, en dépit de toutes les différences de fait (physiques, raciales, biologiques, sociales, économiques, culturelles, etc.) qui pourraient nous séparer l'un de l'autre. L'auteur appelle cette relation, la « présence » de l'un à l'autre, leur attention mutuelle (Malherbe, 2006, 2007; Tremblay, 2007).

La forme est ici regardée comme la transformation opérée par l'acte de communication. « Il transforme une communication approximative et floue qui porte en germe un tas de risques de malentendus, d'erreurs, voire de mensonges, en communication plus précise et plus nette, mieux assurée de ne pas faire obstacle à l'éclosion de la vérité. » (Malherbe, 2006, p. 3). Il énonce trois interdits sous une forme symbolique, l'homicide, l'inceste et le mensonge, qui sont en fait la négative des éléments mentionnés au paragraphe précédent. La réciprocité de ces interdits signifie qu'ils s'appliquent autant à l'un qu'à l'autre, chacun devant démontrer par ses propres actions ce qu'il attend de l'autre (Tremblay, 2007).

À la question portant sur les pratiques ou encore les opérations par lesquelles l'acte de communication prend sa forme, Malherbe nous ramène à un travail sur soi. Il soutient que pour laisser advenir la vérité dans l'acte de communication, il est nécessaire que chacun puisse assumer sa condition humaine qu'il traduit par sa solitude, faisant référence au fait de parler « en je », sa finitude, voulant que l'humain ait des moyens limités et son incertitude liée à la recherche d'une vérité et d'une certitude qui lui échappe constamment.

C'est ainsi que les concepts d'autonomie réciproque et du respect de soi et des autres prennent la forme d'une matrice conceptuelle reprenant les douze éléments inter reliés entre eux, tels que le présente le tableau suivant.

MATRICE DE L'AUTONOMIE : LE RESPECT DE SOI ET DES AUTRES⁵⁷			
La matière du dialogue consiste À reconnaître Entre l'autre et moi	La forme du dialogue se présente sous trois interdits À respecter Les interdits de	Le dialogue apparaît possible en présence de trois conditions À assumer Son humaine condition	Les valeurs fondamentales qui rendent le dialogue possible À cultiver Des valeurs de
La présence de l'autre	L'homicide [interdiction de nier l'autre, de l'ignorer, de le rejeter...]	Sa solitude [parler en je en assumant sa propre solitude]	La solidarité [qui prend davantage figure de justice dans certains contextes]
La différence d'autrui	L'inceste [interdiction de se servir d'autrui, ne pas l'utiliser, l'instrumentaliser, ce que Malherbe appelle son objectification]	Sa finitude [reconnaître ce dont je suis capable, elle renvoie à nos capacités et à nos impuissances]	La dignité [qui fait référence à la capacité de se considérer avec justesse]
Notre équivalence [Respect mutuel]	Le mensonge [ne pas tromper autrui]	Son incertitude [il demeure toujours des hésitations, des doutes, une nécessité de choisir]	La liberté [préalable incontournable au dialogue]

La finalité qui se trouve poursuivie à travers cet exercice est que chacun puisse bénéficier d'une communication plus harmonieuse, être davantage soi-même et faire preuve d'humanité; être entendu, avoir une réelle possibilité de parole, se connecter à sa propre humanité (Malherbe, 2006; Tremblay, 2007).

Ce cadre conceptuel permet d'aborder de façon concomitante l'aspect pratique de l'intervention avec une clientèle adolescente et les enjeux éthiques qui y sont liés, tout en étant transposables dans un contexte tel que celui de la réadaptation en centre jeunesse. Le défi d'une plus grande autonomie en contexte d'aide contrainte demeure à la fois un enjeu central et un défi puisque la relation aidant-aidé s'inscrit la plupart du temps à l'intérieur d'une relation de vive opposition des usagers aux services offerts et d'une non-reconnaissance face à la légitimité de la présence de l'aidant.

⁵⁷ (Malherbe, 2006, 2007; Malherbe, Courbat, Pénel, et Salem, 2010; Tremblay, p. 2007)

La relation d'aide exercée à l'intérieur d'un mandat de protection implique pour l'aidant de se retrouver en relation d'autorité et de devoir répondre de normativités sociales et juridiques prescrites. Accueillir l'autre dans ce qu'il est, ce qu'il vit, être attentif à sa subjectivité, ses choix et ses propres fins, l'accompagner selon son propre rythme pour le mener là où il veut aller tout en respectant son droit à prendre connaissance des vrais enjeux de sa problématique et à lui reconnaître sa capacité à assumer sa condition de vie, prend tout son sens au cœur de l'intervention (Tremblay, 2007, p. 32). À travers la matrice de l'autonomie réciproque, Malherbe nous suggère la voie pour respecter la condition d'autrui et éviter de lui faire violence en le niant comme sujet; agir de sorte que le sujet ne soit pas seulement le simple acteur d'une vie se déroulant sous la dictée d'un autre qui en a conçu le scénario, mais qu'il puisse être lui-même l'auteur de sa propre vie (Malherbe, 2000, 2003, 2006, 2007; Malherbe, Courbat, Pétel et Salem, 2010).

Il est maintenant temps d'établir des liens entre ces deux lunettes et de voir jusqu'à quel point elles parviennent à rendre compte de cette nécessité du développement humain : avoir des racines et des ailes.

Le principal message de John Bowlby « est certainement que le lien n'implique pas un état de dépendance, mais au contraire qu'il peut constituer un facteur d'ouverture, de socialisation. »
(Pillet, 2007, p. 174)

2.4. Des racines et des ailes

Les liens d'attachement retiennent-ils l'individu, l'empêchant ainsi de s'ouvrir au monde et d'affirmer son individualité? Constituent-ils un obstacle? En fait, la littérature soutient tout à fait le contraire : l'attachement procure une base sécurisante essentielle à l'individu pour prendre son propre envol, lui permettant de s'appuyer sur le connu pour s'ouvrir à l'inconnu et de s'appuyer sur le passé pour déployer ses ailes vers l'avenir (Pierrehumbert, 2011). L'attachement constitue de ce fait un enjeu majeur au niveau du processus d'autonomisation et d'individuation à l'adolescence.

Par ailleurs, les modèles d'attachement intériorisés au cours de l'enfance colorent l'ensemble des relations avec les autres, dont celles avec les intervenants qui sont en relation avec eux. La question se pose alors à savoir si les intervenants prennent suffisamment en compte cette

dimension dans leur pratique. Bien que les éléments répertoriés dans les différents tableaux du précédent chapitre faisant état des résultats de la recherche témoignent à première vue du contraire, il sera intéressant de pousser la réflexion et de l'analyser à partir des clés d'ancrage qui ont été développées dans le présent chapitre.

De plus, la matrice de l'autonomie réciproque de Malherbe apporte une seconde lunette pour pousser la réflexion avec une lentille éthique. Mettons-nous réellement en place les conditions favorables au processus d'autonomisation et d'individuation de ces jeunes hébergés en contexte d'aide contrainte? Se pourrait-il qu'il demeure effectivement un écart, voire des contradictions, entre les valeurs affichées par l'établissement et celles mises en pratique au quotidien dans l'intervention? Comment serait-il alors possible d'apporter les correctifs requis pour diminuer cet écart? Bref, au-delà du mandat de protection et du mandat de réadaptation, ces adolescents sont-ils réellement considérés comme des sujets? Ont-ils une réelle possibilité de parole? Leur offre-t-on l'opportunité d'être l'auteur de leur scénario de vie ou sont-ils restreints à devoir actualiser celui écrit sous la dictée d'un autre sans qu'ils n'aient aucun droit de regard ni droit de parole, sur celui que l'on a écrit pour eux? Là encore, les témoignages des jeunes suscitent un questionnement quant à un écart possible entre les valeurs affichées et celles mises en pratique à travers l'intervention au quotidien.

Or, pour Malherbe (2007), l'autonomie doit nécessairement être réciproque et partagée, sinon elle n'existe ni pour l'un ni pour l'autre. Promouvoir l'autonomie du jeune serait en définitive pour Malherbe le seul moyen pour l'intervenant de véritablement croître dans sa propre autonomie, en ce sens que le jeune pourra à travers l'acte de communication qu'implique nécessairement la relation aidé-aidant lui indiquer la voie à prendre pour mieux l'accompagner dans le processus d'intervention et par le fait même se voir reconnaître et actualiser son droit de parole sur les décisions le concernant.

Le prochain chapitre témoigne des choix méthodologiques. Il précise les moyens mis en place concrètement pour mener à bien la collecte de données et la stratégie d'analyse privilégiée pour les visualiser.

CHAPITRE III

DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES ADAPTÉS À UN CONTEXTE PARTICULIER

L'entretien de recherche, c'est « chercher à faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas plutôt que vérifier sur les autres ce qu'on pense. » (Laplantine, 1995, p. 186)

3. DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES ADAPTÉS À UN CONTEXTE PARTICULIER

Nous retenons du chapitre précédent que la relation d'attachement constitue une dimension transversale majeure et incontournable dans l'intervention auprès des jeunes et leur famille en centre jeunesse. On y soutient la nécessité pour les intervenants d'apprendre à décoder les besoins d'attachement des adolescents pour mieux les soutenir dans leur développement et faire en sorte que l'unité de réadaptation devienne pour eux un havre de sécurité en mesure de répondre à la fois à leurs besoins d'autonomie dans sa dimension psychologique et dans sa dimension éthique et ainsi leur permettre de donner un nouveau sens à leurs expériences d'attachement. On y souligne également l'importance du travail en partenariat avec le jeune qui se traduit entre autres par son implication dans les décisions qui le concernent, dont la mise en forme de son plan d'intervention, des objectifs de travail et des moyens mis en place pour y parvenir.

La matrice de l'autonomie réciproque de Malherbe apporte une seconde lunette pour pousser la réflexion avec une perspective éthique. Cette seconde clé confirme la nécessité de promouvoir l'autonomie du jeune, ce qui serait en définitive pour Malherbe le seul moyen pour l'intervenant de véritablement croire dans sa propre autonomie et de pouvoir à travers l'acte de communication qu'implique la relation aidé-aidant se voir indiquer la voie à prendre par le jeune pour mieux l'accompagner dans le processus d'intervention. La matrice de l'autonomie réciproque suggère la voie à emprunter pour respecter la condition d'autrui et éviter de lui faire violence en le niant comme sujet; agir de sorte que le sujet ne soit pas seulement le simple acteur d'une vie se déroulant sous la dictée d'un autre qui en a conçu le scénario, mais qu'il puisse être lui-même l'auteur de sa propre vie (Malherbe, 2000, 2003, 2006, 2007; Malherbe, Courbat, Pétel et Salem, 2010).

Le premier chapitre portant sur la problématique à l'étude avait mis en relief que la situation des jeunes orientés vers les ressources de réadaptation en contexte d'hébergement en centre jeunesse revêt en général une grande complexité en raison des multiples difficultés qu'ils présentent sur le plan social, familial et personnel (MSSS, 2013). Cet élément confirme l'importance d'adapter nos choix méthodologiques afin de prendre en compte les particularités de

ces jeunes, le contexte dans lequel ils se retrouvent, ainsi que la finalité recherchée par la réalisation de ce projet voulant que les adolescents s'expriment ouvertement sur la question de la relation avec leurs intervenants.

Conséquemment, le choix du dispositif de collecte des données s'est porté vers une démarche de groupe laissant place à la coconstruction par le biais d'activités artistiques et de dialogue avec deux groupes de jeunes hébergés en centre de réadaptation. Le choix de la stratégie d'analyse s'est orienté vers le modèle interactif élaboré par Miles et Huberman (2003), lequel consiste à organiser et à interpréter le corpus de données en vue d'en découvrir le sens.

Le troisième chapitre précise le but de la recherche, les modalités qui ont servi à recruter les participants, le déroulement des activités de collecte et d'analyse des données, les diverses sources d'information privilégiées et souligne les limites et les enjeux liés aux choix méthodologiques du projet tel qu'il s'est actualisé. Par ailleurs, il rend compte des considérations éthiques qui ont servi de socle tout au long de la recherche.⁵⁸

3.1. Coconstruction à partir de leurs connaissances expérientielles

À l'origine de cette recherche, l'idée de l'objet à étudier, soit le rapport intervenants-jeunes selon la perspective des jeunes hébergés en centre jeunesse en vertu d'une mesure de protection, demeurait somme toute assez vague.

Je savais ce qui m'intéressait, j'avais des préconceptions sur ce que je cherchais, mais la place qu'a prise la composante de l'attachement s'est manifestée beaucoup plus fondamentale que je ne l'aurais présumé. Ainsi, le but de la recherche s'est transformé au fil des rencontres, de façon à considérer les problématiques liées à l'attachement. Portée par le désir d'écouter les participants, d'apprendre d'eux et de coconstruire avec eux un savoir dans lequel ils se reconnaîtraient, l'expérience a évolué. En effet, le but de cette recherche est d'explorer avec des adolescents hébergés en centre de réadaptation sous l'égide de la LPJ le rapport intervenant-jeune tel qu'ils le perçoivent. Qui plus est, nous souhaitons voir comment il pourrait être possible, de leur point de

⁵⁸ Ce projet de recherche a fait l'objet d'une demande de certification au comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Centre jeunesse de Québec — Institut Universitaire. Dans le cadre de ses responsabilités, le comité d'éthique de la recherche du Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire assure le suivi des projets de recherche pour lesquels il a délivré un certificat de conformité éthique. Par conséquent, l'ensemble de la démarche s'inscrit en conformité avec leur cadre règlementaire (Centre jeunesse du Québec — Institut universitaire, 2014). Appendice L.

vue, de les accompagner de façon à favoriser une relation thérapeutique positive entre eux et leurs intervenants, et ce, eu égard aux difficultés d'attachement souvent présentes chez ces derniers.

La revue de la littérature envisagée avec souplesse au tout début, s'est poursuivie de la même façon tout au cours de l'étude, variant selon l'orientation que donnaient les jeunes à la recherche. Il en a été de même avec l'espace théorique qui a dû être revisité, voire reconstruit, à la lumière de ce que les participants bâtissaient à l'intérieur des activités. Ainsi appréhendée, la théorie a davantage pris la forme d'une carte marine, que celle d'une voie ferrée, et ce, durant tout le parcours de cette recherche (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 95).

3.1.1. L'expression des participants : un défi en soi

Le principal défi dans mon projet de recherche s'avère la mise en place de conditions propices pour que tous les participants, dans ce cas-ci des adolescents hébergés pour la plupart contre leur gré, se sentent à l'aise de s'exprimer. De parler au sujet de leur point de vue, mais aussi de discuter en toute sérénité « des aspects qui les opposent, qui les relie, des nuances entre leurs visions, leurs croyances ou leurs opinions » sur les thématiques soumises au groupe (Baribeau, 2009, p. 135). Se pose alors comme prémisse l'importance de favoriser un véritable dialogue entre les membres du groupe pour ainsi soutenir l'émergence d'une connaissance se voulant la plus représentative possible de la réalité de chacun.

L'entretien de groupe crée une dynamique qui, pour certains participants, favorise un sentiment de sécurité; l'ouverture des uns incite la participation des autres (Boutin, 2007). Toutefois, cette dynamique de groupe peut aussi comporter des incidences négatives. Certains participants peuvent être réticents à exprimer leurs véritables pensées. D'autres voudront plutôt donner un point de vue qui se rallie à la majorité ou encore se montrer sous un jour favorable au regard des autres membres du groupe et orienter leurs réponses en conséquence (Boutin, 2007; Geoffrion, 2010). On ne peut être assuré de savoir exactement ce que chaque jeune pense ou éprouve dans une dynamique de groupe. La présence d'un climat permissif et non menaçant, le fait de préciser en début de chaque rencontre qu'il n'y a pas recherche de consensus, qu'aucune réponse n'est meilleure qu'une autre et qu'il demeure important d'exprimer son opinion même si elle diffère de celles des autres, tout cela aurait une incidence favorable pour diminuer le phénomène de la désirabilité sociale (Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy, 2011). Boutin (2007)

soutient qu'effectivement « la façon dont se déroule l'entretien de recherche exerce une influence déterminante sur la qualité des données recueillies et bien évidemment, sur celle de la recherche dans son ensemble. » (p. 47).

Par ailleurs, l'entretien de groupe offre la possibilité pour la chercheuse de sonder le pourquoi des réponses auprès des participants et pour ceux-ci, l'opportunité d'en expliquer le motif. Ces précisions amènent une compréhension plus approfondie des réponses fournies. Il se révèle néanmoins important de porter une attention particulière à la manière de mener la discussion pour éviter d'influencer les participants et d'introduire des biais de nature à contaminer les données (Baribeau et Germain, 2010; Boutin, 2007).

En dépit des limites évoquées sur l'utilisation du groupe comme dispositif de collecte de données, la revue de la littérature a permis d'adapter une formule pouvant convenir aux caractéristiques du projet de recherche envisagé. La flexibilité de ce dispositif rend possibles les réaménagements requis pour s'ajuster aux conditions particulières de ces jeunes (Baribeau et Germain, 2009, 2010; Boutin, 2007; Campenhoudt, Chaumont et Franssen, 2005; Duchesne et Haegel, 2008; Geoffrion, 2010; Simard, 1989). La programmation des activités devait néanmoins assurer un équilibre entre une structure suffisamment encadrante pour éviter l'itinérance et le désintérêt des participants, tout en offrant l'espace approprié à une véritable réflexion et à un dialogue fécond. Si les activités se voulaient des prétextes pour mettre les jeunes en relation, elles aspiraient tout autant à favoriser un climat et une dynamique propice à la discussion et à donner accès à des leviers permettant l'émergence d'une construction de groupe où chacun des participants à la démarche était susceptible de se reconnaître.

À cela s'ajoutaient des défis liés aux particularités du contexte de la recherche. La composition des groupes serait peu homogène en regard des problématiques et de l'âge des participants. Les adolescents arriveraient, pour la plupart, avec un « bagage de vie » considérable faisant ici référence à un parcours de vie difficile et aux circonstances les ayant menés à être hébergés en centre de réadaptation. Les événements du quotidien feraient en sorte que certains d'entre eux seraient moins disposés certaines journées. De plus, les thématiques abordées étaient susceptibles de les mettre en contact avec leurs blessures. Par ailleurs, à mon rôle d'étudiante chercheuse s'ajoutait celui d'animatrice des rencontres de groupe. En parallèle, plusieurs enjeux

de sécurité⁵⁹ liés au contexte particulier de la recherche devaient forcément être considérés afin de minimiser le risque de blessures et de limiter le danger de fugues. À titre d'exemple, l'achat du matériel destiné aux activités a requis une attention particulière pour s'assurer qu'aucun item ne puisse comporter de risque pour la sécurité de chacun et l'intégralité des activités s'est tenue à l'intérieur du Centre St-Georges.

Une première démarche s'est rapidement imposée voulant que je m'associe à une professionnelle détenant une expertise reconnue auprès de la clientèle du centre jeunesse, afin de concevoir une programmation d'activités⁶⁰ qui serait adaptée aux exigences et aux contraintes liées à mon projet. Il fallait aussi que j'expérimente préalablement, à titre de participante, chacune de ces activités avec la professionnelle consultée pour me les approprier, et en valider la pertinence avant de les faire vivre éventuellement aux groupes. J'ai donc fait appel à une art-thérapeute, pour m'aider à élaborer l'ensemble des activités et les mettre à l'épreuve par la suite. Le bien-fondé de cette démarche se confirmera tout au long des activités de collecte de données.

« L'objet de recherche se construit progressivement,
en lien avec le terrain, à partir de l'interaction des données
recueillies et de l'analyse qui en est tirée [...] : il est donc à la fois
un point de départ et un point d'arrivée. »
(Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 94)

3.1.2. Le recrutement des participants au projet de recherche

J'aurais été heureuse d'aller à la rencontre des jeunes dans les unités de réadaptation afin de leur présenter mon projet de recherche et les inviter personnellement à y participer. Confidentialité oblige, c'est finalement par l'entremise d'une annonce⁶¹ sur les babillards dans les unités du Centre St-Georges que les jeunes ont été informés de la possibilité de participer à cette recherche. Par la suite, les intervenants et les chefs de service se sont assurés du consentement des participants potentiels à ce que leurs noms puissent m'être transmis.⁶² La méthode d'échantillonnage utilisée est non aléatoire et accidentelle, c'est-à-dire que mon échantillon est composé de volontaires

⁵⁹ Prévention des risques pour la sécurité des jeunes eux-mêmes et celle des autres faisant référence aux jeunes hébergés et au personnel. Une étude menée récemment dans les centres de réadaptation des centres jeunesse met en relief que 29 % des filles et 18 % des garçons hébergés en centre de réadaptation dans les centres jeunesse s'automutilent (Frappier et al, 2015).

⁶⁰ Appendice D : Programmation des activités

⁶¹ Appendice E : Annonce pour recruter les participants.

⁶² Appendice F : Formulaire d'autorisation à ce que l'étudiante chercheuse puisse communiquer avec le jeune et Appendice G : formulaires d'autorisation à ce que l'étudiante chercheuse puisse communiquer avec le parent.

(Loiselle et Mc Grath, 2007a, 2007b). La principale limite de cette méthode d'échantillonnage selon Fortin (2010) « concerne le biais potentiel que l'échantillon ne se compose que des sujets ayant choisi de participer, car il est impossible de connaître au préalable leurs caractéristiques et de les comparer à celles des personnes qui décident de ne pas le faire. » (p. 234).

Quinze adolescents répondant aux critères d'inclusion préalablement déterminés se sont portés volontaires. Ils sont âgés de quatorze à dix-sept ans et sont hébergés au Centre de réadaptation St-Georges en vertu d'une mesure de protection; dix jeunes font l'objet d'une mesure ordonnée, alors que la situation des cinq autres est encadrée par une entente sur mesures volontaires.⁶³ J'avais délibérément choisi d'exclure les jeunes sous le couvert d'une mesure de garde en vertu de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA)⁶⁴ et ceux hébergés en vertu d'un contrat de placement selon la LSSSS⁶⁵, leurs réalités s'avérant habituellement distinctes de celles des jeunes sous mesures de protection. Comme souhaité, l'échantillon s'est avéré mixte; onze garçons et quatre filles. Comme le vécu des filles et des garçons en centre jeunesse, ainsi que les motifs menant à la décision d'un hébergement en centre de réadaptation, se révèlent souvent fort différents, cette mixité ne pouvait qu'enrichir le contenu des entretiens collectifs et les données qui en résulteraient.⁶⁶

Ainsi délimité, l'échantillon répond favorablement aux quatre critères de rigueur proposés par Savoie-Zajc (2007) : il est constitué en regard du but poursuivi par la recherche, il est justifié théoriquement parlant, il est cohérent avec les postures épistémologiques et méthodologiques et il traduit un souci éthique.

⁶³ Par ailleurs, si on se réfère à ce qu'ils ont inscrit sur les fiches signalétiques, onze jeunes travaillent dans l'optique d'un retour dans leur milieu familial et bénéficient de congés chez l'un ou l'autre ou encore les deux parents. Un jeune sort en congé chez un membre de la famille élargie les fins de semaine en attendant que soit identifié un milieu de vie qui puisse l'accueillir à sa sortie du centre de réadaptation. Un autre est en intégration progressive dans une famille d'accueil et les deux derniers ne disposent d'aucun milieu de sortie lors des congés.

⁶⁴ Le Centre jeunesse du Saguenay-Lac-Saint-Jean intervient auprès des jeunes qui commettent des délits, soit les jeunes contrevenants, en vertu de la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents* (LSJPA). L'intervention vise à protéger la société tout en aidant le jeune à assumer ses responsabilités, à réparer le tort causé et à retrouver un comportement mieux adapté à la vie en société.

⁶⁵ Ces jeunes, bien qu'ils présentent des problématiques requérant un hébergement en centre de réadaptation, ne font pas l'objet de services en protection de la jeunesse et proviennent habituellement des services psychosociaux de première ligne (programme jeunes en difficulté).

⁶⁶ Par ailleurs, les résultats d'un sondage réalisé en juin 1996 pour les centres jeunesse de Montréal, rapportent des différences significatives entre les appréciations des filles versus celles des garçons quant à la qualité des services (Brisson, 1997, p. 1).

3.1.3. Premier contact avec les participants : l'entretien individuel initial

Voulant établir un premier contact avec les participants potentiels, chacun des adolescents ayant manifesté un intérêt à s'investir dans la recherche a fait l'objet d'un entretien individuel initial. Cette première rencontre d'une durée approximative de quarante-cinq minutes avait pour objectifs d'expliquer l'ensemble du projet, de répondre aux questions et de procéder, pour ceux qui ont choisi de poursuivre la démarche, à la signature des formulaires d'assentiment et d'engagement à la confidentialité.⁶⁷ Concernant les parents, ou encore les titulaires de l'autorité parentale selon le cas, ce sont les intervenants qui les ont rencontrés pour les informer du projet pour lequel leur adolescent avait démontré un intérêt et faire en sorte qu'ils puissent apposer leur signature sur le document de consentement prévu à cette fin.⁶⁸ Cette dernière étape a retardé le début des rencontres de groupe de plusieurs semaines, voire quelques mois, car il a été très laborieux dans certains cas de localiser les parents.

L'entretien individuel initial a aussi permis de compléter avec chacun une fiche signalétique visant à colliger quelques données sociodémographiques (nom, âge, sexe, milieu d'origine : famille naturelle, famille d'accueil, autre) ainsi que des données cliniques très sommaires (mesure d'hébergement [volontaire, judiciaire], le parcours au centre jeunesse et les changements d'intervenants)⁶⁹. De plus, une question ouverte était aussi posée pour connaître la raison ainsi que leur motivation à participer au projet de recherche.⁷⁰ Sur ce, les réponses ont été très partagées : quatre adolescents soutiennent avoir choisi de s'inscrire par intérêt et curiosité, sept jeunes disent que c'est pour s'impliquer et s'exprimer, un jeune explique que c'est pour améliorer son milieu de vie, deux jeunes ne se rappellent pas le pourquoi et un jeune nomme que c'est pour la compensation pécuniaire qui sera octroyée au terme des rencontres. Il s'écoulera plus de deux mois entre le moment des rencontres individuelles et le début des groupes.

⁶⁷ Appendices H et I : Formulaire de consentement à l'intention des adolescents et formulaire d'engagement à la confidentialité du jeune.

⁶⁸ Appendice J : Formulaire de consentement à l'intention des parents.

⁶⁹ Appendice K : Fiches signalétiques

⁷⁰ Pour quelle raison est-ce que tu acceptes de participer à ce projet? Quelle est ta principale motivation?

3.1.4. Une collecte de données originale : des entretiens de groupe et des productions artistiques

Tous les documents dûment complétés, c'est avec enthousiasme que j'ai pu entreprendre les rencontres de groupe avec les jeunes. Les entretiens de groupe, incluant les productions écrites et artistiques, ont constitué l'activité centrale de la collecte des données. Il est important de préciser qu'aucune consultation n'a été faite dans les dossiers informatiques et les dossiers papier des participants ni auprès des intervenants des jeunes. Ainsi, il demeure possible qu'il y ait des écarts entre ce qui a été rapporté par les jeunes et l'information qui aurait pu être recueillie d'autres sources. L'essentiel était d'avoir accès aux représentations des jeunes selon leur propre appréciation, non celle des intervenants.

Tenant compte des particularités et des intérêts des participants, des adolescents et adolescentes âgés de quatorze à dix-sept ans, des activités ludiques de création ont été proposées pour amorcer et faciliter les échanges. Les synthèses des activités et des discussions sur les thématiques suggérées ont été soumises au groupe concerné au terme de chaque rencontre pour ainsi permettre leur délibération et s'assurer de leur bonne interprétation. Cette synthèse était par la suite transposée sous la forme d'un mini rapport qui leur était présenté lors de la rencontre subséquente. Boutin (2007) souligne l'importance de ce retour pour favoriser le lien de confiance participants-chercheurs. Ces retours, très appréciés des jeunes, étaient aussi pour eux une opportunité d'ajouter des informations à celles déjà fournies.

Des règles de fonctionnement et de confidentialité ont aussi été établies dès le départ avec les participants de chaque groupe. Elles ont été renégociées selon les besoins exprimés par ceux-ci en cours de démarche. Élément important à souligner, toutes les rencontres ont été enregistrées pour être éventuellement retranscrites.

Les participants ont été répartis en deux groupes : huit personnes pour le premier groupe et sept pour le second. Le partage s'est effectué selon les contraintes de disponibilité, puisque certains jeunes s'étaient déjà engagés dans d'autres activités (suivi en psychologie, cours de conduite, groupe de thérapie, intégration progressive dans un nouveau milieu de vie, etc.).⁷¹

⁷¹ Le hasard a fait en sorte que deux filles puissent se retrouver dans chacun des deux groupes.⁷¹ Les auteurs (Baribeau, 2009; Baribeau et Germain, 2010; Boutin, 2007; Duchesne et Haegel, 2008; Geoffrion, 2010) s'accordent pour établir que les groupes doivent réunir

Les participants ont été invités à s'impliquer à quatre rencontres de groupe d'une durée d'environ deux heures (19 h à 21 h), à la fréquence d'une rencontre par semaine pour chacun des deux groupes. Une collation santé était servie à la pause. Les rencontres se sont tenues les trois dernières semaines de novembre pour se terminer la première semaine de décembre 2012. Une compensation financière pour un maximum de 40\$ (au prorata du nombre de rencontres) a aussi été remise sous forme d'un bon d'achat échangeable dans un Centre commercial de la région à la dernière des quatre rencontres de groupe en guise de remerciements pour leur participation. Bien que modeste, cette compensation contribua néanmoins à maintenir la motivation des jeunes à participer à la recherche. À notre surprise, certains jeunes demanderont même à ce qu'il soit possible d'ajouter des rencontres au terme de la démarche.

Chaque jeune s'est vu remettre un journal de bord qu'il a eu le loisir de remplir à sa guise entre les rencontres de groupe. Cette initiative a été très appréciée par les jeunes qui ont confirmé à plusieurs reprises l'utiliser pour y inscrire des notes personnelles et pour dessiner.

3.1.5. Programmation et déroulement des activités⁷²

- **Première rencontre de groupe : amorcer la réflexion et la discussion sur la relation entre les jeunes et les intervenants qui gravitent autour d'eux**

Une activité « brise-glace » est proposée pour mettre les participants en relation et favoriser la discussion. Chacun sélectionne une roche et explique son choix : la forme, la texture, les couleurs, les motifs, les particularités, etc. Bien que ce ne soit pas le but de l'exercice, chaque participant parle de soi à travers sa présentation. Le même constat est fait dans les deux cohortes.

S'ensuit l'activité phare portant sur la perception et le vécu des participants quant à leurs relations avec les intervenants qui gravitent autour d'eux au centre jeunesse. D'entrée de jeu, les participants, et ce dans les deux groupes, précisent que le mot intervenant réfère principalement aux éducateurs et aux psychoéducateurs, puisque seuls ces derniers sont présents au quotidien auprès d'eux.

un nombre restreint de participants pour en faciliter le bon déroulement et permettre à chacun de prendre part aux entretiens. Duchesne et Haegel (2008) précisent que ce nombre doit être compris entre cinq et dix personnes.

⁷² Appendice D

Un premier participant pige au hasard une carte question, y répond et la remet à un autre participant pour qu'il puisse lui aussi donner son point de vue et ainsi de suite. La possession de la carte question octroie le droit de parole. Quand le tour semble complété et que les jeunes expriment ne plus avoir d'éléments à ajouter sur cette question, un second participant volontaire pige une autre carte et ainsi de suite.



Si j'avais à nommer deux «qualités» que j'apprécie particulièrement chez un intervenant, ce serait ...
Qu'est-ce qui fait que ces qualités sont importantes pour moi?



Si j'avais à nommer deux choses en ce qui concerne «la relation entre les intervenants et les jeunes» que je souhaiterais améliorer au Centre jeunesse, ce serait...
Qu'est-ce que cela changerait pour les jeunes?



Si j'avais à nommer deux choses que j'apprécie particulièrement en ce qui concerne «ma relation avec un ou des intervenants» au Centre jeunesse, ce serait...
Pourquoi est-ce que j'ai choisi ces deux choses en particulier?



Si j'avais à nommer deux «ingrédients magiques» dans la relation d'aide entre les intervenants et les jeunes, ce serait...
En quoi sont-ils magiques?



Si j'avais à nommer deux choses que j'aimerais améliorer dans «ma relation avec mon ou mes intervenants», ce serait...
Pourquoi?



Cette carte me permet d'ajouter des précisions sur ce qui a été dit jusqu'à maintenant, ou encore de formuler une nouvelle question?

- **Deuxième rencontre de groupe : poursuivre la réflexion et la discussion sur les relations entre les « jeunes et les intervenants » par la réalisation d'une affiche.**

Ayant recueilli la vision des adolescents quant à ce qui favorise ou nuit à l'établissement et au maintien de la relation avec leurs intervenants, nous abordons à la seconde rencontre de groupe les représentations que se font les adolescents des relations qu'ils entretiennent avec leurs intervenants.

La rencontre s'amorce avec la présentation du mini rapport respectif pour chacun des groupes, rédigé à la suite des rencontres de la semaine précédente. Les participants expriment une immense satisfaction en constatant que le contenu est rapporté sans bâillon ni censure. Ils confirment qu'ils s'y reconnaissent parfaitement.

Il leur est ensuite proposé de poursuivre la réflexion et la discussion amorcée la semaine antérieure sur les représentations qu'ils se font de leurs relations avec les intervenants. Pour l'activité de départ, ils sont invités à choisir individuellement une image qui représente pour eux « une bonne relation » et d'expliquer ce choix aux autres membres du groupe. Par la suite, chaque participant réalise une affiche qui représente sa propre histoire de relations avec les intervenants, quelle qu'elle soit, à partir d'un collage avec des images qu'il choisit à travers les multiples revues et banques d'images mis à sa disposition. Ils ont la liberté d'y intégrer ou non la première image choisie. S'ensuit une période d'échanges et de discussion où chacun raconte son affiche et explique ce qu'elle représente pour lui. La rencontre se termine par un retour sur l'activité pour valider la bonne compréhension de tout ce qui a été rapporté à l'intérieur des activités de cette deuxième rencontre.

- **Troisième rencontre de groupe : identifier où je pourrais avoir le pouvoir de contribuer positivement à la relation par la confection d'un jeu sur mes pouvoirs**

Ayant abordé à la seconde rencontre de groupe les représentations que se font les adolescents des relations avec leurs intervenants, la troisième rencontre de groupe cherche à identifier les facteurs qui y contribuent positivement. La rencontre débute avec la présentation du mini rapport respectif pour chacun des deux groupes. Les jeunes en valident le contenu.

Il est proposé d'identifier « où je pourrais avoir le pouvoir de contribuer positivement à la relation » par la confection d'un jeu sur mes pouvoirs. En équipe de deux ou trois participants, les

jeunes fabriquent un jeu sur les différents pouvoirs qu'ils estiment avoir ou qu'ils souhaiteraient avoir en ce qui concerne leur propre situation en centre jeunesse, dans leurs relations avec les intervenants et à travers les services dispensés en centre jeunesse. L'activité est construite étape par étape pour en faciliter la réalisation⁷³. Dans un deuxième temps, chaque équipe explique son jeu aux autres participants. « Comment sont venues les idées? » « Pourquoi les différents choix? » L'idée étant de favoriser la réflexion, la discussion et de faire émerger les représentations qu'ils se font du pouvoir qu'ils ont, de celui qui leur est octroyé, de leur façon de l'exercer, de celui qu'ils souhaiteraient avoir et du comment cela pourrait être rendu possible.

- **Quatrième rencontre de groupe : poursuivre la réflexion et la discussion sur la relation entre les jeunes et les intervenants par l'expérimentation d'un dialogue**

La rencontre commence avec la présentation du mini rapport respectif produit dans chacun des deux groupes à la suite des rencontres de la semaine précédente. Les jeunes en confirment le contenu.

Une première activité est proposée. Celle-ci consiste à fabriquer avec de la pâte à modeler deux œuvres (pouvant aussi être intégrées en une unique pièce) qui représentent leur perception sur la relation intervenant-jeune au début des rencontres et celle qu'ils ont maintenant. Dans les deux groupes, les participants, peu nombreux pour cette dernière rencontre s'amuse avec un entrain surprenant avec la pâte à modeler, se préoccupant peu de la thématique proposée. Un Mario Bros, un château de princesse... les résultats sont plutôt surprenants.

Le retour est fait en groupe pour clore l'ensemble de la démarche. On reprend nos productions des trois semaines précédentes. Un rapide survol est fait sur l'ensemble de la démarche et des thèmes abordés. Plusieurs questions sont posées : quelles étaient mes attentes au début en regard de cette démarche? Quels sont les impacts espérés? Qu'est-ce que j'en retiens?

⁷³ a. Chaque équipe choisit un carton pour fabriquer sa planche de jeu;
 b. Chaque équipe cible l'espace ou les espaces sur la planche de jeu qu'ils associent aux différents pouvoirs qu'ils souhaitent mettre en relief;
 c. Chaque équipe définit comment on peut avoir accès à ces espaces dans le cadre de leur jeu (cartes, dés, etc.);
 d. Chaque équipe détermine où est situé, ou encore où sont situés, selon le cas, le ou les espaces « départ » ?
 e. Chaque équipe détermine où est situé, ou encore où sont situés, selon le cas, le ou les espaces « arrivée » ?
 f. Chaque équipe détermine quelle direction doit prendre le jeu ?
 g. Y a-t-il des pions? Des dés? Des cartes?
 h. Bref, quelles sont les règles de leur jeu?

On finalise ensemble la coconstruction : ce qu'on souhaite voir apparaître dans la recherche et finalement nous arrivons au moment tant attendu par certains, soit la remise des chèques-cadeaux.

3.1.6. Enjeux liés aux habiletés de l'étudiante-chercheure

Trois enjeux liés aux habiletés de l'étudiante-chercheuse elle-même ont été considérés dans le cadre de la présente recherche : la nécessité de créer un lien de confiance avec les jeunes, d'être flexible tout au cours des entretiens collectifs, et de faire preuve de créativité. Ainsi, je me suis réellement retrouvée sur une voie ponctuée de multiples défis, et ce, malgré une expérience de plusieurs années comme clinicienne en centre jeunesse.

Le premier enjeu a consisté à créer un pont avec les participants afin qu'ils acceptent de se livrer en toute confiance. Pouvaient-ils me croire? L'adulte assise devant eux était-elle réellement digne de confiance? Répèterait-elle aux intervenants des informations recueillies lors des rencontres risquant de leur amener des problèmes? Comment allait-elle transposer l'information qui émergerait des activités dans ses minirapports? Malgré leurs doutes et leurs craintes, les participants se sont rapidement investis dans les activités proposées. De plus, ils ont exprimé dès la seconde rencontre leur satisfaction en lien avec le contenu des minirapports; selon eux, ces écrits rapportaient avec exactitude et justesse ce qu'ils avaient nommé la rencontre précédente. Seules quelques petites précisions ont dû être ajoutées, sans plus. Il est aussi important de mentionner qu'il a été réaffirmé à chaque rencontre que la confidentialité était de mise pour tous, incluant l'étudiante chercheuse.

J'ai eu aussi à démontrer beaucoup de flexibilité à chacune des rencontres. Les jeunes arrivaient parfois chargés de lourdes émotions en lien avec ce qui s'était passé au cours de leur journée : départ d'une éducatrice significative, conflits avec d'autres jeunes sur l'unité, cote négative signifiant des pertes de privilèges et des privations de sortie, colère contre un intervenant, déceptions en lien avec les décisions des adultes en autorité ou encore des personnes importantes, ruptures amoureuses, etc.

Finalement, j'ai dû faire preuve de créativité pour susciter et maintenir l'intérêt des participants tout au long de la démarche proposée. La qualité des collations a aussi été très appréciée. Une attention particulière a également été apportée dans le choix du matériel d'arts plastiques pour qu'il soit adapté à leur groupe d'âge. Contre toute attente, la pâte à modeler a

obtenu un énorme succès. Ils m'ont surpris à maintes reprises; j'avais l'impression d'ouvrir un coffre aux trésors quand je déballais le matériel avec eux. En résumé, ils ont fait preuve d'une participation exceptionnelle, malgré le fait que les rencontres se déroulaient en soirée et que la médication de quelques-uns perdait une bonne partie de son efficacité plus l'heure avançait.

Une déception, un chef d'unité a pris la décision de priver délibérément un jeune de sa rencontre d'activité à titre de conséquence pour son mauvais fonctionnement de la journée, invoquant qu'il ne méritait pas ce privilège. Il avait pourtant été clairement convenu avec la direction de l'établissement que le fonctionnement du jeune, à moins de situations exceptionnelles, ne serait en aucun cas lié au fait de participer ou non à la recherche. Par contre, dans un autre cas, un jeune a pu se présenter à la rencontre malgré un risque de fugue à gérer. Le chef d'unité m'en a informée pour que je puisse être plus vigilante. Exceptionnellement, comme les concierges avaient ciré les planchers ce même soir, nous avons quand même dû sortir à l'extérieur de l'établissement pour nous rendre dans son unité. Quel soulagement de le voir s'y rendre sagement, les bras chargés de ses productions, des restes des collations (puisqu'à chaque rencontre, chacun leur tour, ils pouvaient apporter aux autres membres de leur unité ce qui restait) et de son chèque-cadeau de 40 \$. Il était, par ailleurs, convaincu qu'il ne pourrait pas le recevoir considérant la crainte des adultes voulant qu'il décide de fuguer. Même avec son chèque-cadeau dans les mains, il entretenait encore de sérieux doutes croyant que sa carte était possiblement fausse ou sans valeur réelle.

3.1.7. La tenue du journal de bord du chercheur : un exercice astreignant, mais utile et pertinent

À l'entretien individuel et aux rencontres de groupe, s'ajoute la rédaction d'un journal de bord. En dépit des nombreux avantages que les auteurs lui attribuent (Baribeau, 2005; Mucchielli, 2009; Savoie-Zajc, 2011), la tenue de ce journal s'est révélée pour moi un exercice des plus laborieux. Il se voulait pourtant au départ très structuré⁷⁴, il s'est rapidement transformé au fil des semaines en un écrit spontané, sans réelle formalité. J'y inscrivais mes interrogations, mes réflexions, les places occupées par les jeunes autour de la table, bref des informations qui

⁷⁴ « En **notes de site** (ce qui s'est passé sur le terrain), en **notes théoriques** (les concepts théoriques qui viennent en tête lorsque tels ou tels propos sont consignés), en **notes méthodologiques** (toutes réflexions, toutes prises de conscience qui vont influencer sur la recherche) et en **notes personnelles** (toutes informations à propos de l'accueil sur le site de recherche ou sur la nature des relations avec les participants) [ajout personnel des caractères gras] » (Savoie-Zajc, 2001, p. 145).

pourraient s'avérer utiles au moment de l'analyse des données et qui n'apparaîtraient pas dans les minirapports hebdomadaires. Ces traces écrites constituées au retour des rencontres de groupe ont néanmoins permis, et ce, malgré le fait que les rencontres étaient enregistrées, de reconstituer avec plus d'exactitude la dynamique du terrain et les atmosphères qui avaient imprégné les rencontres. Sans constituer un outil de collecte de données dûment désigné, les notes consignées dans ce journal de bord se sont avérées précieuses et très utiles au moment de l'analyse du matériel enregistré. Par conséquent, elles ont contribué à leur manière à la rigueur de la recherche.

3.1.8. Un matériel empirique riche en contenu et de qualité

L'utilisation du modèle d'analyse interactif élaboré par Miles et Huberman (2003) reposait sur la capacité à accueillir de façon organisée le matériel à analyser, ce qui demandait à la fois une implication des participants aux activités proposées et une ouverture à s'exprimer librement, le tout dans un contexte de vie de tous les jours où la contrainte et le contrôle du discours sont coutumiers. Malgré les obstacles encourus tout au long de cette partie de l'aventure, il appert que les outils utilisés et les ajustements faits ont permis d'obtenir un matériel empirique riche en contenu et de qualité, un enjeu central d'une recherche inductive.

Le défi consiste maintenant à organiser et à interpréter ces données pour être en mesure d'en découvrir le véritable sens et d'aller par la suite « au-delà » de ce que les données brutes peuvent nous dire a priori (Denzin, Lincoln et al., 2005). Comme la valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner un sens aux données (Blais et Martineau, 2007), une attention très particulière sera portée à cette prochaine étape.

« Que le chercheur ait des catégories prédéterminées ou qu'il les
laisse émerger, il recourt à deux procédés différents et
complémentaires que sont la déconstruction d'abord et ensuite la
reconstruction des données. »
(Deslauriers dans Mukamurera et al.2006, p. 121)

3.2. Stratégie d'analyse : l'importance de visualiser les données

L'objet de recherche se « construit progressivement en lien avec le terrain, à partir de l'interaction des données recueillies et de l'analyse qui en est tirée [...] ». (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 94). Riche d'une centaine de pages de transcription de comptes rendus, de plusieurs

productions artistiques, de six mini rapports ayant déjà fait l'objet de validation auprès des participants, d'un journal de bord bien documenté et de multiples fiches de lecture traitant des thématiques s'étant imposées en cours de collecte de données, dont les problématiques liées à l'attachement, j'étais maintenant prête à procéder à cette nouvelle étape, soit l'analyse inductive du corpus. Franchir cette nouvelle étape allait permettre de finaliser la construction du corpus et de lui donner vie sous la forme de tableaux.

L'analyse inductive est ce processus qui consiste à organiser et à interpréter le corpus de données pour en découvrir le sens. Comme les données générées par les recherches qualitatives s'avèrent habituellement volumineuses et qu'elles sont organisées selon une séquence temporelle et pragmatique plutôt que par thèmes, leur interprétation requiert effectivement qu'elles soient bien organisées. Cette recherche n'y fait pas exception. C'est pourquoi la rigueur méthodologique et la systématisation du processus d'analyse se sont imposées, ainsi que la présence de balises dans le travail d'analyse, pour en assurer une meilleure efficacité (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Cette partie expose comment j'y suis parvenue.

Mon choix s'est porté sur le modèle d'analyse interactif élaboré par Miles et Huberman (2003). Généralement bien connu dans la communauté scientifique, ce modèle comporte trois types d'activités analytiques, lesquelles forment un processus cyclique, itératif et circulaire, intégrant la collecte des données. Les multiples « allers-retours » sont ici considérés à deux niveaux, soit entre la chercheuse et les données, ainsi qu'entre la chercheuse et les participants au groupe durant le travail même d'analyse, offrant une dynamique plus féconde puisque le sens attribué au corpus de données est constamment corroboré par les participants eux-mêmes. La création de sens s'inscrit ainsi à l'intérieur d'une démarche faisant place à l'intercompréhension et à l'intersubjectivité de la chercheuse et des participants, et ce, au cours des différents moments de rencontre, en l'occurrence les quatre entretiens de groupe.

Les trois activités, la condensation des données, la présentation des données, l'élaboration et la vérification des conclusions sont reprises individuellement. Comme mentionnés précédemment, les entretiens de groupe avec les adolescents, constituant la principale activité de collecte de données, ont été enregistrés et transcrits intégralement. L'utilisation d'un logiciel d'analyse de données avait été considérée initialement, mais il s'est finalement avéré plus

avantageux de traiter les données manuellement considérant la présence des productions artistiques des jeunes.

3.2.1. Condensation des données : des mots-clés, des thèmes et des concepts récurrents

Cette activité s'effectue de manière continue au cours de l'analyse et vise à réduire l'information sans que celle-ci ne perde sa valeur significative. « La condensation des données comprend la codification des données, l'élaboration des catégories, la codification thématique et la recherche de modèles de référence. » (Fortin, 2010, p. 460). Elle suppose l'établissement d'une méthode de classification pour trier les données recueillies et ainsi en faciliter l'accès. Elle fait référence au processus qui consiste à reconnaître les mots-clés, les thèmes ou les concepts récurrents émergents et à leur attribuer des symboles ou des marqueurs en vue de former des catégories. En résumé, la codification vise à classer, ordonner, résumer et repérer les données pour en faciliter l'accès et par la suite procéder à leur analyse proprement dite. Elle requiert de multiples et rigoureuses relectures des données recueillies (Deslauriers, 1991; Fortin, 2010; Miles et Huberman, 2003; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006; Savoie-Zajc, 2011; Van der Maren, 1995).

3.2.2. Présentation des données sous la forme de tableaux

Cette activité signifie l'assemblage organisé des informations qui permettent le cas échéant d'en tirer des conclusions. Malgré le fait qu'elle prenne généralement la forme d'un texte narratif, Miles et Huberman (2003) soulignent l'importance de la stratégie de visualisation des données et suggèrent de les regrouper autour de matrices et de figures descriptives et explicatives, selon le but de leur analyse. « Le recours aux tableaux ou à la production d'images, de métaphores aide le chercheur à établir des liens entre les catégories d'analyse. » (Savoie-Zajc, 2011, p. 138). C'est ce qui a été préconisé dans le cadre de cette recherche.

3.2.3. L'élaboration-vérification des conclusions : la création de sens

Cette activité mène au fait de dégager des significations pour expliquer les données présentées, de décider du sens des choses, de relever des régularités, des irrégularités, de déceler des tendances, et ce, dès la collecte des données, puis au moment de leur réduction et de leur présentation. En définitive, « une fois que le chercheur a effectué les regroupements jugés

importants et constitué un schéma explicatif, il doit lui donner un sens. » (Savoie-Zajc, 2011, p. 139). À la phase d'interprétation, qui intervient au fur et à mesure de l'analyse, s'ajoute la vérification des conclusions quant à leur vraisemblance, leur rigueur et leur conformité, en un mot leur validité.

3.2.4. Miles et Huberman : un modèle d'analyse interactif et itératif ⁷⁵

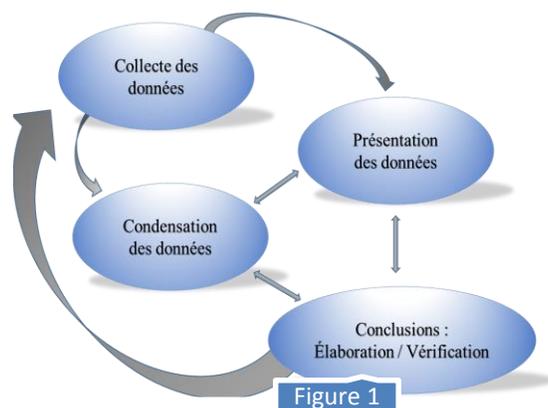


Figure 1

Quoique la méthode qualitative par une approche inductive admette un certain nombre de choix subjectifs à différentes étapes du processus de recherche, le constant retour aux participants pendant les activités de collecte des données aura sûrement permis d'objectiver la démarche de coconstruction des savoirs expérientiels. Les jeunes ont exprimé à plusieurs reprises leur satisfaction d'être ainsi consultés.

3.3. L'éthique au cœur de l'ensemble de la démarche méthodologique

Nous venons de voir qu'une attention particulière a été apportée à ce que les choix méthodologiques permettent de répondre favorablement aux critères d'équilibre et d'authenticité ontologique, éducative, catalytique et tactique de Savoie-Zajc (2011). L'équilibre dans ma recherche s'est traduit à travers la possibilité offerte à chacun des participants de manifester leurs différents points de vue. Il en est de même pour les quatre autres critères reliés à l'authenticité, la pertinence et les effets de la recherche sur les participants puisque cette recherche fût pour eux l'occasion de s'exprimer, de réfléchir, de dialoguer sur leurs perceptions à propos de leurs liens avec les intervenants et d'élargir leurs perspectives sur ce sujet en partageant leur point de vue

⁷⁵ (Miles et Huberman, 2003, p.31)

avec les autres. Ils ont affirmé lors de la dernière rencontre qu'ils avaient vraiment aimé pouvoir donner leur point de vue sur les différents sujets abordés tout au cours des rencontres. En définitive, j'ai la prétention de penser que cette activité a été pour eux un espace de parole leur permettant de se faire entendre (Gohier, 2004). En ce sens, je crois répondre positivement à l'ensemble de ces critères.

Une attention particulière et une vigilance sérieuse ont aussi été apportées tout au cours de la recherche pour que soient respectés les trois grands principes fondamentaux et incontournables de Van der Maren devant guider les chercheurs en ce qui a trait aux considérations éthiques : le respect de la vie privée et de la confidentialité, le consentement libre et éclairé ainsi que le respect de la dignité du sujet (Martineau, 2007). Ainsi, une importante vigilance a été apportée au niveau du respect de la vie privée et de la confidentialité concernant les jeunes. Les fichiers audio ont été cryptés et colligés sur un disque dur autonome sécurisé, ainsi que toute autre information liée à la recherche. Pour ce qui est du second principe, la rencontre initiale a été l'occasion de transmettre l'information requise et de répondre aux différentes questions afin de favoriser une décision la plus éclairée possible. Concernant le troisième principe, soit le respect de la dignité du sujet, cette préoccupation a été présente à tous les moments du processus de recherche et demeure d'actualité en ce qui a trait à l'usage des savoirs produits et des finalités de cette production (Martineau, 2007).

3.4. Limites liées aux choix méthodologiques

Bien que l'entretien de groupe crée une dynamique qui, pour certains participants, favorise un sentiment de sécurité, elle peut aussi comporter des incidences négatives pour d'autres. Certains participants ont peut-être été plus réticents à exprimer leurs véritables pensées, d'autres ont pu se rallier à la majorité ou ont tenté de se montrer sous un jour favorable au regard des autres membres du groupe en orientant leurs réponses en conséquence (Boutin, 2007; Geoffrion, 2010). Il demeure possible que j'aie échappé quelques éléments à ce niveau et qu'ils aient introduit quelques biais. Il est par ailleurs important de préciser qu'un jeune a demandé à se retirer de la recherche au terme de la deuxième rencontre en invoquant qu'il trouvait beaucoup trop difficile d'avoir à s'exprimer devant ses pairs, décision qui a été respectée.

Une seconde limite se rapporte au choix de la méthode et de l'instrumentation puisque « la méthode de l'entretien de recherche est absolument impuissante à rendre compte de l'aspect non verbal du discours de la personne rencontrée en entretien. » (L'Hostie, 2016, p.5). Le fait de privilégier l'enregistrement des rencontres plutôt que de les filmer rend le contenu non verbal lors des entretiens inaccessible.

Je crois néanmoins que la façon dont se sont déroulées les rencontres a favorisé la collecte d'un matériel riche en contenu et de qualité.

« Certains pensent qu'il faut connaître sa destination exacte avant de s'aventurer. Je prétends plutôt le contraire : l'ouverture d'esprit et la disponibilité stimulent davantage la nouveauté que l'idée fixe. Comme pensait Heraclite, seuls ceux qui espèrent rencontrent l'inespéré. L'ambiguïté n'effraie pas le chercheur qualitatif, mais l'encourage : il y voit la confirmation de la chatoyante réalité. »
(Deslauriers, 1987, p. 145)

3.5. Une démarche féconde, un corpus riche

La qualité du corpus obtenu au terme des activités de collectes de données me convainc de la pertinence des choix méthodologiques. Les entretiens de groupe se sont avérés un excellent moyen pour coconstruire avec les participants et investiguer avec eux la façon dont ils se représentent le rapport intervenant-jeune. Les potentialités de ce dispositif reposant sur la fécondité des interactions qu'il engage entre les participants se sont matérialisées favorablement.

Accorder une telle valeur au corpus qui découle de cette démarche, suppose toutefois de reconnaître que les adolescents hébergés en centre de réadaptation étaient les mieux placés pour parler de l'objet d'étude, et qu'en conséquence, ils ont contribué à enrichir les connaissances sur le sujet. Ma prétention est que ce présupposé ne se soit jamais démenti tout au cours des rencontres de groupe.

Le travail d'analyse du corpus, bien que fascinant, s'est néanmoins révélé plutôt laborieux; il a nécessité de multiples relectures des comptes rendus avant que les tableaux ne se retrouvent sous leur forme actuelle.

Comme l'affirment Mukamurera, Lacourse et Couturier « en analyse qualitative, le chercheur est en mode de quête de sens. Et ce sens n'est pas directement donné, il émerge à travers l'examen des codes et des blocs de données codés, à travers un travail de mise en liens des différents éléments pour dévoiler les significations qui sont parfois implicites aux données. » (2006, p. 125).

En somme, c'est par un minutieux travail d'organisation, d'interprétation et de création de sens que je suis parvenue à ouvrir la fameuse boîte noire pour ainsi générer un sens et extraire une signification du corpus codé. Le recours à la construction de tableaux s'est aussi avéré une bonne stratégie pour donner un portrait global que je juge nuancé et accessible, autant pour le lecteur, que le chercheur.

Le prochain chapitre sera consacré à la présentation de ces tableaux. Des extraits de comptes rendus que nous avons jugés très « parlants » sont insérés entre ces différents tableaux. Ils permettent de donner une réelle voix à ces jeunes, de faire entendre ce qu'ils ont à nous dire et favorisent une meilleure compréhension de leurs propos.

Nous y retrouverons les éléments que les participants considèrent comme favorables à un rapport positif et à l'inverse, ceux qu'ils jugent nuisibles. S'ensuivra la représentation qu'ils se font de l'idéal d'une relation entre un jeune et son intervenant, la présentation de leur propre histoire de relations avec les intervenants ainsi que les éléments qui pourraient, toujours selon eux, leur permettre d'améliorer l'état de cette relation. Un dernier tableau reprend quant à lui l'ensemble de toutes ces données pour en faire une synthèse.



(Breton, Côté, Pascuzzo 2014, p. 31)

« Des enfants qui ont eu une suite d'histoires d'amour pathétiques, que ce soit parce qu'ils ont été laissés à eux-mêmes très tôt dans la vie, négligés, abusés, transplantés à répétition. [...] Ils sont en grand besoin, mais sont incapables de faire confiance, incapables de se laisser approcher [...] Le jeune qui a été blessé dans ses relations n'a plus confiance et a tendance à repousser ceux qui essaient de l'aider. C'est dans et par sa relation avec lui que l'intervenant peut espérer lui redonner confiance. C'est au niveau de cette relation que réside le potentiel thérapeutique, lequel peut s'actualiser, mais seulement si l'intervenant persiste malgré les difficultés, les doutes, les souffrances que lui fait vivre inévitablement le jeune. C'est seulement alors que l'intervenant a l'occasion de prouver au jeune que ce dernier peut malgré tout faire confiance à nouveau et prendre le risque de goûter suffisamment à la nourriture affective qui lui est offerte pour découvrir qu'elle n'est pas empoisonnée. La blessure a été relationnelle, le pansement, le baume qui rend possible la cicatrisation ne peut être que relationnel. » (Lajoie et Gauthier, 2006, p. 12-13)

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

« Le rôle de la connaissance est d'expliquer le visible complexe par l'invisible simple. » (Perrin)

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La revue de la littérature a permis de réaliser à la fois la pertinence et l'acuité de l'objet d'étude : l'ensemble des écrits révélant bien les difficultés auxquelles font face ces adolescents, en particulier celles liées à leurs capacités de maintenir des liens de qualité avec l'autre et les conditions relationnelles difficiles propres au milieu d'hébergement qu'est le leur.

Se donner accès au discours des adolescents sur ce qu'ils conçoivent nécessaire à l'établissement et au maintien des liens de qualité entre eux et leurs éducateurs y prend donc tout son sens. De fait, il s'avère utile de rappeler que l'intérêt de cette recherche et les choix méthodologiques qui ont été faits ne sont pas pour documenter l'état des rapports entre les jeunes hébergés en centre de réadaptation et leurs intervenants, mais de donner un espace de parole à ces adolescents pour explorer avec eux les représentations qu'ils s'en font. Il a aussi été choisi de considérer l'ensemble du matériel sans filtre : n'ont été considérées que les activités réalisées avec les jeunes eux-mêmes. De plus, aucune prise d'information n'a été faite, que ce soit dans les dossiers des adolescents ou auprès du personnel éducateur. La richesse du matériel recueilli réside principalement dans le fait que les participants sont les seuls qui en ont corroboré l'exactitude lors de la présentation des mini-rapports et qu'au final ils attestent s'y reconnaître.

Finalement, pour faciliter l'accès et la compréhension de ce corpus, il a été retenu comme stratégie de visualisation, celle de regrouper l'essentiel des données sous la forme de tableaux. Ceux-ci intègrent à la fois le contenu des mini-rapports produits aux termes des rencontres de groupe et soumis à l'approbation des participants lors des rencontres subséquentes, des extraits des comptes rendus ainsi que des photos et des extraits du matériel artistique produit par les jeunes lors de ces mêmes rencontres.

Bien qu'il s'y trouve des dualités parfois étonnantes, voire paradoxales, les données s'y trouvant constituent un fidèle reflet des témoignages des participants. Les clés d'interprétation présentées dans le deuxième chapitre devraient apporter l'éclairage requis pour éventuellement appréhender ces résultats.

« La réalité fondamentale de toute recherche de connaissance et de compréhension a été formulée par le poète espagnol : Caminante, no hay camino : se hace camino al andar... Pèlerin, il n'y a pas de chemin : on fait son chemin en marchant. » (Zúñiga, 1997)

4.1. Une démarche constructive

Il importe de rappeler à ce moment-ci que la démarche de collecte de données s'est actualisée avec deux groupes distincts à l'intérieur de quatre rencontres pour chacune des deux groupes. Bien que le contenu des activités proposées dans ces rencontres ne soit abordé que sommairement, les tableaux reprennent l'essentiel des résultats qui en découlent. Ces tableaux, au nombre de sept, portent sur les thématiques suivantes : les éléments qui, au regard des jeunes, favorisent un rapport positif et à l'inverse, ceux qui nuisent; leur perception d'une relation idéale avec un intervenant et leur choix d'images pour la représenter; leur histoire de relations avec les intervenants présentée sous forme d'une affiche; la confection d'un jeu portant sur les éléments sur lesquels ils ont du pouvoir et qui peuvent contribuer, soit positivement, soit négativement, à la relation avec leur intervenant et finalement, la mise en commun de toutes ces données à l'intérieur d'un tableau récapitulatif. Quelques extraits des comptes rendus sont aussi repris pour mieux rendre compte des témoignages des jeunes.

Leur donner la parole impliquait qu'ils puissent s'exprimer sans bâillon ni censure. Conséquemment, leurs propos sont tantôt amers, critiques, voire quelque peu cinglants, alors qu'à d'autres moments, ils se révèlent émouvants, plus nuancés, parfois même louangeurs pour leurs intervenants.

« L'important dans la recherche, c'est l'imprévisible. »
(Gros, Jacob et Royer, dans Deschamps, 1993, p. 81)

4.1.1. Première rencontre de groupe : les éléments favorables à un rapport positif, à l'inverse ceux nuisibles

Les témoignages des jeunes indiquent qu'ils recherchent sensiblement les mêmes attributs chez leurs intervenants. Les extraits utilisés peuvent chevaucher parfois plus d'un élément. Six éléments sont mis en relief : l'attitude de l'intervenant, sa disponibilité, le fait qu'il favorise ou non leur autonomie et leur droit de parole, celui de pouvoir lui faire confiance, la stabilité des intervenants et finalement son expérience, faisant référence à son vécu et son savoir-faire. Selon l'aspect qu'ils prennent, ces éléments peuvent favoriser un rapport positif alors qu'à l'inverse, ils peuvent, en certains cas, nuire de façon très significative à la qualité de la relation s'ils sont trop peu présents ou encore font défaut.

- **L'attitude de l'intervenant**

Parmi celles perçues comme étant favorables, l'on retrouve en premier lieu l'écoute. S'ensuivent, avec moins d'emphase cependant, la sollicitude, l'accueil, l'attention à l'autre, une attitude positive, la présence à l'autre, le réconfort et le respect. Un jeune résume ainsi cet élément : « qu'il s'intéresse réellement à moi » faisant référence à l'approche de son intervenant à son endroit.

La qualité de l'écoute constitue pour eux un élément indispensable et fondamental dans l'intervention. Un jeune apportera la précision voulant qu'il fasse ici référence à une « véritable écoute » où l'intervenant ne fait pas seulement semblant d'être à l'écoute, mais où il laisse au jeune la possibilité de s'exprimer véritablement. En revanche, les participants reconnaissent qu'ils ne souhaitent pas toujours se confier aux éducateurs. Par ailleurs, ils mentionnent avoir plus d'affinités avec certains qu'avec d'autres, se sentir davantage compris par certains que par d'autres et que le choix de l'un ne correspondra pas nécessairement au choix de l'autre. Un jeune complète en disant qu'ils sont « sélectifs ».

« S'ils ne t'écoutent pas et se foutent de ce que tu leur dis, ça n'a pas de rapport... c'est la base de toute, pis de la relation. »

« L'écoute c'est une qualité importante, sans l'écoute, c'est de la poisse, comme un oréo sans crème. »

« Ça clique pas avec tous les éducateurs et tous les intervenants... [...] Moi ça dépend des éduc... il y en a avec qui ça ne me dérange pas de parler avec, mais pour d'autres non, ils ne comprennent pas... » [...] « Il y en a que tu accroches et d'autres avec qui tu n'accroches pas du tout. »

Moi mon éduc... « Parce que c'est la seule avec qui ça marche... Parce que je l'ai aimée tout de suite... [...] elle est merveilleuse, formidable, elle est tout ce que les autres ne sont pas... au niveau de l'écoute, du comment elle me parle, tout ce qu'elle fait pour essayer de m'aider, toute, sa présence » [...] « La présence et le réconfort. »

« Pourquoi elle est si importante? Parce qu'elle a pris la place de ma mère. Puis, ma mère, elle n'a jamais été présente dans ma vie jusqu'à... à l'âge que j'ai aujourd'hui. Puis, ça fait... depuis que je suis née que ma mère n'a jamais été là. Puis, elle, elle a pris la place de ma mère. Elle a été là. Tout ce que ma mère... ce qu'une mère aurait été supposée de faire à moi, elle, elle l'a fait. Elle m'a soutenue. Elle m'a supportée. Elle m'a donné l'amour qu'une mère donne à son enfant comme ce que je n'avais jamais eu. L'amour d'une mère, bien moi je ne sais pas c'est quoi... bien je ne savais pas ce que j'étais avant qu'elle, elle me le donne. »

« Moi, c'est l'attitude des intervenants là... mon éduc personnel, je ne suis pas capable d'y voir la face!... J'aurais envie d'y sauter dans la face [...] Tu y dis de quoi, y prends ça trop à cœur et il pogne les nerfs devant toi... Il n'écoute pas... non, il écoute, mais il ne fait rien... [...] Il n'écoute pas, non il écoute, mais il n'agit pas. C'est une chose écouter, mais agir, ça il ne le fait pas pantoute. »

Si pour certains jeunes, la qualité de l'écoute de leur intervenant est décrite comme étant positive et aidante, dans d'autres cas, moins nombreux cependant, la qualité de l'écoute de leur intervenant est perçue négativement, voire même totalement absente.

- **La disponibilité de l'intervenant**

Les participants des deux groupes considèrent la disponibilité et le temps de présence des intervenants comme étant un élément essentiel pour favoriser un rapport positif entre le jeune et son intervenant. Ils ont, par ailleurs, insisté pour que cet item soit considéré comme un élément à part. Par ailleurs, certains participants ont mis en relief qu'il peut arriver que ce soit le jeune qui perçoive négativement les efforts de l'éducateur à créer une relation et qu'en conséquence, il y ait une partie de la responsabilité qui incombe au jeune de faire preuve d'ouverture et de disponibilité à créer la relation. Une autre nuance est apportée voulant que la création du lien de confiance ne soit pas seulement liée à la disponibilité de la personne, mais aussi aux caractéristiques de chacun et à la chimie entre les deux personnes.

« Elle vient me voir chaque semaine et si je ne l'avais pas, je ne serais pas rendue où je suis ». « Pourquoi c'est important pour moi quelqu'un qui est présent... tu sais que la personne est là si tu en as besoin... tu sais que peu importe ce qui va arriver, si tu as besoin elle va être là, puis tu vas pouvoir lui parler. »

« Moi, Mme T., elle m'aidait tout le temps pour mes devoirs. Asteure qu'elle est partie, ça fait que là, j'ai tout le temps tout mal en maths dans mes devoirs. Je ne l'aime pas la nouvelle... »

« Il y en a une que je connais, ça fait longtemps, bien, j'ai plus d'aide avec eux autres qu'avec mon père parce que mon père, il ne fait presque rien avec moi... Puis, c'est ça... On dirait que tous les éducateurs, dans le fond, ils prennent comme la place de tes parents, parce que quand tu vas chez vous, tes parents, ils ne font pas grand-chose avec toi, ils ne s'occupent pas de toi... »

« Qu'ils soient plus présents. Qu'on ait plus de temps pour parler qu'une demi-heure par semaine. Même à cela, gros max, il y a des semaines où je passe free sans lui parler [...] Moi depuis huit mois, j'ai parlé trois fois à mon éduc. J'ai eu juste trois rencontres sérieuses avec mon éduc. »

Des participants associent l'intérêt des éducateurs à faire des activités avec eux à la disponibilité. Les jeunes des deux groupes présentent les activités comme des prétextes pour créer une relation avec leurs éducateurs. Ils soulignent une insatisfaction quant à la programmation et à l'approche qui, selon eux, seraient plutôt faites pour une clientèle féminine.

- **Qu'il favorise mon autonomie et mon droit de parole**

Avoir leur mot à dire sur la programmation des activités dans leur unité, pouvoir partir de leurs besoins à eux, être consultés sur les objectifs de leur plan d'intervention et les moyens identifiés pour les atteindre, être impliqués dans les différents processus décisionnels les concernant faisant référence entre autres activités à la révision⁷⁶ de leur situation, voilà l'essentiel des éléments qu'ils associent à leur autonomie et au respect de leurs droits.

« Il s'est assis avec moi, pis il m'a dit qu'est-ce que tu veux? Où tu veux aller? C'est quoi tes objectifs? C'est quand tu veux sortir? C'est quoi tu veux travailler?... Il me semble que c'est ça qui peut bâtir une relation. »

⁷⁶ Qu'un jeune soit placé ou non, le DPJ doit périodiquement réviser sa situation. Lors de cette révision, il peut décider de mettre fin à son intervention, si la sécurité ou le développement de l'enfant n'est plus compromis; de convenir d'une nouvelle entente sur les mesures volontaires ou de soumettre la situation au tribunal; de revoir le choix des mesures de protection (ministère de la Santé et des Services sociaux 2010b).

En parlant du plan d'intervention « Oui, ça on l'a, mais le problème c'est qu'ils vont te mettre un objectif... ils vont t'avertir le jour même qu'ils l'ont mis [...], ils nous le disent dans la face quand c'est l'heure de la réunion. »

« Justement, moi, mon plan d'intervention, je leur ai dit, ils ont fait tous mes objectifs sans que je sois là. Je leur ai dit, regardez, moi je vais faire mon temps. Je ne les respecte pas mes objectifs. Je ne les ferai pas... »

« Ils prennent les décisions et ils nous garrochent ça! [...] On participe avec notre peau. On est assis là. On ne participe pas avec notre parole. Si on parle un peu plus vite, ils appellent l'agent d'intervention et là tu vas finir assis à terre avec une clé de bras dans le dos. [...] Ils devraient nous demander les objectifs qu'on veut travailler. [...] Enregistreur : Droit de parole, droit de parole, droit de parole. »

Comme le démontrent les extraits cités précédemment, la majorité des jeunes perçoivent ne pas avoir été consultés ni suffisamment considérés dans l'élaboration du plan d'intervention les concernant. De surcroît, ils expriment que les objectifs d'intervention et les moyens pour atteindre ces objectifs leur ont été imposés sans avoir fait l'objet de discussions préalables. Seulement deux jeunes sur les quinze participants soutiennent avoir eu une réelle possibilité de donner leur point de vue lors de l'élaboration de leur plan d'intervention. De leurs commentaires, il ressort que l'adhésion semble plus difficile à obtenir dans un tel contexte.

- **Que je puisse lui faire confiance**

J'ai proposé d'intégrer cet item dans l'élément se rapportant à l'attitude des intervenants, mais les jeunes ont précisé que c'était différent pour eux puisqu'ils associent cet élément au respect et à la confidentialité. Par ailleurs, ils expliquent se sentir en double contrainte entre leur besoin de parler, d'être écoutés et de se confier en toute quiétude à leur intervenant et leur crainte voulant que l'information puisse être éventuellement utilisée contre eux au tribunal, dans les décisions les concernant, ou encore répétée en réunion de personnel. Ils ajoutent vivre de la frustration et de la colère quand l'information les concernant est utilisée « contre eux » pour reprendre textuellement leur propos. Certains soulignent s'être sentis trahis et non respectés quand leur intervenant a utilisé leurs confidences pour prendre des décisions les concernant, telle celle de recommander la prolongation de leur séjour en centre de réadaptation.

« Tu ne peux pas avoir confiance en aucun éduc. Tu ne peux pas parce que mettons que tu dises quelque chose à ton éduc, ils vont s'en parler en réunion. C'est sûr! Tous les éduc vont le savoir en même temps, même si tu ne veux pas qu'ils le sachent. Ils lisent ton dossier. Ça finit là! »

Des jeunes ajoutent que si la confiance peut être longue à « gagner », elle peut aussi se perdre rapidement.

- **La stabilité des intervenants dans l'encadrement et dans la routine**

Le changement d'intervenant est pour certains jeunes associé à un sentiment de vide, de punition et d'impuissance face à cette réalité. Ils nomment également la crainte d'être pénalisé lorsqu'il y a un changement d'éducateurs qui pourrait se solder par la prolongation du séjour ou une perte de privilèges. En définitive, les jeunes expriment trouver les changements d'intervenants négatifs. Bien qu'aucune situation ne soit rapportée où le changement fût bénéfique, les participants s'accordent à dire que cela peut sûrement se révéler positif dans certaines situations.

« Une routine. Moi, je suis dans une unité de traitement individualisé. J'ai une routine. J'ai des sorties la semaine chez mes amis. Je ne suis pas sur un même plan que tout le monde. J'ai ma routine de semaine... J'aime ça fonctionner de même puis j'haïs ça quand ils la brisent par exemple ma routine. »

« Ça le changement... ça change tout le temps ici madame. Le nombre de fois où je suis venue ici et le nombre de fois où je repars, ce n'est jamais les mêmes... » [...] Oui, pis les éducateurs ne devraient pas changer de foyer, ça là, c'est ce qui me purge le plus... [...] Ils devraient mettre sept intervenants par foyer et ne plus les changer, les laisser là! [...] Ce serait mieux, parce que tu travailles huit mois avec un intervenant, puis là pouf! Tu te réveilles un matin, puis là, il n'est plus là... Puis là, tu es obligé de tout recommencer à zéro... Souvent, à cause de cela, cela va faire neuf mois et il me reste encore six mois à faire... Après mon premier six mois, je me suis levé un matin, mon éduc n'était plus là, pis j'ai été obligé de tout recommencer du début, pis là pouf, j'ai repogné huit mois... [...] Madame prenez le en note c'est important ça! »

« Ce serait bien moins tannant pour nous autres... moi, j'ai travaillé pendant trois ans avec mon éduc pis là il est rendu au foyer x, puis du jour au lendemain, je me suis réveillée et les éducateurs m'ont dit : bon ton éduc change d'unité, il va falloir que tu t'habitues avec une autre éducatrice... pis ça m'a pris du temps, dans le fond, mon éduc il savait tout mon passé... recommencer avec un autre, c'est choquant. C'est comme si tu retomberais en bas de l'échelle, c'est choquant pour le jeune parce qu'il se dit qu'après tous ces efforts, il faut que je recommence à zéro. [...] Dans le fond, c'est nous autres qui est puni dans toute cette histoire parce que... [...] On est obligé de tout recommencer du début! »

« Madame, c'est comme un sentiment de vide. Si cette personne-là, elle est là et elle comblait quelque chose... comme moi elle était là, elle savait tout mon passé, elle savait tout ce que je vis, puis là elle est partie dans un autre foyer... là, je fais quoi moi? Il faut que je recommence en bas de l'échelle... tout ce que j'avais bâti avec

elle, tout s'est effondré tout de suite après... parce qu'elle est partie, mon sentiment de vide s'est détruit, il s'est vidé... »

« Les intervenants, ils changent tout le temps pareil! [...] Les intervenants, les travailleuses sociales, moi, ça fait vingt-trois que j'ai... Je ne la connais même pas! [...] Je ne sais même pas c'est qui? »

« Moi, quand je m'en vais chez nous, je capote, je ne me sens comme pas en sécurité. »

Ils nomment aussi l'insécurité liée au fait qu'il y ait moins d'encadrement à la maison comparativement au sentiment de sécurité que procure le cadre donné au centre de réadaptation. Des jeunes ont ajouté qu'il était à la fois difficile pour eux de quitter le centre de réadaptation parce qu'ils étaient attachés à leurs intervenants et que c'était sécurisant, mais aussi d'avoir hâte « d'être enfin libres et de ne plus avoir les éducateurs sur le dos ».

- **L'expérience, le vécu et le savoir-faire**

Cet élément ne sera apporté que dans le premier groupe. La jeune qui en fait mention l'associe à l'expérience et à la compétence. Elle voit d'un œil négatif que des éducateurs puissent avoir un âge très rapproché du sien et ne pas avoir de « vécu significatif » pour reprendre ses propos.

« Moi, mon éducateur il est vieux. Sérieux, c'est le meilleur éducateur dans la bâtisse. Il en a vu d'autres avant moi. Ce n'est pas un petit nouveau de vingt ans qui arrive qui veut toute me gérer ma vie puis qui a quatre ans de plus que moi, même pas, trois ans de plus que moi, même deux ans de plus que moi. [...] Pour moi, sérieux, un petit jeune dans la vingtaine qui vient te dire quoi faire, regarde, tu commences ta vie, tu n'es pas plus placé haut pour me dire quoi faire dans ma vie. »

Bien que cet extrait souligne une préoccupation particulière pouvant affecter le rapport entre les adolescents et les intervenants, il faut se rappeler qu'il s'agit de la réflexion d'une seule participante à l'étude. La question demeure cependant posée.

- **La présence de plusieurs éléments favorables**

En définitive, les participants ajoutent qu'il n'est pas simple de créer une relation positive avec leur éducateur et que plusieurs éléments sont susceptibles d'y contribuer, incluant le facteur temps.

« Moi madame, ça fait deux ans que je suis ici. J'ai eu deux mois de répit. Moi, je pense qu'une relation, ça se construit avec le temps... »

« Oui, il faut la bâtir la relation [...] C'est tellement compliqué! ... moi j'ai de la misère en maudit! [...] Brique par brique! [...] À cause... moi... dans le fond, c'est mon éduc qui m'a fait comprendre qu'ici, ils ne me veulent pas rien que du mal... à cause dans ma tête avant... n'essaie même pas de t'asseoir cinq minutes avec moi... ça ne marche pas! Ils n'étaient même pas capables de discuter cinq minutes avec moi. Moi avant je ne voulais rien savoir. Pour moi eux-autres, ils voulaient juste me garder ici. Ils me cherchaient des poux partout. [...] Mon éduc m'a fait réaliser que... parce qu'il a travaillé en fonction de mes besoins. D'habitude, eux autres, ils t'imposent des besoins. On a comme un plan à travailler pendant notre séjour. C'est plus eux autres qui le décident ce plan-là. Là-bas, ils m'ont fait réaliser que j'ai vraiment un gros mot à dire sur ce plan-là parce que c'est mes objectifs que je travaille. Sérieux, il a dit, je ne sais pas ce que le monde pense en travaillant... Tu sais un éduc qui ne travaille pas dans le même sens que toi... ben, vous ne réussirez jamais à vous entendre. Mon éduc, il s'est mis à travailler du même sens que moi. Il s'est assis à côté de moi, puis il m'a dit. Qu'est-ce que tu veux? Je lui ai tout dit ce que je voulais et c'est là que ça a commencé. »

Il y a également eu, à quelques reprises, de ces phrases qui témoignent de l'importante dualité que vivent ces jeunes en regard de la privation de liberté, mais aussi du sentiment de sécurité de se retrouver dans un tel milieu.

« Je suis à boutte, j'ai hâte de sortir [...] je me sens en sécurité ici, c'est rassurant, je suis contente quand je reviens... »

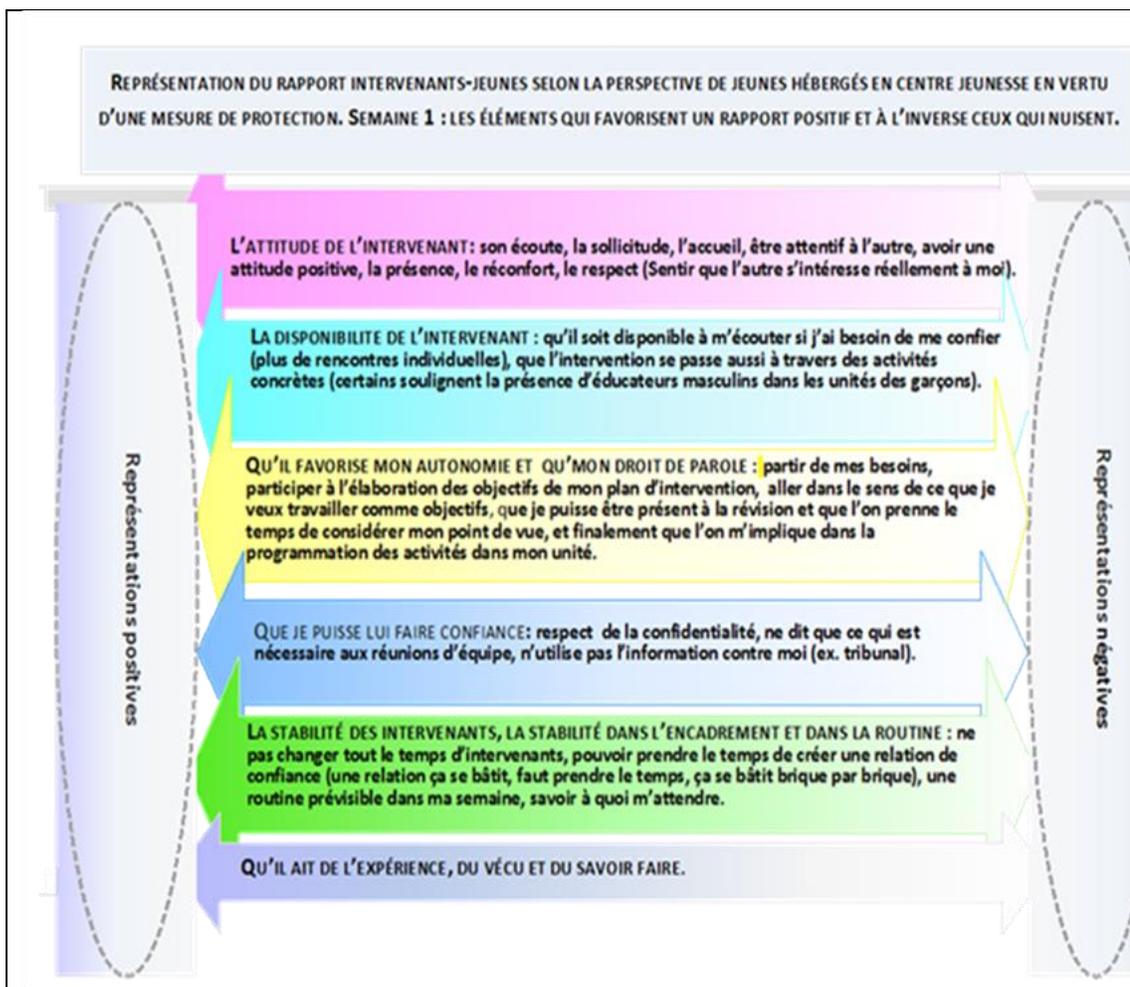
« Souvent, le dimanche, quand je reviens le dimanche, je n'ai pas hâte de revenir, mais dans un autre sens, je suis content de revenir... j'ai un poids sur les épaules qui baisse, j'étais stressée d'être chez nous, parce que quand je suis chez nous, j'ai plus le don de faire des conneries, genre partir en fugue et faire de la merde... »

Au terme de la délibération effectuée à la fin de la rencontre pour m'assurer d'avoir bien compris le sens de leur propos, tous les participants confirment leur intérêt à poursuivre la démarche et à être présents la semaine suivante.

Le tableau 1 reprend l'essentiel des réponses des participants des deux groupes. Plus l'attitude attendue et valorisée s'avère présente, meilleures sont les chances que le rapport entre le jeune et son intervenant soit positif. En revanche, moins l'attitude attendue s'avère présente selon la représentation que s'en fait le jeune, moins bonnes sont les chances que le rapport entre le jeune et son intervenant soit positif.

En résumé, il est essentiel de souligner chez la grande majorité des participants la recherche d'attributs semblables quant aux qualités favorables à l'établissement d'un rapport positif avec les intervenants qu'ils côtoient, que ce soit leur attitude, leur disponibilité, leur souci de viser l'autonomie, le fait de pouvoir leur faire confiance, un rapport privilégié qui s'inscrit dans la durée et, de façon moindre, l'étendue de son expérience. Inversement, les adolescents identifient en certains cas que l'absence ou le peu de présence de ces caractéristiques peuvent nuire à la qualité de la relation.

TABLEAU 1
LES ÉLÉMENTS QUI FAVORISENT UN RAPPORT POSITIF ET À
L'INVERSE CEUX QUI NUISENT



4.1.2. Ma relation idéale et mon histoire de relations avec les intervenants

Une jeune refuse dans un premier temps de réaliser son affiche invoquant qu'elle est trop triste et trop en colère. Elle explique qu'elle vient d'être informée qu'elle ne reverrait plus une éducatrice de son unité qui part pour travailler dans un autre secteur géographique. Elle acceptera finalement de produire l'affiche, mais ne respectera pas les consignes établies, y inscrivant sa colère en regard de la situation. Le contenu de l'affiche sera néanmoins tout aussi « parlant » puisqu'il témoigne de ce que lui fait vivre la discontinuité relationnelle liée au mouvement de personnel. Pour les autres, les choix d'images sont très révélateurs des représentations qu'ils se font au moment de la tenue de l'activité. Les représentations, parfois diamétralement opposées, se côtoient sur leurs affiches. Par ailleurs, tous choisissent d'intégrer la première image choisie à leur collage⁷⁷.

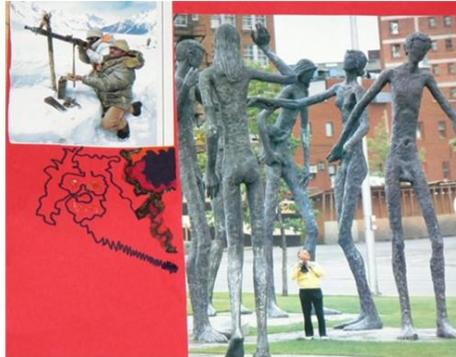
Il aurait été intéressant de présenter les affiches dans leur intégralité dans le présent document. Il a cependant été convenu avec les participants de se limiter à des extraits pour assurer un plus grand respect de la confidentialité. C'est pourquoi nous avons convenu avec eux une autre stratégie, soit celle de présenter quelques fragments d'affiches et de regrouper les images en trois tableaux. On retrouve dans la première affiche (tableau 2) les images qui présentent une relation idéale, dans la seconde les représentations négatives (tableau 3) et finalement celles qui illustrent les représentations positives qu'ils ont de leurs rapports avec leurs intervenants (tableau 4).

⁷⁷ Les participants avaient la possibilité de ne pas intégrer la première image sélectionnée. Il leur aurait alors été proposé de raconter ce qui pourrait faire en sorte qu'il puisse l'intégrer. Qu'est-ce qui pourrait être différent dans les relations avec les intervenants pour qu'il ou elle, puisse intégrer cette image dans leur affiche?

TABLEAU 2
MA RELATION IDÉALE : MON CHOIX D'IMAGES

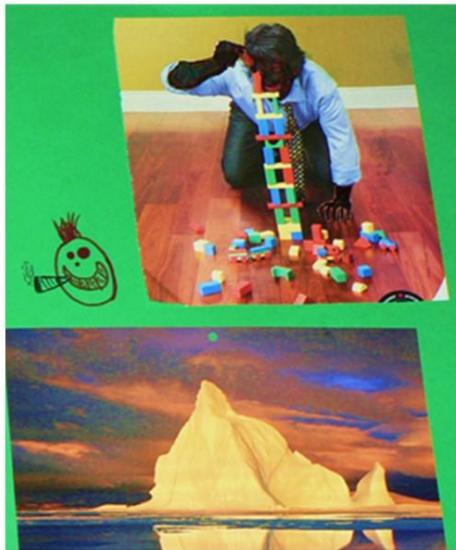
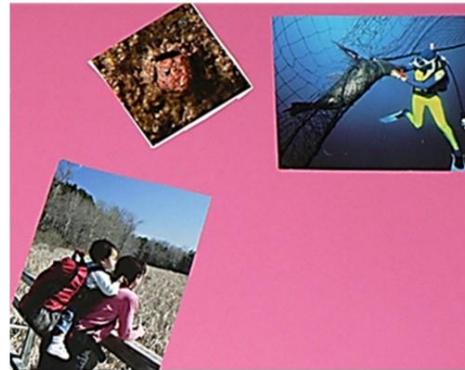
REPRÉSENTATION DU RAPPORT INTERVENANTS-JEUNES SELON LA PERSPECTIVE DE JEUNES HÉBERGÉS EN CENTRE JEUNESSE EN VERTU D'UNE MESURE DE PROTECTION. SEMAINE 2 : IMAGE QUI REPRÉSENTE UNE RELATION IDÉALE.

Le plongeur aide le phoque à se libérer du filet., il doit lui faire confiance (dans les deux sens).	Développer une relation de confiance, apprendre à faire confiance (dans les deux sens).	Une maman avec un bébé. De l'amour, de la présence, puis du temps.	Une relation positive ... prendre soin comme avec mon éducatrice, je l'aimais, c'était un ange.	Quand tu construis une relation. Bien là ça pousse. La compare à un bébé. «c'est la confiance»
Ça représente un homme qui discute avec une femme : ils ont l'air de travailler en coopération.	C'est la coopération. Il y en a un qui charge le fusil et l'autre qui tire.	C'est important l'entente pour qu'il y ait l'harmonie. Il faut une bonne relation. Il faut qu'ils soient ensemble.	Il faut que tu fasses confiance pour faire du skate...ça représente la confiance...	
Expression de la colère d'une jeune face au départ définitif de son éducatrice... la relation avec cette éducatrice représentait pour elle un idéal de relation.	Un des jeunes dit ne réellement pas savoir quoi écrire et exprime qu'il est seul au monde... devant le centre de réadaptation, à l'extérieur	Un autre dit ne pas savoir comment illustrer un idéal de relation intervenant-jeunes. Il se projette vers la liberté.	Une jeune colle une image de son idole Justin Bieber pour illustrer un idéal de relation.	



« Bien, ça, c'est un iceberg, Bien c'est plus gros en dessous... puis on travaille ça en dessous avec les intervenants... Une relation c'est comme une constr#uction, ça se bâtit briques par briques! »

« J'ai collé ma première image. Ça représente la coopération. Il y en a un qui tient le fusil et l'autre qui tire. [...] L'autre, c'est des statues. [...] Les éducateurs sont hauts, ils sont grands [...] oui, c'est moi qui est en bas... »



« Moi, j'ai une fleur. Une fleur parce qu'elle est petite. Tu viens juste de la mettre dans la terre. Cela fait que ça pousse. Ça fait une relation. Comme toi quand tu construis une relation. Bien là ça pousse [...] » « Ça représente qu'ils ont toujours été là pour moi, pour m'aider, mais tu sais moi, je n'ai jamais pris conscience qu'ils étaient là pour m'aider. »

« Bien, c'est un bonhomme qui sauve un phoque. Le plongeur aide le phoque à se libérer du filet. Il doit lui faire confiance. Ça, c'est parce que des fois on a besoin de se faire supporter par la personne. Puis l'autre c'est de la pouasse être ici ».



« Ça représente une femme qui discute avec un homme, puis ils ont l'air de travailler en coopération. » « Mon autre image là, c'est des indiens. Il y a un indien qui tient un autre indien et l'autre avec une lance sur sa gorge. Moi, je trouvais que ça représentait l'Institut, moi puis mon éduc. L'éduc qui tient la lance ça veut dire que c'est lui qui décide si je reste ou bien si je pars [...] C'est l'institut qui te tient et qui te garde. Toi, tu es comme poigné... »



TABLEAU 3
 MON HISTOIRE DE RELATIONS AVEC LES INTERVENANTS :
 PRÉSENTATION DE MON AFFICHE
 (REPRÉSENTATIONS NÉGATIVES)



TABLEAU 4
 MON HISTOIRE DE RELATIONS AVEC LES INTERVENANTS :
 PRÉSENTATION DE MON AFFICHE
 (REPRÉSENTATIONS POSITIVES)



- **Les éléments récurrents**

Lors de l'échange suivant l'activité, l'élément qui revient le plus fréquemment est lié à la présence ou à l'absence de se faire entendre, d'avoir un droit de parole, d'avoir la possibilité de faire des choix et ce, à différents niveaux : dans la programmation, dans les décisions, dans ce qui les concerne comme le plan d'intervention, les révisions. Suit de très près, le fait « de se sentir considéré » par l'intervenant, d'être « important pour l'intervenant » pour reprendre leurs termes. Le rapport de confiance revient aussi à plusieurs occasions. « C'est important de pouvoir leur faire confiance et qu'ils nous fassent confiance ». Viennent ensuite le cadre et les règles, lesquels semblent apporter à la fois un sentiment de sécurité, mais aussi à d'autres moments des sentiments de frustration et d'injustice. Au niveau de la relation idéale, la coopération, la collaboration, le travail en équipe (faire un plan ensemble), l'harmonie (comme un groupe de musique), la présence, le temps, l'amour (comme un parent qui prend soin) et la continuité, sont les thèmes récurrents.

Au final, nous retiendrons des représentations que se font les adolescents des relations qu'ils entretiennent avec leurs intervenants, l'importance accordée au droit de parole, à leur désir d'être impliqué dans les décisions les concernant et la nécessité d'une relation de confiance mutuelle. Quant à la relation idéale, elle nous surprend par sa pertinence.

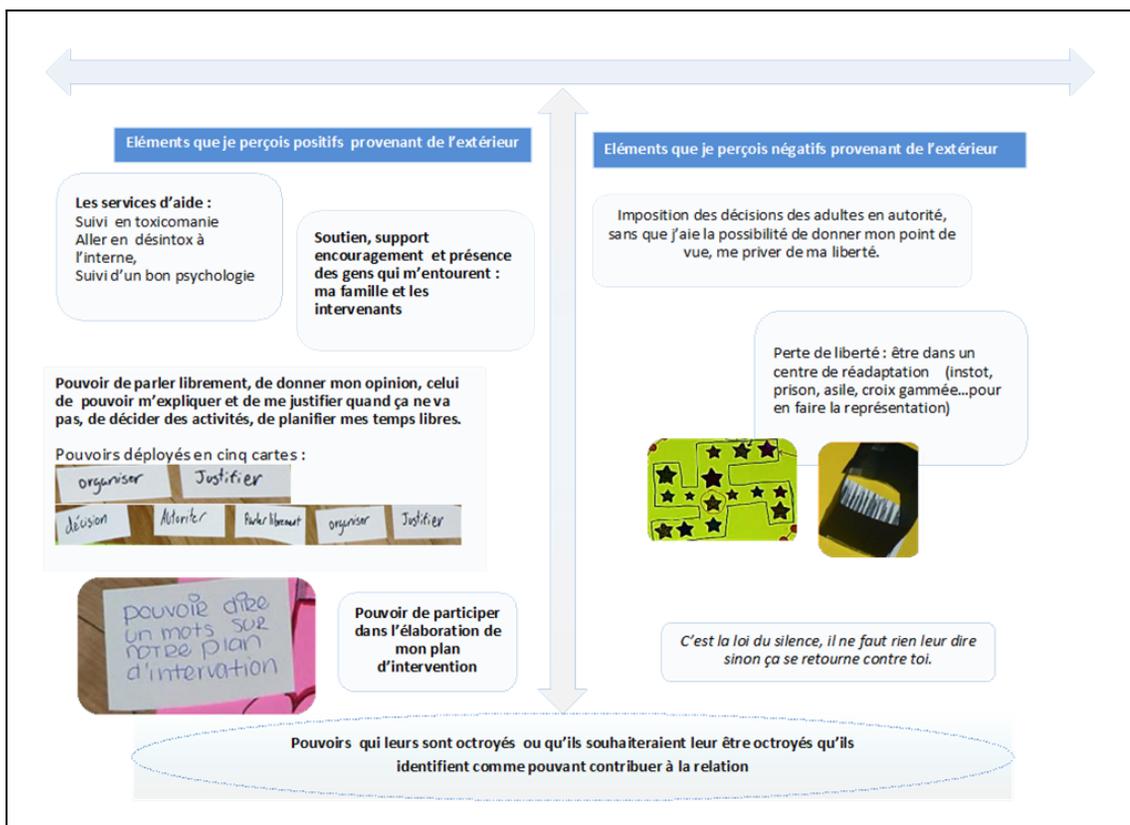
4.1.3. Contributions positives à la relation

Les tableaux 5 et 6 présentent les jeux produits par les deux équipes. S'ensuivra la présentation des thèmes qui sont ressortis de leurs présentations.

TABLEAU 5
CONTRIBUER POSITIVEMENT À LA RELATION : CONFECTION
D'UN JEU (POUVOIRS INTERNES)



TABLEAU 6
CONTRIBUER POSITIVEMENT À LA RELATION : CONFECTION
D'UN JEU (POUVOIRS EXTERNES)



Bien que les jeunes se soient fortement investis dans l'activité de mise en forme de leur jeu, le contenu de leurs présentations s'avère relativement pauvre laissant surtout entendre l'impression du peu de pouvoir qu'ils ont ou qui leur est effectivement octroyé, exemples à l'appui. Ils expriment à la fois ne pas avoir de pouvoir sur les décisions qui les concernent, mais qui, s'il était présent, serait le pouvoir positif le plus important. Ils identifient d'autre part comme pouvoir extérieur favorable le support et la présence de la famille. En dernier lieu, ils associent les pouvoirs négatifs aux choix qu'ils font (le pouvoir de décider de consommer ou non, de fuguer ou non, d'accepter l'aide ou non, d'accepter de travailler sur soi ou non, etc.) et à ce qui leur est imposé par les adultes en autorité faisant référence notamment à la privation de liberté.

Tout comme dans le point précédent, le besoin d'être entendu, d'être pris en considération (y lire faire entendre leur voix) dans les décisions les concernant, demeure au centre de leurs préoccupations. Cela représente, selon eux, l'une des principales clés de leur reprise en main.

Malheureusement, ils perçoivent n'y avoir que peu droit. Point à souligner : le pouvoir positif accordé par les participants à la qualité du lien avec leur milieu d'origine.

4.1.4. Un survol de l'ensemble de la démarche

Quatrième et dernière rencontre⁷⁸. La rencontre commence avec la présentation du mini-rapport respectif produit dans chacun des deux groupes à la suite des rencontres de la semaine précédente. Les jeunes en confirment le contenu.

Une première activité est proposée. Celle-ci consiste à fabriquer avec de la pâte à modeler deux œuvres (pouvant aussi être intégrées en une unique pièce) qui représentent leur perception sur la relation intervenant-jeune au début des rencontres et celle qu'ils ont maintenant. Dans les deux groupes, les participants, peu nombreux pour cette dernière rencontre s'amuse avec un entrain surprenant avec la pâte à modeler, se préoccupant peu de la thématique proposée. Un Mario Bross, un château de princesse... les résultats sont plutôt surprenants.

Le retour est fait en groupe pour clore l'ensemble de la démarche. On reprend nos productions des trois semaines précédentes. Un rapide survol est fait sur l'ensemble de la démarche et des thèmes abordés. Plusieurs questions sont posées : quelles étaient mes attentes au début en regard de cette démarche? Quels sont les impacts espérés? Qu'est-ce que j'en retiens? On finalise ensemble la coconstruction : ce qu'on souhaite voir apparaître dans la recherche et finalement nous arrivons au moment tant attendu par certains, soit la remise des chèques-cadeaux. Le bilan est positif. Les jeunes expriment avoir beaucoup apprécié la présence d'activités structurées pour faciliter la discussion, la diversité du matériel de bricolage et la réelle possibilité de s'exprimer librement. Ils souhaitent que ce qu'ils ont nommé soit pris en compte par les adultes.

Ils font un résumé de ce qu'ils souhaitent voir apparaître dans la recherche. Il est intéressant de constater qu'ils en ont modifié l'ordre à cette étape-ci et qu'il ne sera pas fait mention de

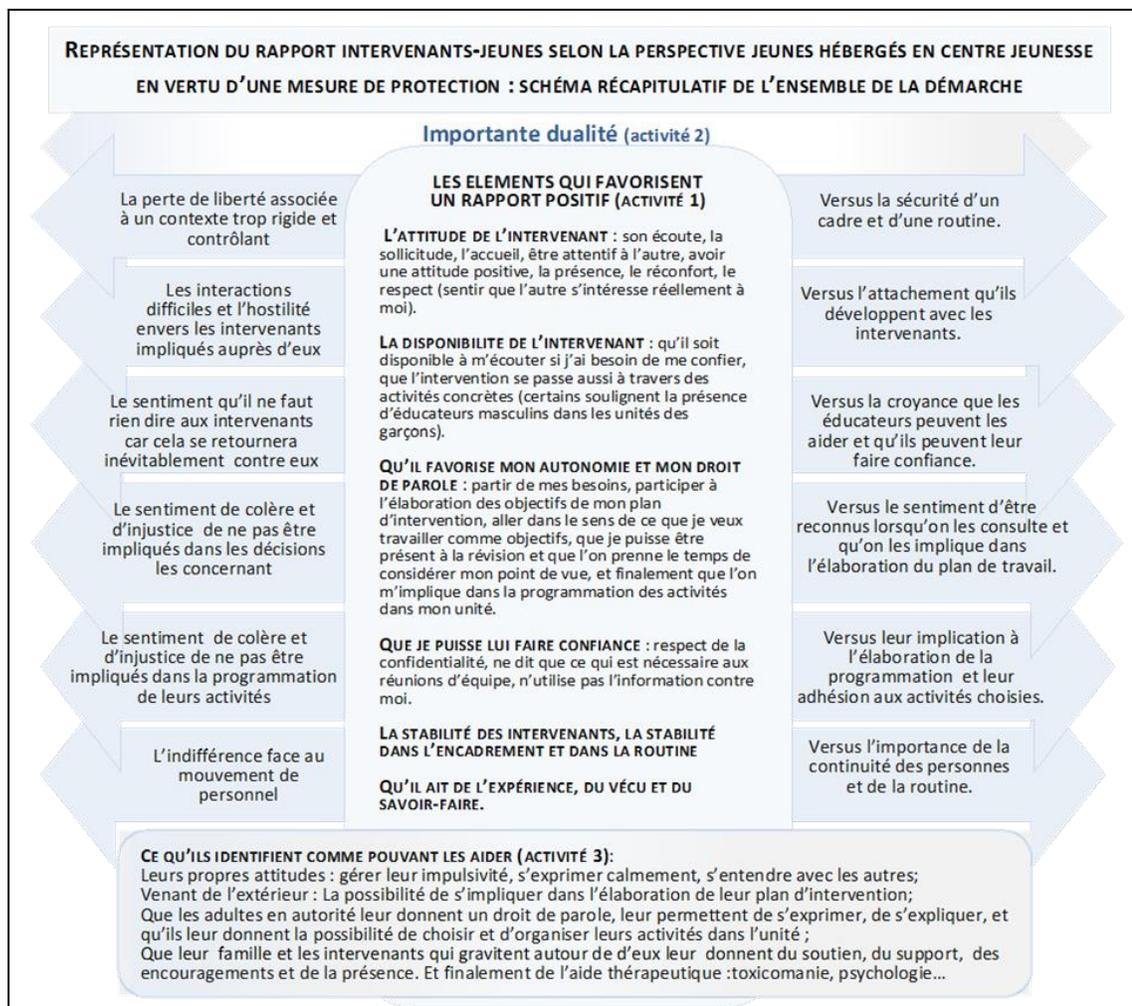
⁷⁸ Trois absents dans le groupe A; notre jeune n'est toujours pas revenue de fugue, on se rappellera qu'un des jeunes a fait le choix de se retirer de la recherche et un troisième est en réinsertion dans son milieu familial. Trois absences également dans le second groupe : une adolescente se retrouve en conséquence et la chef de service a décidé de lui interdire la participation au groupe comme conséquence, un jeune est en cours et un troisième est retourné dans son milieu familial.

l'élément expérience et vécu concernant l'intervenant. L'absence de quelques participants a fort probablement eu une incidence à ce niveau. Ils font valoir les éléments suivants :

L'importance qu'ils accordent à la continuité au niveau des intervenants et comment ils trouvent difficile de toujours devoir changer d'intervenant :

- L'importance qu'ils puissent participer à leur plan d'intervention et dans les décisions qui les concernent;
- L'importance de l'attitude des intervenants faisant principalement référence à son écoute, son accueil, sa disponibilité et sa sollicitude;
- La possibilité de pouvoir s'impliquer dans la programmation et la planification des activités ;
- Le respect de la confidentialité et de ce qu'ils confient à leurs intervenants.
- Ils ajoutent qu'ils aimeraient accéder à davantage d'activités leur permettant de discuter de façon structurée en groupe. Ils n'ont pas une idée précise de ce qu'ils pourraient proposer comme activité dans leur unité, mais certains disent souhaiter en parler avec leur intervenant. Ils disent avoir aimé « pouvoir s'exprimer » et espèrent que leur voix sera maintenant portée plus loin.

TABLEAU 7
UNE DÉMARCHE CONSTRUCTIVE



4.1.5. Leur appréciation de la démarche

Bien qu'il soit difficile de se prononcer sur les retombées pour les participants d'avoir participé aux rencontres de groupe, on peut retenir, à la lumière de leurs commentaires, que les choix méthodologiques ont permis de répondre positivement à certains critères relationnels (Gohier, 2004). Il est fait ici référence aux critères d'équilibre et d'authenticité de Savoie-Zajc (2011). « L'équilibre consiste à s'assurer que les différents points de vue ou « voix » des participants soient exprimés » alors que les critères liés à « l'authenticité ont trait à la pertinence et aux effets de la recherche sur les participants » (Gohier, 2004, p. 7). Il ressort à travers les propos des jeunes que les activités de groupe leur ont permis de s'exprimer, de réfléchir, de dialoguer,

d'élargir leurs perceptions à propos des sujets abordés et d'élargir leurs perspectives en partageant leur point de vue avec les autres. Cette activité s'est avérée pour eux un espace de parole leur permettant de se faire entendre. Ils souhaitaient que cet écrit puisse en être l'écho, ou encore le porte-voix.

Au-delà des attentes qu'ils ont identifiées, il demeure que les cadres normatifs de l'établissement mettent à l'avant-plan ces mêmes composantes. Que ce soit la *Loi sur la protection de la jeunesse*, le manuel de référence en matière de protection de la jeunesse, le code d'éthique du Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean, les guides de pratique et les politiques.

Le prochain chapitre, soit la discussion, s'attarde à mettre en relief les principaux éléments qui ont retenu mon attention dans la présente recherche.



« À notre époque, dans notre société, le passage de l'adolescence à la vie adulte est particulièrement difficile.

Il y a un énorme fossé à franchir entre la vie d'un adolescent moderne et celle d'un adulte pleinement autonome.

Si ce fossé est difficile à franchir pour des jeunes qui ont vécu dans des milieux aptes à stimuler leur autonomie, on peut imaginer le

défi que cette étape peut représenter pour des jeunes qui se retrouvent seuls et peu soutenus à dix-huit ans, avec parfois des problèmes de santé mentale, de toxicomanie, ou même les deux.

Certains de ces jeunes se retrouvent dans la rue, marginalisés, avec un avenir inquiétant. Comme société, nous avons la responsabilité de bien préparer nos jeunes à prendre leur place d'adulte de façon adéquate et épanouissante. » (ACJQ, 2015a, p. 7)

CHAPITRE V

ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

« L'artisan ne recherche pas la beauté absolue : il tente plutôt de produire un objet que ses contemporains apprécieront tout en espérant que les générations futures s'y intéresseront. Pour ma part, j'ai renoncé à l'explication toute puissante et éternelle; j'essaie de faire de mon mieux, en m'expliquant la réalité pour moi-même d'abord, en souhaitant que mon travail ait aussi de la pertinence pour les autres. C'est l'idée que je me fais de la belle ouvrage. »
(Jean-Pierre Deslauriers, 1987, p. 152)

5. ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

Nous retenons du précédent chapitre qui faisait état des résultats de la recherche, les principaux éléments que les jeunes ont mis en relief comme étant susceptibles de favoriser la présence d'une relation thérapeutique positive avec les intervenants qui œuvrent auprès d'eux. Le premier élément se rapporte à la nécessité pour les jeunes de se sentir impliqués activement dans les décisions qui les concernent : dans l'élaboration du plan d'intervention, dans les différentes rencontres d'orientation clinique et légale, ainsi que dans la programmation et la mise en forme des activités dans leur unité de vie. Un second élément présente l'importance que revêt pour ces jeunes l'attitude des intervenants qui œuvrent auprès d'eux faisant principalement référence à l'écoute, à l'accueil, la disponibilité et la sollicitude. Est aussi mise en relief l'importance de la continuité d'une relation inscrite dans le temps avec leurs intervenants, ainsi que celle d'être reconnus et respectés dans ce qu'ils sont comme personnes à l'intérieur du processus d'intervention, faisant référence à leur unicité et à leur singularité. En fait, toutes ces conditions s'avèrent pour eux des éléments favorables à la création d'une relation thérapeutique positive lorsqu'elles sont présentes, alors qu'à l'inverse, leur absence comporte un élément défavorable.

Le cinquième chapitre diffère des précédents en ce sens qu'il s'attarde à mettre en relief les principaux éléments qui ont retenu notre attention dans la présente recherche. Il se divise en trois parties principales. La première section tente d'apporter des éléments d'explication aux résultats en s'inspirant des clés d'interprétation que sont l'attachement et l'autonomie au sens où l'entend Malherbe. S'ensuit une réflexion sur les forces et les limites de la recherche de façon à apporter aux lecteurs un éclairage sur sa rigueur méthodologique et sa scientificité. La dernière partie propose des avenues possibles qui peuvent découler des conclusions de la présente étude.

5.1. Des résultats sous la loupe des clés d'interprétation

Rappelons que cette recherche proposait d'explorer le rapport intervenants-jeunes, à partir de l'appréciation de jeunes hébergés en centre de réadaptation dans un contexte d'aide contrainte, pour dégager à partir de leur point de vue, comment il peut être possible de les accompagner de façon à favoriser une relation thérapeutique positive entre eux et leurs intervenants, et ce, eu égard aux difficultés d'attachement souvent présentes chez ces derniers.

Le dispositif de cueillette de données s'est porté vers une démarche de groupe laissant place à la coconstruction par le biais d'activités artistiques et dialogiques avec deux groupes mixtes d'adolescents hébergés en centre de réadaptation. Les trois thématiques ou questions générales qui ont été abordées lors des rencontres et qui serviront de base à la discussion sont les suivantes :

- Quels sont les éléments favorables à un rapport positif, à l'inverse ceux nuisibles, à partir de la perception et le vécu des participants quant à leurs relations avec les intervenants qui les accompagnent?
- Quelles sont les représentations que se font ces jeunes des relations qu'ils entretiennent avec leurs intervenants?
- Quels sont les lieux où ces jeunes perçoivent qu'ils pourraient avoir le pouvoir de contribuer positivement à la relation avec leurs intervenants?

5.1.1. Rapports intervenants-jeunes selon la perspective des adolescents

De façon générale, on peut soutenir que l'appréciation que font les adolescents ayant participé à l'étude de leurs attentes quant à la relation avec leurs intervenants rejoint ce que la littérature nous instruit, et ce, tant sur les éléments favorables à l'établissement d'une relation constructive, entre autres Brillon (2011), que sur les embûches pouvant guetter une relation s'inscrivant dans un rapport d'aide contrainte (Colle-Plamondon, 2013). D'autre part, la description des relations qu'ils entretiennent avec leurs intervenants rejoint celle décrite par les jeunes ayant participé à l'étude de Byrne et Lemay (2005) sur le même sujet, et ce, tant sur les éléments facilitants que handicapants. Finalement, ils se voient difficilement comme « ayant du pouvoir sur les processus les affectant », signifiant du même coup qu'il s'agit là d'un pouvoir positif très important pouvant affecter leur démarche de réadaptation et confirmant certaines avancées récentes de la recherche quant aux meilleures pratiques (Giguère, Lamonde, Turcotte et Paradis,

2014). Quelques éléments d'explication relatifs à ce dernier point seront apportés dans les prochaines parties.

- **Ce que les adolescents trouvent favorable à l'établissement et au maintien d'un rapport positif avec leurs intervenants et ce qu'ils considèrent comme nuisible**

Plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que la qualité de la relation entre le jeune et son intervenant est l'une des pierres angulaires de toute démarche de relation d'aide (Brillon, 2011; Gros-Louis, 2011; Guay, 2009,2010; Lajoie et Gauthier, 2006). Pour les adolescents concernés par ma recherche, la qualité de la relation s'exprime à travers l'attitude adoptée par l'intervenant : sa disponibilité, le fait qu'il favorise l'autonomie et le droit de parole, qu'il puisse lui faire confiance, la posture que prend l'intervenant dans la relation, qu'il soit digne de confiance, qu'il y ait continuité dans la relation et finalement son expérience, son vécu et son savoir-faire.

Ces résultats rejoignent ceux de Byrne et Lemay (2005), puisque les adolescents sujets de leur étude ont identifié la qualité de l'écoute, la sollicitude, l'attitude positive, l'aide concrète et la stabilité comme étant les qualités des importantes chez leurs intervenants. Ils rejoignent aussi ceux d'Ackerman et Hilsenroth (2003) lorsqu'ils identifient les attitudes de ces derniers propres à affecter positivement la relation thérapeutique avec leurs clients.

Par ailleurs, lorsque les adolescents identifient l'importance d'être consultés et impliqués dans les différents processus décisionnels les concernant, ils rejoignent les conclusions de Giguère, Lamonde, Turcotte et Paradis (2014) ainsi que celles de Baillargeon et Puskas (2013), quand ceux-ci soulignent l'importance d'établir un rapport de partenariat sur les objectifs d'intervention entre l'intervenant et l'adolescent et sur les moyens retenus pour y parvenir.

Quant au fait de pouvoir faire confiance, bien que les participants à la recherche trouvent cette dimension essentielle pour l'établissement d'une relation positive avec leurs intervenants, ils mettent en lumière tous les enjeux propres au contexte d'intervention d'aide contrainte, expliquant leur inquiétude que les confidences faites à leurs intervenants puissent être mises en commun avec les autres intervenants de l'unité de vie ou utilisées au tribunal contre eux. Comme le résume un participant à la recherche :

« Tu ne peux pas avoir confiance en aucun éduc. Tu ne peux pas parce, mettons que tu dises quelque chose à ton éduc, ils vont s'en parler en réunion (...) même si tu ne veux pas qu'ils le sachent. Ils lisent ton dossier. Ça finit là! »

On peut donc retenir que les adolescents participant à l'étude ont une vision en grande concordance avec ce que la recherche nous apprend quant aux ingrédients requis pour le développement et le maintien d'une relation de qualité. Posons maintenant un regard sur leurs représentations des relations qu'ils entretiennent effectivement avec leurs intervenants.

- **Ce que les adolescents traduisent quant aux relations qu'ils vivent avec leurs intervenants**

À travers les représentations positives et négatives de leurs intervenants s'expriment toute la tension entre la détresse de l'abandon, l'absence d'écoute, de stabilité, les contraintes de l'encadrement pour une part et l'expression d'un sentiment d'être entendu, d'être accompagné et sécurisé par un cadre de vie stable.

On retrouve cette tension lorsqu'ils nous parlent de leur perception de la relation idéale. On y remarque chez certains la recherche d'harmonie, la coopération, le rapport de confiance mutuelle tandis que pour d'autres, il est question d'une incapacité à décrire ce qu'est une relation idéale autrement qu'à travers un modèle de réussite sociale, une recherche de liberté individuelle, un sentiment de solitude ou de colère face à un abandon vécu récemment.

Parmi les difficultés qu'ils rencontrent avec leurs intervenants, plusieurs d'entre eux soutiennent le fait de ne pas avoir droit à la parole, ne pas être impliqués dans la programmation de leur quotidien, dans les décisions les concernant, que ce soit pour le plan d'intervention OU sa révision. Leurs commentaires rejoignent les constats de Byrne (1997) et de Magrinelli-Orsi (2011) qui soutiennent que les adolescents hébergés en milieu résidentiel ont rarement l'occasion de se manifester et de se faire entendre sur les différents éléments les concernant. La discontinuité et les changements d'intervenant sont aussi vécus difficilement, laissant poindre chez certains une résignation devant ce qui leur apparaît inéluctable.

En revanche, pour d'autres adolescents, la relation avec leur intervenant apparaît positive, en particulier lorsqu'ils se sentent compris, impliqués dans les décisions les concernant, soutenus dans leurs démarches, sécurisés et soutenus par un cadre de vie stable. Cette relation apparaît chez

eux incarnée en la personne d'un intervenant en particulier avec lequel ils ont créé une relation significative.

- **Quant aux lieux où ces jeunes perçoivent qu'ils pourraient avoir le pouvoir de contribuer positivement à la relation avec leurs intervenants**

Comme décrit dans la présentation des résultats, il s'agit du contenu le plus pauvre de l'ensemble de l'exercice. L'hypothèse soulevée était que les adolescents sentent qu'ils ont peu de pouvoir dans la relation avec leur intervenant. Plusieurs en donnent des exemples en appui, affirmant ne pas avoir de voix dans les décisions qui sont prises les concernant. Ils soutiennent par contre que le fait d'avoir la possibilité de s'impliquer lorsque c'est le cas s'avère le pouvoir le plus important dont ils peuvent disposer. Il en va aussi pour la présence du support et de la présence du milieu familial qui leur apparaît comme un pouvoir extérieur positif pour les aider dans leur démarche.

Les adolescents expriment quand même aussi un certain pouvoir personnel dans les décisions profitables ou non qu'ils prennent quant à leurs choix de comportement dans la relation avec leurs intervenants, que ce soit d'accepter ou non l'aide offerte, de travailler sur soi et d'accepter les limites qui leurs sont fixées, voire imposées.

- **Quant aux conclusions que les adolescents aimeraient voir inscrites dans cette recherche**

Lors de la dernière rencontre, les adolescents ont eu l'opportunité d'identifier ce qu'ils souhaiteraient voir souligné dans les conclusions de la recherche. Les points identifiés reprennent en grande partie l'essentiel du contenu des activités de cueillette de données, soit :

- L'importance qu'ils accordent à la continuité au niveau des intervenants et comment ils trouvent difficile de toujours devoir changer d'intervenant ;
- L'importance qu'ils puissent participer à leur plan d'intervention et aux décisions qui les concernent ;
- L'importance de l'attitude des intervenants faisant principalement référence à l'écoute, à l'accueil, la disponibilité et la sollicitude ;
- La possibilité de s'impliquer dans la programmation et de planifier des activités ;
- Le respect de la confidentialité et de ce qu'ils confient à leurs intervenants.

5.1.2. L'unité de réadaptation comme havre de sécurité

Nous nous attarderons maintenant à l'éclairage que nous apportent certains éléments de la théorie de l'attachement pour appréhender les représentations que les jeunes se font des rapports avec leurs intervenants.

- **Ce que cette recherche nous apprend quant aux contraintes vécues par les adolescents hébergés en centre jeunesse**

D'entrée de jeu, il est bon de rappeler qu'il n'a pas été établi de liens entre les adolescents participant à l'étude et la présence de possibles difficultés d'attachement, et ceci en lien avec la position prise de n'avoir aucune information préalable à la cueillette de données pouvant biaiser l'interprétation des données fournies par les adolescents. Il est cependant reconnu par l'ensemble des chercheurs consultés dans la revue de littérature (Breton, Côté et Pascuzzo, 2014; Bisailon et Breton, 2010; Dozier, Higley, Albus et Nutter, 2002) qu'une partie importante des adolescents hébergés en centre jeunesse présente des difficultés plus ou moins grandes d'attachement. Elles se traduisent par des difficultés à vivre des ruptures, voire à les provoquer par anticipation, à se sentir facilement exclus et mis à l'écart. Ce qui nous est proposé par les adolescents ayant participé à l'étude nous permettra d'identifier des écueils possibles pour ceux hébergés en centre jeunesse ayant des difficultés liées à l'attachement.

Si on reprend certaines de ces représentations, on peut avancer que les adolescents ayant participé à l'étude ont une perception adéquate de ce que devrait être une relation signifiante entre eux et leurs intervenants, leurs propos rejoignant en très grande partie ce que la recherche nous apprend sur ce sujet. Lorsqu'ils comparent leurs attentes relationnelles avec la réalité vécue au quotidien, on perçoit chez plusieurs d'entre eux une tension importante entre ces attentes et la réalité qu'ils disent vivre. On y retrouve l'expression d'une détresse liée à des abandons successifs (changements d'intervenants), l'absence d'écoute, de stabilité et les contraintes d'un encadrement non incarné dans une relation. Cependant, pour d'autres adolescents, ils expriment le sentiment d'être entendus, accompagnés et sécurisés dans un cadre de vie stable. Une particularité retrouvée chez ces jeunes : la présence d'intervenants significatifs s'inscrivant dans une relation continue.

Autre considération pouvant être tirée des propos des adolescents s'avère leur impression de n'avoir que peu de pouvoir sur les décisions les concernant. On fait ici référence aux décisions

quotidiennes liées aux routines de vie, mais surtout au peu de considérations de leur point de vue dans la construction et la mise en place de leur plan d'intervention; la grande majorité d'entre eux disant même ne pas avoir été consultés au moment de son élaboration. On pourrait ajouter ici l'espace qui leur est réservé lors de sa révision.

Les propos des adolescents nous laissent songeurs quant à l'équation entre les éléments que l'on sait essentiels pour cette clientèle lorsque l'on intervient en centre jeunesse avec des adolescents ayant des difficultés d'attachement et ce qu'il semble en être réellement. Il est effectivement privilégié de développer une approche relationnelle permettant plus de continuité et de stabilité, de favoriser la participation d'un adulte impliqué et bienveillant, de limiter si possible les changements d'intervenant et de discontinuité dans les interventions et finalement d'impliquer le plus possible ces adolescents dans les décisions le concernant (ACJQ, 2010b,2010c; Whittaker, 2004).

Par ailleurs, le questionnement demeure entier quant aux enjeux d'individuation et d'autonomisation, des enjeux majeurs à l'adolescence, alors les adolescents qui ont participé à la recherche nous racontent être peu consultés, peu considérés et peu impliqués dans les décisions qui les regardent. Ce questionnement nous ramène à la nécessité de travailler à la mise en place de conditions permettant à ces adolescents de demeurer ce que Malherbe appelle des sujets de vie, c'est-à-dire des sujets ayant droit à la parole. La matrice de Malherbe représente à ce moment davantage qu'une clé d'interprétation puisqu'elle devient une possible réponse au besoin impératif de concilier le cadre très normatif d'un centre de réadaptation et les besoins d'individuation et d'autonomisation de ces jeunes.

5.1.3. Sujets de vie plutôt qu'objets de protection

Pour Malherbe, l'enjeu éthique fondamental dans l'intervention réside dans la place que l'on consent à reconnaître ou à dénier à la parole du sujet. Il soutient que c'est dans la réduction du sujet à l'objet que se manifeste le risque de violence en intervention. Il prône un rapport intersubjectif qui reconnaît le droit de parole et qui considère le sujet dans sa globalité. En d'autres mots, qu'il ne soit pas seulement le simple acteur d'une vie se déroulant sous la dictée d'un autre qui en a conçu le scénario, mais qu'il puisse être lui-même l'auteur de sa propre vie. Dans cette perspective, l'autonomie du sujet constitue la pierre angulaire dans l'intervention et refuser son

droit de parole à un usager s'avère une grave atteinte à sa dignité humaine (Malherbe, 2006). On se rappellera que l'autonomie dont on parle dans la présente recherche doit nécessairement être comprise dans un contexte où le mandat de protection est pleinement assuré. Ainsi comprise, l'autonomie ne fait néanmoins pas abstraction des lois qui encadrent la pratique professionnelle en protection de l'enfance. À l'inverse, elle suppose que le professionnel ira au-delà de sa simple application dans sa prise de décision et dans l'actualisation de ses interventions, pour s'inscrire dans le respect de la condition d'autrui et le reconnaître dans toute sa singularité.

À la lecture des représentations que se font les jeunes qui ont participé à la recherche, il est légitime de se questionner à savoir si nous mettons réellement en place les conditions pour favoriser ce processus d'autonomisation et d'individuation. Les adolescents qui ont participé à la recherche se sentent-ils réellement considérés comme sujets? Perçoivent-ils avoir une réelle possibilité de parole dans les décisions qui les concernent? Perçoivent-ils avoir la possibilité d'être l'auteur de leur propre scénario de vie ou à l'inverse, se perçoivent-ils restreints à devoir actualiser celui écrit sous la dictée d'un autre sans avoir aucun droit de regard ni droit de parole sur celui que l'on écrit pour eux?

Les témoignages des jeunes suscitent un sérieux questionnement quant à la présence d'un écart entre les représentations qu'ils se font de leur réalité et des éléments qu'ils perçoivent comme étant positifs ou qu'ils souhaiteraient voir actualisés. Il n'est pas étonnant que l'on retrouve parmi les éléments qu'ils souhaitaient mettre en relief dans la recherche, la possibilité de pouvoir participer à leur plan d'intervention, d'être impliqués dans les décisions qui les concernent, de pouvoir s'impliquer dans la programmation et de planifier des activités. Le même constat concernant leurs représentations des difficultés qu'ils rencontrent avec leurs intervenants : plusieurs d'entre eux soutiennent le fait de ne pas avoir droit à la parole, ne pas être impliqués dans la programmation de leur quotidien, dans les décisions les regardant, que ce soit pour le plan d'intervention et sa révision. Par contre, la relation avec leur intervenant apparaît positive, en particulier lorsqu'ils se sentent compris, impliqués dans les décisions les concernant, soutenus dans leurs démarches, sécurisés et soutenus par un cadre de vie stable.

Non seulement la matrice de Malherbe devient à ce moment-ci une réponse au besoin impératif de concilier le cadre très normatif d'un centre de réadaptation et les besoins d'individuation et d'autonomisation de ces jeunes, mais elle nous indique la voie du comment il

peut être possible d'y répondre favorablement. La communication y occupe une place décisive. En effet, pour Malherbe, la relation aidant-aidé implique nécessairement un acte de communication entre au moins deux personnes et cet acte de communication implique qu'il faille offrir une véritable écoute de l'autre, s'assurer que l'information circule correctement sans trop de déformation, en d'autres mots, que l'on se « comprenne bien ». Il propose les conditions les plus favorables à cette libre circulation d'informations dans l'acte de communication qui se résume en définitive à être attentif à l'autre et le reconnaître dans toute sa singularité (Malherbe, 2000, 2003, 2006, 2007; Malherbe, Courbat, Pétel et Salem, 2010). Un jeune l'avait résumé ainsi en parlant de l'attitude et de l'écoute dans la relation avec son intervenant « qu'il s'intéresse réellement à moi ».

Ce qui nous ramène en guise de synthèse à la définition de la bienfaisance de Gendreau-Tardif, inscrite cette fois-ci dans une perspective psychoéducative, voulant que le bienfaire se traduise à travers le processus d'aide permettant à un jeune « dont le développement est entravé ou compromis par de grandes difficultés d'interaction avec son milieu, de renouer avec ce milieu de manière à y puiser les ressources dont il a besoin pour poursuivre son développement, utiliser ses capacités à leur plein potentiel et réaliser son projet de vie dans la plus grande autonomie. » (1999, p. 22). Abordés sous cet angle, les actes de bienfaisance s'ancrent concrètement au quotidien dans la relation de confiance qui doit s'instaurer entre l'intervenant et le jeune, et ce, notamment à travers la bienveillance exprimée par des attitudes d'écoute, d'empathie, de sollicitude et de respect des droits de l'adolescent, ceci incluant sa participation aux décisions le concernant pour en faire un véritable sujet.

S'inscrivant dans cette même logique, les choix méthodologiques inhérents à cette recherche auront offerts aux jeunes qui ont choisi d'y participer, un espace de parole, un lieu, pour construire à l'intérieur d'une démarche de groupe un savoir à partir de leur propre perception d'une réalité, soit la perception qu'ils ont de leurs rapports avec les intervenants qui gravitent auprès d'eux.

La prochaine section s'attardera à discuter les forces et les limites de cette recherche : les critères de scientificité, ainsi que le contexte très particulier dans lequel la recherche s'est actualisée. Au préalable, il sera tracé un bref survol du parcours ayant mené à l'actualisation de ce projet.

5.2. Limites et forces de la recherche

La rigueur en recherche commence avant même l'élaboration et la mise en route du projet par une meilleure connaissance de ce qui nous motive vers un domaine ou une population en particulier. Pour ma part, mon intérêt de recherche émane d'une expérience de travail de plusieurs années en centre jeunesse comme praticienne sociale, gestionnaire et plus récemment, à titre de commissaire aux plaintes et à la qualité des services. Mon questionnement traduit une préoccupation de longue date sur la relation entre l'utilisateur et l'intervenant, malgré le contexte d'aide contrainte et les éléments susceptibles de contribuer à sa discontinuité et à sa fragilisation. La confection d'un premier écrit dans le cadre d'un cours portant sur l'évaluation de l'intervention dans l'action m'avait incitée à rencontrer individuellement quelques membres de l'établissement pour explorer cette problématique suivant différents regards : des directeurs, des gestionnaires, des praticiens, des membres du syndicat et des parents d'enfants suivis sous le couvert de la *Loi de la protection de la jeunesse*. Un intérêt de recherche qui au départ focalisait essentiellement sur la discontinuité liée au mouvement de personnel s'est par la suite élargi pour explorer comment les jeunes hébergés en centre de réadaptation se représentent leurs rapports avec les intervenants qui gravitent auprès d'eux. D'une part, la revue de la littérature confirme que peu de chercheurs se sont intéressés à cet aspect de l'intervention, encore moins selon le point de vue des jeunes eux-mêmes. D'autre part, les travaux de recherche réalisés par Miller, Duncan, et Hubble en 1999 soulignent que la perception des clients ne correspond pas toujours à celle de ceux qui travaillent avec eux en matière de relation d'aide, mais que c'est cette représentation « qui prédit le mieux le succès (ou l'échec) éventuel de l'intervention ».

Ces éléments d'information m'apparaissent importants à ce moment-ci parce qu'ils expliquent le parcours qui a mené à la mise en forme de mon objet d'étude et ce qui a orienté mes choix méthodologiques. Un questionnement est aussi demeuré très présent à travers toutes les étapes de ma recherche concernant les points aveugles qui auraient pu avoir un impact direct sur ma recherche sans que je m'en rende compte, d'où l'importance accordée à l'introspection à travers les différentes étapes du processus.

Sans que cela ne soit considéré comme une force ou en encore une limite puisqu'il s'agit plutôt d'une caractéristique fondamentale du type de recherche que j'ai choisi de mener, je trouve important de souligner le caractère itératif de mon projet de recherche. En fait, il en découle que

mon objet d'étude s'est trouvé en constant remaniement et que chacune des étapes du processus a pu engendrer à leur tour des modifications sur les autres étapes du processus. Les activités de collecte et d'analyse se sont chevauchées. Le but de la recherche s'est transformé au fil des rencontres de façon à considérer les problématiques liées à l'attachement. La revue de la littérature envisagée avec souplesse au tout début, s'est poursuivie de la même façon tout au cours de l'étude, variant selon l'orientation que donnaient les jeunes à la recherche. Finalement, l'espace théorique a dû être revisité, voire reconstruit, à la lumière de ce que les participants bâtissaient à l'intérieur des activités. La recherche abordée sous cet angle se révèle en définitive plus proche d'un cheminement d'interaction continue du chercheur avec une réalité; celle qu'il essaie de saisir, de comprendre et de présenter. Ce processus exploratoire se voulant davantage un enrichissement progressif échappe à des plans définitifs préalables et peut parfois sembler erratique, et même manquer de scientificité pour les tenants d'une approche plus classique (Zúñiga, 2012). La question s'est par ailleurs posée à plusieurs reprises, à savoir si la matérialisation des stratégies de recherche que j'avais choisies serait considérée comme suffisamment scientifique par mes lecteurs.

5.2.1. Critères de scientificité

Dans une dynamique constructiviste inhérente au type de recherche que j'ai choisi de mener, faisant ici référence au rôle très actif des participants comme coconstructeur de sens avec le chercheur, on fera davantage référence à la rigueur méthodologique plutôt qu'à la validité scientifique pour évaluer la qualité de la démarche et la valeur des résultats de la recherche. Les tenants de ce paradigme (Lincoln et Guba, 1985) ont formulé des critères parallèles à ceux du paradigme positiviste qui sont mieux adaptés aux recherches interprétatives. Ainsi, sont privilégiés les paramètres de crédibilité (validité interne), de transférabilité (validité externe), de fiabilité (la fidélité) et de confirmabilité (l'objectivité) comme critères de rigueur méthodologique (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2011; Laperrière, 1997, Lincoln et Guba, 1985).

Le premier critère, soit la crédibilité, se manifeste dans ma recherche par un constant souci de validation interne sur le plan de la saisie des données et une préoccupation, non moins présente, de corroborer la signification de ces données à travers les multiples allers-retours auprès des participants eux-mêmes. Le retour aux participants m'apparaît essentiel à la qualité des résultats dans une recherche comme celle que j'ai choisi de mener pour contrebalancer les limites que je

vois dans l'approche inductive comme méthode d'analyse. Dans un mode inductif, les résultats proviennent des multiples interprétations du chercheur responsable du codage des données et ils seront inévitablement construits à partir de la perspective et de l'expérience du chercheur qui doit prendre des décisions à propos de ce qui semble plus important et moins important dans les données collectées (Blais et Martineau, 2007). En conséquence, la délibération visant la mise en forme des mini rapports produits au terme de chaque entretien de groupe, incluant sa présentation à la rencontre suivante pour approbation et correction, constitue là encore la principale force de ma recherche puisqu'elles ont assuré une certaine validité interne des données et constitué une première confirmation des participants quant à ma compréhension et à mon interprétation des données.

Il s'est aussi ajouté une autre stratégie pour favoriser la rigueur méthodologique pendant la collecte des données par la tenue d'un journal de bord. Les notes consignées dans le journal se sont avérées précieuses et très utiles au moment de l'analyse du matériel enregistré en permettant de reconstituer avec plus d'exactitude la dynamique du terrain et les atmosphères qui avaient imprégné les rencontres (Baribeau, 2005; Mucchielli, 2009; Savoie-Zajc, 2011).

Le second critère, soit la transférabilité, se traduit par le fait que cette recherche présente une description suffisamment riche et détaillée du déroulement de la recherche et des caractéristiques des participants à l'étude. Il réfère à l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires (Fortin, 2010). Ainsi, il m'apparaît plausible que les résultats seraient possiblement assez similaires si on répliquait l'étude dans d'autres lieux (Savoie-Zajc, 2011).

Bien que l'étude se soit limitée à un unique centre de réadaptation, l'ensemble des activités a permis l'obtention d'un corpus qui semble suffisamment étoffé et complet, et les deux groupes ont rapporté sensiblement les mêmes éléments. Bien qu'il aurait été intéressant de répliquer l'étude dans d'autres lieux, tel le Centre La Chesnaie à Roberval, ma prétention à ce moment-ci est que les résultats seraient possiblement assez similaires puisque ces jeunes ont plusieurs caractéristiques communes, se retrouvent dans un même contexte d'aide contrainte et sont soumis à des réalités analogues quant aux éléments de discontinuité. Par ailleurs, la description des relations que les participants à l'étude entretiennent avec leurs intervenants rejoint celle décrite

par les jeunes ayant participé à l'étude de Byrne et Lemay (2005) sur le même sujet, et ce, tant sur les éléments facilitants qu'handicapants.

Le troisième critère, soit la fiabilité, a rapport à la stabilité des données et à la constance des résultats (Fortin, 2010). Le quatrième, soit la confirmabilité, renvoie à l'objectivité des données et de leur interprétation et à la neutralité du chercheur. « Ce critère vise à s'assurer que les résultats de la recherche reflètent bien les données et non le point de vue du chercheur. » (Fortin, 2010, p. 285). Les tenants des recherches plus classiques qui soutiennent que le rapprochement au sujet de la recherche produit une distorsion subjective et contamine le chercheur et, qu'à l'inverse, la distanciation est garante de l'objectivité et de la pureté de l'information, pourraient être tentés de questionner ces deux derniers critères en lien avec mon rapport aux sujets et mon implication personnelle tout au cours de la recherche. Ils pourraient percevoir cette proximité comme une menace à la qualité des résultats. Je me trouve effectivement à des lieux de la verticalité observée dans la recherche dite classique puisque j'ai entièrement coconstruit avec les participants ce qui résulte de cette étude. Pour Zúñiga (2003), cette croyance provoque une confusion sémantique qui tient davantage du sens commun que d'une analyse rigoureuse et il soutient que le chercheur doit s'approcher pour connaître et agir. Il ajoute que cette proximité fréquente avec les praticiens a certainement des coûts, mais qu'ils sont comparables à ceux de demeurer loin de la réalité qu'on souhaite appréhender (Laperrière et Zúñiga, 2007, Zúñiga 2003).

Par ailleurs, pour Patton (1990) la distance ne serait garante que de l'éloignement du sujet. En effet, si la préoccupation de la subjectivité comme étant une source de biais potentiels et une menace à la validité des résultats se révèle centrale, elle n'en demeure pas moins présente avant même qu'il n'y ait rencontre avec le sujet. C'est pourquoi, des auteurs soutiennent qu'une subjectivité informée constituerait, au contraire, une source de validité supplémentaire et « qu'une recherche ne peut qu'être enrichie par un travail véritable d'introspection chez le chercheur. » (Drapeau et Letendre, 2001, p. 76).

Ainsi, il m'apparaît maintenant possible de répondre par l'affirmative aux quatre critères méthodologiques pour témoigner de la qualité et de la scientificité de mon projet de recherche.

5.2.2. Un contexte particulier

Il m'apparaît important de souligner à nouveau le caractère très particulier du lieu et du cadre de la recherche. L'étude s'est actualisée dans un centre de réadaptation avec des adolescents se trouvant hébergés pour la plupart contre leur gré, dans un contexte d'aide contrainte, et ce, afin d'assurer leur protection. Pour ma part, je suis passée d'un rôle de gestionnaire en autorité à celui transitoire d'étudiante chercheuse. C'est dans la rencontre de ces deux univers que s'est présenté le défi d'amener les participants vers des rapports d'ouverture pour qu'ils se sentent suffisamment en confiance pour exprimer leur point de vue et discuter en toute sérénité des thématiques soumises au groupe, et ce, sans crainte de représailles. Malgré les doutes et les craintes du départ, les participants se sont rapidement investis dans les activités proposées.

5.2.3. Un savoir objectivé et validé par les participants à la recherche

S'engager dans une démarche de recherche signifie faire des choix : le problème étudié, les cadres théoriques retenus, la méthodologie privilégiée, les modes de collecte de données, les stratégies d'analyse. Ces choix ont été influencés par mes valeurs, mais aussi par mon parcours académique et professionnel des dernières années. Pour Savoie-Zajc (2011), ces choix ne sont pas désincarnés du chercheur et ils expriment clairement ses positions ontologiques quant à la vision de la réalité et ses positions épistémologiques quant à la production de connaissances. Pour ma part, ces choix m'ont menée vers une démarche qui privilégie l'interaction entre le chercheur et les participants pour mieux comprendre l'objet d'étude, une démarche où le sens attribué à la réalité étudiée se trouve construit entre le chercheur et les participants à l'étude, une démarche où le chercheur tente de produire un savoir objectivé qui sera par la suite validé par les participants eux-mêmes.

Malgré sa simplicité apparente, le processus de recherche s'est voulu rigoureux et il s'est accompagné d'une démarche d'introspection tout au long de la recherche. Il s'est vu, par ailleurs, soumis à des critères de rigueur méthodologique pour en assurer la qualité et à des critères d'ordre éthique pour s'assurer du respect des participants. Des limites sont néanmoins constatées relatives à la méthode et au contexte particulier dans lequel s'est actualisée la démarche faisant ici référence au contexte d'aide contrainte, au phénomène de désirabilité sociale liée à une dynamique de

groupe et à la question de la subjectivité et de la proximité du chercheur au participant qui prend une place centrale dans ce type de projet.

Nonobstant ces limites, ce qui résulte de ce projet de recherche peut néanmoins présenter des avenues intéressantes. J'en ferai état dans la prochaine section.

5.3. Implications pour la recherche et la pratique

Les constats tirés des représentations des jeunes ayant participé à la recherche concernant les relations avec les intervenants qui les côtoient confirment en très grande partie les recherches récentes sur le sujet tout en levant le voile sur une réalité fort peu étudiée : le point de vue des adolescents hébergés en centre de réadaptation.

Les résultats de cette recherche, bien que pertinents à plusieurs égards, ne représentent toutefois que le point de vue d'un nombre limité d'adolescents, qui au surplus vivent dans un milieu très circonscrit. Il serait d'autant plus important d'enrichir nos connaissances encore fragmentaires sur la réalité que vivent ces adolescents dans leurs rapports avec ceux qui leur servent de guide à travers leur processus de réadaptation.

Pourtant très documentée, la théorie de l'attachement tarde à trouver ses assises dans la pratique quotidienne. La présente recherche tend à démontrer qu'il reste beaucoup de travail à faire pour qu'elle rende consistante une vision de l'intervention qui en tienne compte.

Sur ce plan, un questionnement quant à une éthique s'attardant à la congruence entre le discours et l'action est de première nécessité. D'un côté, l'ensemble des écrits et de la recherche endossée par les établissements du réseau (ACJQ, 2010b) soutiennent l'importance de favoriser des relations stables, continues et significatives ainsi que la nécessité d'impliquer les adolescents dans les décisions les concernant. D'autre part, les propos tenus par des adolescents nous questionnent sur la réalité du terrain qu'ils perçoivent, et ce, sans aborder tous les enjeux de la présente réorganisation dans la distribution des services de santé et des services sociaux.

5.4. En guise de synthèse

Nous retiendrons de ce dernier chapitre quelques éléments favorables, selon la perspective des jeunes eux-mêmes, qui pourraient permettre aux intervenants œuvrant en centre jeunesse

auprès d'une clientèle adolescente, d'être en mesure d'intervenir auprès d'eux de manière à ce qu'ils puissent construire avec eux des relations thérapeutiques significatives, et ce malgré la présence chez plusieurs de ces jeunes de difficultés en lien avec l'attachement. Ces éléments sont liés notamment au fait de les impliquer activement dans les décisions qui les concernent pour favoriser leur autonomie, à l'attitude des intervenants faisant principalement référence à l'écoute, à l'accueil, la disponibilité et la sollicitude, à la continuité au niveau des intervenants et au respect de ce qu'ils sont comme personnes faisant référence à leur caractère unique. Non seulement, ces éléments s'avèrent positifs pour les jeunes et leurs familles, mais tout autant pour les intervenants qui interviennent auprès d'eux.

CONCLUSION

« On a cru que la connaissance avait un point de départ et un terminus; aujourd'hui je pense que la connaissance est une aventure spiraloïde qui a un point de départ historique, mais qui n'a pas de terminus, qui doit sans cesse faire des cercles concentriques; c'est-à-dire que la découverte d'un principe simple n'est pas le terminus; elle renvoie à nouveau au principe simple qu'elle a éclairé en partie. » (Morin dans Morin et Lemoigne, 1999, p. 44)

Toute l'articulation de cette recherche visait à explorer avec deux groupes d'adolescents hébergés en internat en vertu d'une mesure de protection les représentations qu'ils se font des rapports avec leurs intervenants. La finalité était d'identifier, à partir de leur point de vue, comment il peut être possible pour les intervenants d'établir des relations significatives favorisant leur autonomisation et à terme leur intégration sociale, et ce, malgré les difficultés d'attachement présentes chez plusieurs de ces jeunes et les contraintes du cadre d'intervention dans lequel ils se retrouvent. Non seulement l'ensemble de la démarche aura permis d'identifier quelques pistes intéressantes pour construire des relations significatives positives avec ces jeunes, mais le simple fait de leur donner la parole leur a lancé un message clair voulant que leur point de vue puisse être considéré comme important.

Les adolescents qui ont participé à l'étude ont une vision qui s'inscrit en grande concordance avec ce dont la recherche nous informe quant aux ingrédients requis pour le développement et le maintien d'une relation de qualité. Ils mettent en relief la nécessité d'être impliqués activement dans les décisions qui les concernent à travers les différents processus d'intervention et la programmation au quotidien. Ils font également ressortir l'importance concernant l'attitude des intervenants faisant principalement référence à l'écoute, à l'accueil, la disponibilité et la sollicitude. Ils mettent aussi en lumière l'importance de la continuité d'une relation inscrite dans le temps, ainsi que le respect de ce qu'ils sont comme personnes faisant référence à leur caractère unique et à leur singularité. En revanche, ils précisent que l'absence de ces conditions s'avère pour eux des éléments défavorables à la création d'une relation thérapeutique positive.

Bien que nous soyons demeurés dans le domaine du subjectif, soit celui des perceptions et qu'il puisse par ailleurs y avoir des écarts avec ce qu'il en est réellement, certains éléments laissent songeurs quant à la place qui semble leur être octroyée concrètement dans les décisions importantes les concernant. Plusieurs dispositifs de conformité mettent pourtant à l'avant-plan l'importance, voire l'obligation, d'impliquer le jeune, ainsi que ses parents, dans les différentes décisions le concernant. Il est fait ici référence à la *Loi sur les services de santé et les services sociaux*, aux différents règlements adoptés par l'établissement, ainsi qu'aux multiples guides de pratique. Par ailleurs, les valeurs affichées par l'établissement ainsi que ses prétentions vont clairement dans le sens d'actualiser la valeur qu'est l'autonomie, impliquant que les jeunes et leurs parents soient consultés dans les décisions les concernant et qu'ils puissent être considérés comme des sujets ayant un réel droit de parole.

Les résultats de la recherche témoignent, du moins au regard des jeunes, d'un écart entre les valeurs mises de l'avant et celles mises en pratique sur le terrain. Il s'avère pourtant fondamental que les jeunes perçoivent une congruence entre le discours et les comportements des adultes qui gravitent autour d'eux. Il se trouve tout aussi crucial, si ce n'est déjà le cas, que les conditions soient mises en place pour qu'il leur soit octroyé la possibilité de contribuer concrètement à l'écriture de leur propre scénario de vie et qu'ils soient au final considérés par les adultes avec qui ils se retrouvent au quotidien sur les unités de réadaptation, comme de véritables sujets de vie et non des objets de protection (Malherbe, 2006).

Les résultats de cette recherche confirment la nécessité et la pertinence de poursuivre les travaux de recherche sur le sujet. Ils soulignent aussi l'importance de poursuivre notre réflexion les uns avec les autres, dans ce cas-ci les jeunes, les intervenants, leurs parents, ainsi que les dirigeants, pour diminuer autant que faire se peut, cet écart qu'ils perçoivent entre les valeurs que nous affichons et celles qui seraient mises en pratique sur le terrain. En fait, les éléments apportés par les jeunes ayant participé à la présente recherche s'inscrivent en parfaite conformité avec ce que la matrice de Malherbe nous enseigne. Ils nous invitent à travailler à ce que la communication soit plus harmonieuse et qu'au final chacun puisse être entendu et avoir une réelle possibilité de parole (Malherbe, 2006; Tremblay, 2007).

RÉFÉRENCES

- Ackerman, S. J. Hilsenroth, M. J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance. *Clinical Psychology Review*, 23, 1-33. DOI :10.1016/S0272-7358 (02) 00146-0
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency and attachment : A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child development*, 40 (4), 969-1025. DOI : 10.2307/1127008
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44 (4), 709-716. <http://dx.doi.org/10.1037>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment : A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allen, J. P. et Land, D. (2008). Attachment in adolescence. Dans J. Cassidy et P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (2^e éd., pp.419–435). New York, NY : Guilford Press.
- Allen, J. P., Moore, C., Kuperminc, G. et Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development*, 69 (5), 1406-1419. DOI : 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06220.x
- American Psychiatric Association (APA). (2003). *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e éd., traduction française par J. D. Guelfi). Issy-les-Moulineaux, France : Éditions Masson.
- American Psychiatric Association (APA). (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd., traduction française par J. D. Guelfi). Issy-les-Moulineaux, France : Éditions Masson.
- Archer, C. et Burnel, A. (2008). *Traumatisme, attachement et permanence familiale. La peur peut vous empêcher d'aimer*. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck.
- Armsden, G. C. et Greenberg M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment : Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 16 (5), 427-454. DOI : 10.1007/bf02202939
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2005a). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse - 2005*. Montréal, QC : Service des communications.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2005b). *Mémoire sur l'abandon des enfants et des jeunes de l'Association des centres jeunesse du Québec à la Commission parlementaire des affaires sociales sur le projet de Loi 125*. Montréal, QC : Service des communications.

- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2006). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse - 2006. Nos enfants : la richesse de tous, la responsabilité de chacun.* Montréal, QC : Service des communications.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2007). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse - 2007. Une famille pour chaque enfant, des racines pour la vie.* Montréal, QC : Service des communications.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2008). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse - 2008. Au nom de la loi, la bonne mesure au bon moment.* Montréal, QC : Service des communications.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2009a). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse - 2009. Depuis 30 ans, des générations d'enfants protégés.* Montréal, QC : Service des communications.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ) (2009b). *Cadre de référence. Un projet de vie, des racines pour la vie.* Montréal, QC : Service des communications.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2010a). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/directeurs provinciaux 2010. La négligence.* Montréal, QC : Service des communications.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2010b). *Cadre de référence. Au cœur de l'intervention : l'attachement et la relation.* Montréal, QC : Service des communications.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2010c). *Cadre de référence. Au cœur de l'intervention : l'attachement et la relation.* Présentation PowerPoint. Montréal, QC : Service des communications.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2011). *La violence change l'enfance : Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/Directeurs provinciaux 2011.* Montréal, QC : Service des communications.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2012). *Un enfant...un parent au cœur de l'intervention. Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/Directeurs provinciaux 2012.* Montréal, QC : Service des communications.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2013). *Un élan pour voir grand. Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/Directeurs provinciaux 2013.* Montréal, QC : Service des communications.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2014a). *Avec l'énergie du premier jour. Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/Directeurs provinciaux 2014.* Montréal, QC : Service des communications.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2014b). *Mémoire de l'association des centres jeunesse du Québec dans le cadre des consultations du gouvernement du Québec sur le projet de loi n^o 10.* Montréal, QC : Service des communications.

- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2015a). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/directeurs provinciaux 2015. La voix des enfants*. Montréal, QC : Service des communications.
- Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2015b). *Site officiel de l'Association des centres jeunesse du Québec*. Repéré avant le 31 mars 2015 à <http://www.acjq.qc.ca/>
- Association des établissements de réadaptation en déficience physique du Québec (AERDPQ) (2005). *Bienfaisance, autonomie et justice : les assises de l'éthique en réadaptation*. Comité provincial d'éthique clinique en réadaptation de l'Association des établissements de réadaptation en déficience physique du Québec (AERDPQ).
- Atger, F. (2007). L'attachement à l'adolescence. *Dialogue, le couple et la famille*, 1 (175), 73-86. DOI : 10.3917/dia.175.0073
- Bacon, H. et Richardson, S. (2001). Attachment theory and child abuse: An overview of the literature for practioners. *Child abuse review*, 10 (6), 377-397. DOI : 10.1002/car.718
- Baillargeon, P., Côté, R. et Leduc, A. (2003). Les modèles expérimentaux du processus de résolution des ruptures de l'alliance thérapeutique. *Revue de psychoéducation*, 32 (2), 373-392.
- Baillargeon, P. et Puskas, D. (2013). L'alliance thérapeutique : conception, pratique. *Défi jeunesse, revue professionnelle du conseil multidisciplinaire*, 19 (3), 4-9. Repéré à http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/infolettre/juin2013/juin2013_expertise5.html
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, hors-série n°2, 98-114. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/hors-serie-les-actes/>
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives, l'analyse qualitative des données*, 28 (1) 133-148. Repéré à www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives. Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages I*, 29 (1), 28-49. Repéré à www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html
- Beaudoin, S., Drapeau, S. et Marcotte, R. (2001a). *Que peut-on faire pour les adolescents abandonnés et placés? Rapport synthèse : élaboration, expérimentation et évaluation d'un processus clinique auprès d'adolescents en situation d'abandon*. Beauport, QC : Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire.
- Beaudoin, S., Drapeau, S. et Marcotte, R. (2001b). *Évaluation d'un processus clinique dédié à l'abandon d'adolescents en contexte d'hébergement*. Beauport, QC : Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire.
- Beaudoin, S., Drapeau, S. et Marcotte, R. (2005a). *Carnet de voyage à travers ma vie. Guide d'accompagnement destiné à l'intervenant*. Beauport, QC : Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire.

- Beaudoin, S., Drapeau, S. et Marcotte, R. (2005b). *Carnet de voyage à travers ma vie. Cahier du jeune. Protocole d'intervention auprès d'adolescents en situation d'abandon*. Beauport, QC : Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire.
- Béland, J. P. (2007). Une perspective autorégulatoire en éthique enseignante. *Ethica*, 16 (2), 143-163.
- Béland, M., Carrier, D. et Turgeon, S. (2014). *Cadre de référence des services externes de réadaptation*. Chicoutimi, QC : Centres jeunesse Saguenay-Lac-Saint-Jean.
- Bélangier, R. (1997). *Parents d'adolescents* (2^e éd.). Ottawa, ONT : Les Éditions Robert Bélangier.
- Béliveau, M. J. et Moss, E. (2009). Le rôle joué par les événements stressants sur la transmission intergénérationnelle de l'attachement. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, 47-58. DOI : 10.1016/j.erap.2008.08.002
- Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction à postériori. *Recherches qualitatives : les défis de l'écriture en recherche qualitative*, hors-série n°11, 40-50. Repéré à www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html
- Benoit, A., Miranda, D. et Claes, M. (2009). L'attachement aux amis et la détresse psychologique à l'adolescence : une étude longitudinale. *Revue québécoise de psychologie*, 30 (1), 19-36.
- Berger, M. (2008). *Voulons-nous des enfants barbares*. Paris, France : Dunod.
- Berger, M. et Bonneville, E. (2007). Théorie de l'attachement et protection de l'enfance au Québec, *Dialogue, le couple et la famille*, 1 (175), 49-62. DOI : 10.3917/dia.175.0049
- Bisaillon, C. (2008). *Attachement et adaptation socio émotionnelle chez des enfants hébergés en centre jeunesse*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Bisaillon, C. et Breton, D. (2010). Pour une pratique centrée sur la théorie de l'attachement. Dans D. Lafortune, J. Boislard, M. M. Cousineau et C. Tremblay, *Pratiques innovantes auprès des jeunes en difficulté* (pp.83-104). Montréal, QC : Presse de l'Université de Montréal.
- Bisaillon, D. Lafortune, B. et Lemieux, N. (2014). Évaluation d'implantation d'une approche centrée sur l'attachement auprès d'enfants placés. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* 62 (8), 489-496. DOI :10.1016/j.neurenf.2014.04.006
- Blais, M. et Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 2006,1-18. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Blais, M., Hélie, S., Langlais-Cloutier, C. et Lavergne, C. (2006). *Réflexions autour de la discontinuité relationnelle en protection de la jeunesse au CJM-IU*. Montréal : Institut de recherche pour le développement social des jeunes, plates-formes informationnelles pour le bien-être de l'enfant. Montréal, QC : Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.

- Boire-Lavigne, A. M. (2007, Juillet). *Repères éthiques (valeurs et principes)*.
- Bordin, E. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy : theory, research, and practice*, 16, 252-260. <http://dx.doi.org/10.1037/h0085885>
- Bordin, E. S. (1994). Theory and Research on the Therapeutic Working Alliance : New Directions. Dans A. O. Horvath et L. S. Greenberg (dir.). *The Working Alliance : Theory, Research and Practice* (pp.13-37). New-York, NY : Wiley.
- Bouchard, D. (2011, Juin). *État de situation, places d'hébergement*. Présentation au Conseil d'administration. Chicoutimi, QC : Centre jeunesse Saguenay-Lac-Saint-Jean.
- Bouchard, R. et Lafortune, D. (2003). Médicaments psychotropes : l'accompagnement des adolescents en centre jeunesse. *Défi jeunesse, revue professionnelle du conseil multidisciplinaire*, 1, 26-30.
- Bouchard, R. et Lafortune, D. (2006). Perceptions des éducateurs quant à la prise de médicaments psychotropes par les adolescents placés en centres jeunesse dans la région montréalaise. *Drogues, santé et société*, 5 (1), 105-137.
- Bouquet, B. (2004). *Éthique et travail social : une recherche de sens*. Paris, FR : Dunod.
- Boutet, C. et Robillard, R. (2014). *La relation d'attachement en enseignement et à l'école*.
Repéré à
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vonKC4Q9iKYJ:sites.cssmi.qc.ca/dumai/IMG/ppt/formation_attachement_ppt+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ca
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte, vol. 1 : L'attachement*. Paris, France : PUF.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London, Grande-Bretagne : Tavistock.
- Braconnier, A. (2007). Construction des liens et continuité des soins à l'adolescence. *Annales Médico-Psychologiques*, 165 (10), 737-740. DOI :10.1016/j.neurenf.2009.04.002
- Bretherton, I. et Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships : A construct revisited. Dans J. Cassidy et P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment : Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). New York, NY : Guilford Press.
- Breton, D., Côté, C. et Pascuzzo, K. (2014). *Au-delà du comportement : décoder les besoins d'attachement pour mieux soutenir le développement des adolescents hébergés en centre jeunesse*. Présentation PowerPoint au congrès de l'association des centres jeunesse du Québec. Montréal, QC. 27 octobre.

- Brillon, M. (2011). L'alliance thérapeutique, un défi constant pour le thérapeute. *Psychologie Québec*, 20 (2), 1-3.
- Brisson, P. (1997). Le sondage clientèle 1996. *Défi jeunesse, revue professionnelle du Conseil Multidisciplinaire*, 3 (3). Repéré à http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/pdf/cmulti/defi/defi_jeunesse_9910/approche.htm
- Brodeur, P. et Drapeau, S. (2006, Décembre). La résilience. Dans *Saviez-vous que...des réponses à vos préoccupations cliniques*. (pp. 6-12). Beauport, QC : Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire.
- Byrne, B. A. (1997). *Le bien-être des jeunes placés sous les soins de la société de l'aide à l'enfance d'Ottawa-Carleton : parole aux jeunes!* (Mémoire de maîtrise inédit). Université d'Ottawa, ONT.
- Byrne, B. A. et Lemay, R. (2005). Parole aux jeunes : ils nous disent ce qu'il faut pour assurer le succès du placement résidentiel. *Reflète : revue d'intervention sociale et communautaire*, 11 (1), 196-213.
- Campeau, L. et Jutras, M. (2007). Deux conceptions régulatrices de l'éthique. *Éthica, l'autorégulation en éthique*, 16 (2).
- Campenhoudt, L., Chaumont, J. M. et Franssen A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe : application aux phénomènes sociaux*. Paris, France : Dunod.
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D. et Braunwald, K. (1989). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental Psychology*, 25, 525-531. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.25.4.525>
- Carlson, E. A. et Sroufe, L. A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. Dans D. Cicchetti et D. J. Cohen, *Development and Psychopathology : Theory and methods* (vol.1, pp.581-617). New York, NY : Wiley.
- Carrier, T., Fily-Paré, G., Fournier, V. et Perron, C., (2015, Mars). *Saviez-vous que? L'implication parentale en contexte de protection de la jeunesse*, 7. Beauport, QC : Centre jeunesse de Québec- Institut- Universitaire.
- Casey, L et Bell, M. (2014). PJQ, le pouvoir de l'accompagnement et la magie du lien. *Défi jeunesse, revue professionnelle du conseil multidisciplinaire*, 10 (3), p.14-17.
- Centrale des syndicats du Québec. (2005). *Mémoire présenté à la Commission des affaires sociales lors des auditions publiques sur le projet de loi n 125 : loi modifiant la loi sur la protection de la jeunesse et d'autres dispositions législatives*.
- Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (2013). *Intervention de réadaptation intégrant une approche centrée sur la théorie de l'attachement et le modèle psychoéducatif*. Montréal, QC : Centre d'expertise en maltraitance.
- Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire CJM-IU. (2010). *Guide de soutien à la pratique. En santé mentale pour les jeunes de 1-18 ans*. Montréal.

- Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire (2013, 3 Octobre). *Document audio-visuel. Centre jeunesse de Montréal - Projet attachement et adolescence*. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=E8JiC18tFnY&feature=c4-overview&list=UU3unFv9W0EyL32afde883Lw>
- Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire, (2013, Décembre). *Mon projet de vie. Guide de pratique pour la clientèle 12-17 ans*. Beauport, QC : Direction du développement de la pratique professionnelle et des affaires universitaires.
- Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire (2014). *Cadre règlementaire du comité d'éthique de la recherche*. Beauport, QC.
- Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CJSLSJ). (2006). *Offre de service*. Ville de Saguenay, QC : Service des communications.
- Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CJSLSJ). (2010a). *En cœur et avec cœur pour les enfants et les familles du Saguenay–Lac St-Jean. Plan d'organisation du Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean, mai 2010*. Ville de Saguenay, QC : Service des communications.
- Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CJSLSJ). (2010b). *Rapport annuel de gestion 2010-2011*. Ville de Saguenay, QC : Service des communications.
- Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CJSLSJ). (2011). *Rapport annuel de gestion*. Ville de Saguenay, QC : Service des communications.
- Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CJSLSJ). (2012). *Rapport annuel de gestion 2011-2012. Un pas plus loin...* Ville de Saguenay, QC : Service des communications.
- Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CJSLSJ). (2013). *Rapport annuel de gestion 2012-2013. Au rythme des familles*. Ville de Saguenay, QC : Service des communications.
- Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CJSLSJ). (2014). *Rapport annuel de gestion 2013-2014*. Ville de Saguenay, QC : Service des communications.
- Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CJSLSJ). (2015a). *Le Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Site officiel du Centre Jeunesse Saguenay–Lac-Saint-Jean*. <http://www.cjsaglac.ca/>
- Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean (CJSLSJ). (2015b). *Plan d'organisation. Janvier 2015*. Ville de Saguenay, QC : Service des communications.
- Chagnon, F. (2000). *Les événements stressants, les mécanismes d'adaptation et le suicide chez les jeunes en centre de réadaptation*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Chagnon, F. (2007). Le suicide chez les jeunes en Centre jeunesse : où en sommes-nous et quels sont les défis pour la prévention? *Revue de psychoéducation*, 36 (2), 273-278.

- Chagnon, F., Houle, J. et Renaud, J. (2002). *Que savons-nous des éléments pouvant influencer le processus suicidaire chez les adolescents?* Montréal, QC : Centre jeunesse de Montréal.
- Chagnon, F. et Laframboise, J. (2005). *État de situation sur la santé mentale des adolescents 12-17 ans au CJM-IU.* Montréal, QC : Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.
- Cicchetti, O. et Barnett, O. (1991). Attachment organization in pre-school-aged maltreated children. *Development and psychopathology*, 3, 397-411.
- Cicchetti, D., Valentino, K. (2006). An ecological-transactional perspective on child maltreatment : Failure of the average expectable environment and its influence on child development. Dans D. Cicchetti et D.J. Cohen. *Child maltreatment* (2^e éd. pp.129-201). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Claes, M. et Lacourse, E. (2001). Pratiques parentales et comportements déviants à l'adolescence. *Enfance*, 53, 379-399.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents.* Montréal, QC : Les presses de l'Université de Montréal.
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents : un bref bilan des travaux actuels. *Parent/adolescent relationships : A brief overview of current research. Adolescence*, 133 (2), 205-226.
- Claes, M. (2012, 22 Novembre). *Les relations parents-adolescents : modèles conceptuels et influence sur le développement.* [Webdiffusion]. Université de Bordeaux. France. https://www.canal-u.tv/video/universite_bordeaux_segalen_dcam/les_relations_parents_adolescents_modeles_conceptuels
- Claes, M. (2014). Les relations entre parents et adolescents. Dans M. Claes et L. Lannegrand-Willems. *La psychologie de l'adolescence.* Montréal, QC : Les presses de l'université de Montréal.
- Colle-Plamondon, M. (2013) *Le lien intervenant-jeune en unité de réadaptation : de la relation d'aide à l'alliance thérapeutique dans un contexte d'autorité.* (Mémoire inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Comité de travail sur la santé mentale des jeunes suivis par les Centres jeunesse. (2007). *Proposition d'orientations relatives aux services de réadaptation pour les jeunes présentant, outre des problèmes de comportements ou un besoin de protection, des troubles mentaux et qui sont hébergés dans les ressources des Centres jeunesse du Québec.* Québec, QC : Santé et Services sociaux Québec.
- Compton, B. R. et Galaway, B. (2004). *Social work processes.* Belmont, CA : Wadsworth.
- Conseil permanent de la jeunesse. (2004). *Les jeunes en centres jeunesse prennent la parole!* Québec, QC : Conseil permanent de la jeunesse.

- Crittenden, P. (1999). L'évolution, l'expérience et les relations d'attachement. Dans *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, approche intégrative* (pp. 67-96). Montréal, QC : Éditeur Gaëtan Morin.
- Crittenden, P. M. et Ainsworth, M. D. S. (1989). Child maltreatment and attachment theory. Dans D. Cicchetti et V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment : Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 432-463). New York, NY : Cambridge university press.
- Cyr, C. et Dubois-Comtois, K. (2014). *Coup d'œil sur l'attachement. Le développement et la promotion de l'attachement sécurisant chez l'enfant : un passeport pour la vie*. Repéré à http://observatoiremaltraitance.ca/Pages/Coup_d%27oeil_sur_l%27attachement.aspx/
- Cyr, C., Euser, E. M., Bakermans-Kranenburg, M. J. et Van Ijzendoorn, M. H. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families : A series of meta-analyses. *Development and Psychopathology* 22 (1), 87-108.
- Cyr, C., Poulin, C., Losier, V., Michel, G. et Paquette, D. (2012). L'évaluation des capacités parentales au CJM-IU : Un protocole d'évaluation et d'intervention fondé sur la théorie de l'attachement. *Revue de Psychoéducation*, 41, 155-177.
- Cyrułnik, B. (2003). *Le Murmure des fantômes*. Paris, FR : Odile Jacob
- Cyrułnik, B. (2012). Biologie de l'attachement dans le cadre de l'enseignement PACES de Sciences Humaines et Sociales à l'Université Claude Bernard Lyon 1 [http s://www.youtube.com/watch?v=eR1-K9Z](http://www.youtube.com/watch?v=eR1-K9Z)
- D'Auray, G. (2003). *L'impact de la mobilité des intervenants sociaux des centres jeunesse de l'Outaouais sur les enfants en placement : perception de différents acteurs*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec en Outaouais, Outaouais, QC.
- D'Auray, G. (2005). *La mobilité des intervenants et ses effets sur les enfants en placement : une étude en Outaouais*. Outaouais, QC : Centre d'étude et de recherche en intervention sociale.
- Dandurand, R. B. (2001). Familles et services sociaux : quelles limites aux interventions? *Service social*, 48 (1), 1-15.
- Davila, A. et Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives, vol. 29 (1), Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages I*, 50-68. Repéré à www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html
- Delage, M. (2008) L'attachement à l'adolescence. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseau*, 1 (40), 79-97.
- Denis, C. et Seron, C. (2011) Changer à l'insu de son plein gré? Les défis de l'intervention sous mandat. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1 (46), 47-65.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. et al. (2005). *Handbook of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Desbiens, Goulet et Baily, (2003). L'approche individualisée : de la conception philosophique à l'actualisation clinique. *Défi jeunesse*, 9 (2), 13-16.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal, QC : Guérin universitaire.
- Deslauriers, J. P. (1987). L'analyse en recherche qualitative. *Cahiers de recherche sociologique*, 5 (2), 145-152. DOI : 10.7202/1002031ar
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, QC : McGraw-Hill.
- Deslauriers, J. P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative, dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111). Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Desrosiers, J. (2005a). *L'isolement, le retrait et l'arrêt d'agir dans les centres de réadaptation pour jeunes*. (Thèse de doctorat inédite). Université McGill, Montréal, QC.
- Desrosiers, J. (2005b). *Isolement et mesures disciplinaires dans les centres de réadaptation pour jeunes*. Montréal, QC : Éditions Wilson et Lafleur.
- Diamond, D. et Yeomans, F. (2008). La relation patient-thérapeute : impacts de la théorie de l'attachement, de la fonction réflexive et de la recherche. *Santé mentale au Québec*, 33, (1), 61-87.
- Dionne, É. (2005). *La protection des jeunes aux prises avec des troubles mentaux : Organisation des services d'hébergement*. Beauport, QC : Centre jeunesse de Québec- Institut universitaire.
- Dionne, É., Camiré, L., Moisant, S., Hénault, R., Girard, D. et Rousseau, M. M. (2008). *Les troubles mentaux en centre jeunesse*. Beauport, QC : Centre jeunesse de Québec- Institut Universitaire.
- Doucet, M. (2004). Visages d'adolescents laissés à l'abandon. *Revue Prisme*, 44, 122-134.
- Doucet, M., Godin, M. C, St-Hilaire, D., Parazelli, M., Rainville, S. et Thibeault, L. (1999). Les adolescents abandonnés : une réalité méconnue. (Résumé). *Compte rendu du colloque sur les enfants et les adolescents abandonnés. De l'attachement à l'abandon : renouer la théorie et les pratiques*. Programmes et actes du colloque, 1-13.
- Dozier, M., Higley, E., Albus, K. E. et Nutter, A. (2002). Une intervention auprès de parents d'accueil visant à répondre à trois besoins les plus critiques des jeunes enfants placés. *Prisme*, 38, 50-65.
- Drapeau, M. et Letendre, R. (2001). Quelques propositions inspirées de la psychanalyse pour augmenter la rigueur de la recherche qualitative., 22, 73-92. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/edition-reguliere/>

- Drapeau, S., Saint-Jacques, M. C., Lépine, R., Bégin, G. et Bernard, M. (2004). La résilience chez les jeunes hébergés en milieu substitut. *Revue Service social, 51* (1), 78-97.
- Drapeau, S., Bégin, G., Godin, M. C., Bernard, M., Landry, H., Charbonneau, C. et Laprise, Y. (2004). Le carnet de voyage à travers ma vie : J'aimerais pouvoir me dire plus tard que j'ai été capable de me créer un avenir! *Prisme 44*, 152-169.
- Dubois-Comtois, K. et Cyr, C. (2009). La théorie de l'attachement comme cadre de référence dans les interventions auprès des adolescents. *Revue québécoise de psychologie 30* (1), 143-162.
- Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Pascuzzo, K., Lessard, M. et Poulin, C. (2014). Attachment theory in clinical work with adolescents. *Journal of Child and Adolescent Behavior, 1*, 1-8
- Dubreuil-Mercier, K. (2012). *Les caractéristiques qui distinguent les adolescents abandonnés et à risque d'abandon*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, QC.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2008). *L'entretien collectif*. Paris, France : Armand Colin.
- Dumais, J. et al. (2004). *La protection des enfants au Québec : une responsabilité à mieux partager*. Québec, QC : La Direction générale des services à la population du ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Dumais, M. et Baillargeon, P. (2002). L'alliance thérapeutique. *Défi jeunesse, 9* (1), 17-22.
- Dumont, M., Leclerc, D. et Pronovost, J. (2003). Facteurs de protection reliés au risque suicidaire chez les adolescents : comparaison de jeunes du milieu scolaire et de jeunes en centre jeunesse. *Revue québécoise de psychologie, 24* (1), 179-199.
- Durocher, L., Pelletier, S., Trudeau-Leblanc, P. et Bidegaré, D. (2005). *Groupe de réflexion sur les drogues*. Montréal, QC : Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.
- Egeland, B. et Carlson, E. (2004). Attachment and psychopathology. Dans L. Atkinson (Éd.), *Clinical Applications of Attachment*, 27-48.
- Egeland, B. et Sroufe, A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development 52* (1), 44-52.
- Filiatrault-Charron, A. (2010). *Le trouble de l'attachement chez la clientèle adolescente du Centre jeunesse de Montréal : Comparaison entre jeunes ayant différents types d'attachement*. (Rapport de stage inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Fonagy, P. (2004). *Théorie de l'attachement et psychanalyse*. Toulouse, France : Érès
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, QC : Chenelière éducation.
- Fortin, P., Giroux, G. et Parent, P. P. (1990). *Le pouvoir et la légitimité de l'intervention de l'État auprès des familles en lien avec l'autorité et la compétence parentales, dans le contexte des législations et des pratiques existantes : approche éthique*. Québec, QC : Conseil de la famille.

- Fournier, I. et Brousseau, M. (2006, Décembre) Intervenir auprès des personnes non motivées ou non volontaires. *Saviez-vous que...des réponses à vos préoccupations cliniques*, 1-5.
- Frank, B. (2002). *Réflexions éthiques sur la sauvegarde de l'autonomie. Être protégé malgré soi.* (pp. 181-206). Service de la formation permanente du Barreau du Québec, QC : Éditions Yvon Blais.
- Frappier, J. Y., Duchesne, M., Lambert, Y. et Chartrand, R. (2015). *Santé des adolescent(e)s hébergé(e)s en centres de réadaptation des centres jeunesse au Québec.* Montréal, QC : Association des centres jeunesse du Québec et l'Hôpital Ste-Justine centre hospitalier mère-enfant.
- Frieswyck, S. H., Allen, I. J., Colson, D. B., Gabbard, G. O., Horwitz, L. et Gavin, E. (1986). Therapeutic alliance: Its place as a process and outcome variable in dynamic psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 32-38
- Gauthier, Y., Fortin, G., Jéliu, G. (2009). *L'attachement, un départ pour la vie.* Montréal, QC : Éditions du CHUS Ste-Justine.
- Gauthier, Y. et al. (2004). Applications cliniques de la théorie de l'attachement pour les enfants en famille d'accueil : importance de la continuité. *Devenir*, 2(16), 109-139. DOI : 10.3917/dev.042.0109
- Gendreau, G. et Tardif, R. (1999). *La réadaptation en internat des jeunes de 12-18 ans : une intervention qui doit retrouver son sens, sa place et ses moyens.* Rapport du comité sur la réadaptation en internat des jeunes de 12 à 18 ans. Montréal, QC : Association des centres jeunesse du Québec.
- Genest, A. A. et Mathieu, C. (2011). Lien entre troubles de personnalité, troubles de l'attachement et comportements violents : synthèse des écrits. *Santé mentale au Québec*, 36 (2), 161-180. DOI : 10.7202/1008595ar
- Geoffrion, F. (2010). Le groupe de discussion dans Gauthier, B. (dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., pp. 391-414). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- George, C. (1996). Representational perspective of child abuse and prevention : internal working models of attachment and caregiving. *Child abuse and neglect*, 20 (5), 411-424. DOI :10.1016/0145-2134(96)00016-6
- George, C., Kaplan, N. et Main, M. (1996). *Adult attachment interview*, Department of psychology, University of California, Berkeley.
- Giguère, K., Lamonde, G., Turcotte, C. et Paradis, R. (2014, Octobre). *Expérimentation d'une mesure d'alliance thérapeutique entre éducateurs et adolescents de foyers de groupe au Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire.* Présentation PowerPoint au congrès de l'association des centres jeunesse du Québec.

- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17. Repéré à www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html
- Goldbeter-Merinfeld, É. (2005). Théorie de l'attachement et approche systémique, *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2 (35), 13-28. DOI : 10.3917/ctf.035.0013
- Goldbeter-Merinfeld, É. (2011). Aide contrainte et psychothérapie. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1 (46), 5-10. DOI : 10.3917/ctf.046.0005
- Goodman, M., Newton, E. K. et Thompson, R. A. (2012). La sécurité d'attachement et le développement social et émotionnel. Dans J. P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon et C. Dufresne (Eds.). *Le développement social et émotionnel des enfants et des adolescents : tome 1 – Les bases du développement*. Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2013). Cadre de référence pour une pratique rigoureuse de l'intervention en réadaptation auprès des enfants, des jeunes et de leurs parents en CSSS et en CJ. La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux
- Goyette, M. (2003). *Portrait des interventions visant la préparation et l'insertion socioprofessionnelle pour les jeunes des centres jeunesse du Québec*. Montréal, QC : Association des centres jeunesse du Québec.
- Goyette, M. (2006a). Préparation à la vie autonome et insertion socioprofessionnelle des jeunes pris en charge par l'État : quelles interventions. *Sociétés et jeunesse en difficulté : pratiques éducatives et jeunes en foyer*, 2. Repéré à <http://sejed.revues.org/159>
- Goyette, M. (2006b). *Réseaux sociaux, soutiens et supports dans le passage à la vie adulte : le cas de jeunes ayant vécu un placement*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Goyette, M., Bellot, C. et Panet-Raymond, J. (2006). *Le Projet Solidarité jeunesse : dynamiques partenariales et insertion des jeunes en difficulté*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, M., Chénier, G., Noël, V., Poirier, C., Royer, M. N. et Lyrette, E. (2006). *Comment faciliter le passage à la vie adulte des jeunes en centre jeunesse : Évaluation de l'intervention réalisée du projet d'intervention intensive en vue de préparer le passage à la vie autonome et d'assurer la qualification des jeunes des centres jeunesse du Québec*. Montréal, QC : Association des centres jeunesse du Québec.
- Goyette, M., Dallaire, N. et Panet-Raymond, J. (2003). Le partenariat dans un centre jeunesse à l'aune des approches-milieu. Montréal, QC : Institut de recherche pour le développement social des jeunes.
- Goyette, M., Morin, A. et Lyrette, E. (2005). Le projet qualification des jeunes : préparation à la vie autonome et insertion socioprofessionnelle des jeunes des centres jeunesse. *Revue Prisme. Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant*, 45, 218-230.

- Goyette, M., Pontbriand, A. et Bellot, C. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec
- Goyette, M. et Royer, M. N., (2009). Interdépendance des transitions vers l'autonomie de jeunes ayant connu un placement : le rôle des soutiens dans les trajectoires d'insertion. Difficiles parcours de jeunes. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 8.
- Goyette, M., Royer, M. N., Noël, V., Chénier, G., Poirier, C., Lyrette, E. et Charbonneau, J. (2007). *Projet d'intervention intensive en vue de préparer le passage à la vie autonome et d'assurer la qualification des jeunes des centres jeunesse du Québec : rapport final d'évaluation*.
- Goyette, M. et Turcotte, D. (2004). La transition vers la vie adulte des jeunes qui ont vécu un placement : un défi pour les organismes de protection de la jeunesse. *Revue Service social*, 51 (1), 30-44.
- Goyette, M., Turcotte, D., Mann-Feder, V., Grenier, S. et Turcotte M. È. (2012), *Soutenir le passage des jeunes issus des centres de jeunesse, une expérimentation de deux modalités d'intervention de groupe*.
- Goyette, M., Turcotte, D. et Noël, M. N. (2011). *La relation entre des jeunes en difficulté et leur intervenant, dans Regard sur les jeunes et leurs relations*. Québec, QC : Presses de l'université Laval, 199-219.
- Goyette, M., Turcotte, M. È. et Royer, M. N. (2011). La relation entre les jeunes en difficulté et leur intervenant. Dans J. Charbonneau et S. Bourdon (dirs.), *Les jeunes et leurs relations*, 199-219, Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Granger, R. (1996). *Analyse du sondage effectué en juin 1996 auprès des usagers des Centres jeunesse de Montréal*. Montréal, QC : Les Centres jeunesse de Montréal.
- Gros-Louis, Y. (2011, Mars). Pour installer une forte alliance : rejoindre le monde du client. *Psychologie Québec*, 28 (2), 1-3.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., Zimmermann, P., (1999). A wider view of attachment and exploration. Stability and change during the years of immaturity. Dans J. Cassidy et P. R. Schavers (Eds.), *Handbook of Attachment* (pp. 760-786). New York, NY : Guildford Press.
- Groupe de travail sur la politique de placement en famille d'accueil (2000). *Familles d'accueil et intervention jeunesse, analyse de la politique de placement en ressource de type familial*. Beauport, QC : Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire.
- Guay, J. (2009). *Les familles récalcitrantes en protection de la jeunesse. Comment réussir l'alliance thérapeutique*. Montréal, QC : Les presses de l'Université de Montréal.
- Guay, J. (2010). Les familles récalcitrantes en protection de la jeunesse. *Santé mentale au Québec*, 35 (2), 47-59. DOI : 10.7202/1000553ar

- Guedeney, N. et Attale, C. (2010). Demande d'aide et alliance : apport de la théorie de l'attachement. Dans A. Guedeney, A. et N. Guedeney. *L'attachement : approche clinique* (pp. 167-177). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson. DOI :10.1016/B978-2-294-70873-2.00025-9
- Guedeney, A. et Dugravier, R. (2006). Concepts clés de la théorie de l'attachement. Dans N. Guedeney et À. Guedeney (Eds.). *L'attachement : concepts et applications* (pp. 235). Issy-les-Moulineaux, France : Masson.
- Guedeney, N. (2010). *L'attachement, un lien vital*. Bruxelles, Belgique : Éditions Fabert.
- Guedeney, N. et al. (2012). Transmission du traumatisme. La question de l'attachement désorganisé : de la théorie à la pratique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60, 362–366.
- Guedeney, N. et Guedeney, A. (2006). *L'attachement. Concepts et applications*. Paris, France : Masson
- Guérin et Lamarche (2013). *Favoriser la relation d'attachement chez les enfants et les adolescents* Lamarche. Présentation PowerPoint. http://www.educationmonteregie.qc.ca/archives/jourpedag/2013/documentation/AB209%20-%20Gu%C3%A9rin%20Julie/AB209%20-%20Gu%C3%A9rin%20Julie_1.pdf
- Habets, I. (2014). Liens d'attachement à l'adolescence, une inscription dans le temps et dans l'espace de la famille et de la société. *Thérapie familiale*, 3 (35). <http://www.cairn.info.sbiproxy.uqac.ca/revue-therapie-familiale-2014-3-page-311.htm>
- Hale, W. W., Van der Valk, I., Engels, R. et Meeus, W. (2005). Does perceived parental rejection make adolescents sad and mad? The association of perceived parental rejection with adolescent depression and aggression. *Journal of Adolescent Health*, 36, 466-474.
- Hamilton, C. E. (2000, Mai-Juin), Continuity and Discontinuity of Attachment from Infancy Through Adolescence *Child Development*, 71(3), 690-694.
- Hawley, K., Lambert, S. et Browne, D. (2007). The Influence of Family Environment on Mental Health Need and Service Use Among Vulnerable Children. *Child welfare*, 86 (5). 57-74.
- Hélie, S., Blais, M. et Bourdages, T. (2007). *La discontinuité relationnelle en protection de la jeunesse : L'évolution de la situation au CJM-IU depuis juillet 2005*. Montréal, QC : Institut de recherche pour le développement social des jeunes, Plate-forme informationnelle pour le bien-être de l'enfant, Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.
- Holtand, R., Moretti, M. M. et Moore, K. (2007). *Connect Parent Group*, Program evaluation and participant satisfaction report. Colombie-Britannique : Simon Fraser University, Ministry of children and family development.
- Horvath, A. O. et Symonds, B. D. (1991). Relation between working alliance and outcome in psychotherapy : a meta-analysis, *Journal of Counseling Psychology*, 2, 139-149.

- Institut national de la santé et de la recherche médicale (2006, Mars). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Repéré à http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000267/#book_presentation
- Jean, A. (2012). La prévention de la toxicomanie auprès des jeunes hébergés en centre jeunesse. *Revue de psychoéducation*, 41(2), 137-143.
- Jovchelovitch, S. (2004). Contextualiser les focus groups : comprendre les groupes et les cultures dans la recherche sur les représentations. *Bulletin de psychologie*, 471(3), 245-252.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3^e édition. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP
- Kaufmann, J.C. (2007). *L'entretien compréhensif*. (2^e éd.). Paris, France Armand : Armand Colin.
- Keable, P. (2007). *L'intégration sociale. Un cadre conceptuel soutenant le développement des programmes, services et activités à l'adolescence : une mise à jour des concepts*. Montréal, QC : Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.
- Keable, P. (2009). *Guide de soutien à la pratique La réadaptation avec hébergement dans les ressources en Internat en vertu de la LPJ - LSSSS à l'adolescence*. Montréal, QC : Centre jeunesse de Montréal institut universitaire.
- Kobak, R. R., Sudler, N. et Gamble, W. (1991). Attachment and depressive symptoms during adolescence : A developmental pathways analysis. *Development and Psychopathology*, 3, 461-474.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York, NY : International Universities Press.
- Krug, EN. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi et Lozano-Ascencio, R. (dir.). (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Organisation mondiale de la Santé, Genève.
- Lacharité, C., Guay, J. et Bergeron, A. (2007). *Le projet partage des responsabilités : bilan*. Laval, QC : Centre jeunesse Laval.
- Laforge, V. (2010). *Les facteurs qui facilitent ou entravent l'intervention auprès des jeunes qui présentent un ou des troubles mentaux au centre jeunesse Saguenay-Lac-Saint-Jean*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, QC.
- Lafortune, D., Laurier, C. et Gagnon, F. (2004). Prévalence et facteurs associés à la prescription de médicaments psychotropes chez les sujets placés en Centres Jeunesse. *Revue de psychoéducation* 34 (1) : 157-176.
- Lafortune, D. et Laurier, C. (2005). Le recours aux médicaments psychotropes dans la prise en charge des jeunes hébergés dans les Centres Jeunesse. Dans L. Guyon, S. Brochu, M. Landry (Eds.), *Les jeunes et les drogues* (pp. 203-233). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lajoie, R. (2002). Chaos sans K.O. : le défi de la relation d'aide. *Défi jeunesse*, 9 (1), 3-9.

- Lajoie, R. (2009, Mai). *L'importance du soutien clinique dans l'intervention ou la confiance ça se gagne : le défi est de la conserver*. Atelier présenté à la 6e journée bisannuelle de santé mentale, Montréal.
- Lajoie, R. et Gauthier, L. (2006). Des jeunes laissés à l'abandon par une société en quête de cohérence : La Loi sur la protection de la jeunesse – seulement un maillon de cette quête. *Défi jeunesse*, 13 (1), 12-20.
- Lamas, C., Vulliez Coady, L. et Atger, F. (2010). Psychopathologie à l'adolescence et attachement Dans A. Guedeney N. Guedeney. *L'attachement : approche clinique* (pp. 107–118), France : Elsevier Masson. DOI :10.1016/B978-2-294-70873-2.00011-9
- Lambert, A. (2012). *Logiques d'action et quête de sens : le risque en protection de l'enfance*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, QC.
- Lambert, A. (2013). *La gestion des risques en protection de l'enfance, logique d'action et quête de sens*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lambert, G., Haley, N., Jean, S., Tremblay, C., Frappier, J. Y., Otis, J. et Roy, E. et al. (2011) *Sexe, drogue et autres questions de santé : Étude sur les habitudes de vie et les comportements associés aux infections transmissibles sexuellement chez les jeunes hébergés dans les centres jeunesse du Québec*. Rapport synthèse. Montréal, QC : Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal et Institut national de santé publique du Québec.
- Lamour, M. et Gabel, M. (2011). *Enfants en danger, professionnels en souffrance*. Paris, France : ÈRES
- Lanctôt, N. (2006). Les adolescentes prises en charge par le centre jeunesse : Que deviennent-elles au tournant de la vingtaine? *Défi jeunesse*, 12 (2), 3-7.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives, dans J. Poupart et col. *La recherche qualitative* (pp. 365-389). *Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Laperrière, H. et Zúñiga, R. (2007). Le regard qualitatif et le dépassement des frontières sectorielles et des filtres idéologiques. *Recherches qualitatives – Hors série – numéro 5* – p. 46-69. Actes du colloque recherche qualitative : les questions de l'heure. Université de Montréal.
- Laplante, R. (2007). *Faire avec et pour les jeunes*. Le programme Qualification des jeunes maintenant déployé à l'échelle du Québec.
- Laplantine, F. (1995). *L'anthropologue*. Paris, France : Payot.
- Larin, S., St-Georges, R., Jacques, C., Otis, N. (2006). *Programme en intervention relationnelle : Guide d'intervention*. Joliette, QC : Centre jeunesse de Lanaudière.

- Laurier, C. (2007, 9 Octobre). *Les adolescents des centres de réadaptation ne prennent pas toujours leurs antidépresseurs*. Document repéré à <http://www.nouvelles.umontreal.ca/archives/2007-2008/content/view/484/228/index.html>
- Laurier, C., Collin, J. et Lafortune, D. (2009). Drogues proscrites et médicaments psychotropes prescrits chez les adolescents hébergés en centres de réadaptation. *Psychotropes*, 1(15) 93-113.
- Laurier, C. et Lafortune, D. (2008). L'observance de la prescription de médicaments psychotropes en centres de réadaptation telle qu'évaluée par un éducateur et par l'adolescent. *Revue de psychoéducation*, 37(2), 189-209.
- Laursen, B. et Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (Eds.) *Handbook of adolescent psychology, 2, Contextual influences on adolescent development* (p. 3-42).
- Laventure, M., Pauzé, R. et Déry, M. (2005). *La consommation de psychotropes chez les jeunes nouvellement inscrits à la prise en charge des CJ du Québec : profils de gravité et caractéristiques associées*. Montréal, QC : Bibliothèque du Centre Jeunesse de Montréal Institut — Universitaire.
- Laventure, M. Pauzé, R. et Déry, M. (2008). Profils de consommation d'adolescents, garçons et filles, desservis par des centres jeunesse. *Drogues, santé et société*, 7, 9-45.
- Le Bossé, Y. (1996). « Empowerment et pratiques sociales : illustration du potentiel utopie prise au sérieux ». *Nouvelles pratiques sociales*, 9 (1), 127- 145.
- Leblanc, C. (2010). *La mobilisation au changement dans un contexte d'intervention sous contrainte en protection de la jeunesse : enjeux, pièges et outils*. Montréal, QC : Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.
- Leblanc, J. S., Renaud, S., Wahbi, A. et Cloutier, J. (2011). Attachement insécure/désorganisé et trouble de personnalité limite : peut-on sortir de l'impasse thérapeutique? *Santé mentale au Québec*, 36 (2), p. 145-159.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167. Repéré à www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html
- Legault, M. M., Normand, M., Robert, C., St-Georges, R. (2014, 9 Mai). *L'intervention relationnelle auprès des parents d'enfants entre 0-5 ans*. Présentation PowerPoint 5^e Colloque Périnatalité/Pédiatrie. Les centres jeunesse de Lanaudière. Repéré à http://www.cssnl.qc.ca/Publications/L_intervention_relationnelle_aupr%C3%A8s_des_parents_d_enfants_%C3%A2g%C3%A9s_0-5_ans_Rach%C3%A8le_St-Georges.pdf
- Lemay, L. (2007). L'intervention en soutien à l'empowerment. Du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d'aide. *Nouvelles pratiques sociales*. 20(1), 165-180.

- Lemay, L. (2009). Le pouvoir et le développement du pouvoir d'agir : un cadre d'intervention auprès des familles en situation de vulnérabilité. Dans C. Lacharité, J. P. Gagnier. *Comprendre les familles pour mieux intervenir*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Lemay, M. (1993). *J'ai mal à ma mère*. Paris, FR : Éditeur Fleurus.
- Lemay, V. (2004). *Un contrat pédagogique : l'entente sur les mesures volontaires dans l'application de la Loi sur la protection de la jeunesse*. (Thèse doctorale inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Lemonde, L. et Desrosiers, J. (2000). Les mesures privatives de liberté dans les Centres de réadaptation pour jeunes : un urgent besoin d'examen des pratiques et des politiques en fonction du respect des droits. *Les Cahiers de droit*, 41(1), 147- 169.
- Lemonde, L. (2003). Le taux de placement des jeunes en institution : l'écart entre la Belgique et le Québec. *Criminologie*, 36 (1), 177-198.
- Lemonde, L. et Desrosiers, J. (2007). *Les modifications à la Loi sur la protection de la jeunesse concernant les mesures privatives de liberté dans les centres de réadaptation*.
- Lessard, G. et Turcotte, D. (1999). Les représentations sociales des familles à risque chez des intervenants sociaux. Un paradoxe révélateur. *Comprendre la famille*. 239-259.
- L'Hostie, M. (2016). *Rapport d'évaluation du mémoire de Sylvie Mailhot intitulé : « représentation du rapport intervenants-jeunes selon la perspective d'adolescents hébergés en centre jeunesse en vertu d'une mesure de protection. »*
- Lincoln, Y. et Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Loiselle, C. G. et McGrath, J. F. (2007a). *Méthodes de recherches en sciences infirmières*. Saint-Laurent, QC : Erpi.
- Loiselle, C. G. et McGrath, J. F. (2007b). *Méthodes de recherches en sciences infirmières. Glossaire*. Montréal, QC : Erpi.
- Lyons-Ruth, K. et Jacobitz, D. (1999). Attachment disorganization : Unresolved loss, relational, violence, and lapses in behavioural and attentional strategies. Dans J. Cassidy et P.R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment : Theory, research, and clinical applications*, (pp. 520-554). New York, NY : Guilford Press.
- Magrinelli-Orsi, M. (2011). *Consommation de substances psychoactives, motivation et ouverture envers l'intervention des adolescents placés en centre de réadaptation*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Magrinelli-Orsi, M. et Brochu, S. (2009). Du sable dans l'engrenage : la motivation des clients sous contrainte judiciaire dans les traitements pour la toxicomanie. *Drogues, santé et société*, 8 (2) 141-185.

- Main, M., Kaplan, N. et Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood : A move to the level of representation. Dans I. Bretherton et E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, no 209).
- Main, M. et Cassidy, J. (1988). Categories of Response to Reunion With the Parent at Age 6 : Predictable From Infant Attachment Classifications and Stable Over a 1-Month Period. *Developmental Psychology*, 24 (3), 415-426. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.24.3.415>
- Malherbe, J. F. (1996). *L'incertitude en éthique, perspectives cliniques*. Montréal : Fides.
- Malherbe, J. F. (1996). *L'incertitude en éthique. Perspectives cliniques*. [Coll. Les grandes conférences]. Montréal, QC : Les Éditions Fides.
- Malherbe, J. F. (2000). *Le nomade polyglotte : l'excellence éthique en postmodernité*. Québec, QC : Bellarmin.
- Malherbe, J. F. (2003, 30 Janvier). *Conférence de Jean-François Malherbe sur l'entraide syndicale organisée par la FTQ*. Document repéré à <http://www.ftq.qc.ca/librairies/sfv/telecharger.php?fichier=3810>
- Malherbe, J. F. (2006, 5 Avril). *Comment cultiver l'autonomie d'un patient en perte grave d'autonomie?* Communication présentée au colloque de l'Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke (CSSS-IUGS).
- Malherbe, J. F. (2007). *Sujet de vie ou objet de soins? Introduction à la pratique de l'éthique clinique*. Montréal, QC : Fides.
- Malherbe, J. F., Courbat, D., Pétel, C. et Salem, G. (2010). Entre chaos et cristal. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1 (44), 13-26.
- Manciaux, M. et al. (2001). *La résilience : résister et se construire*. Genève : Cahiers Médicaux Sociaux.
- Marier, B. (2004). *Les jeunes en centres jeunesse prennent la parole : rapport de recherche*. Québec, QC : Conseil permanent de la jeunesse.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives- Hors-série- numéro 5. Actes du colloque. Recherche qualitative : les questions de l'heure*, 70.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives- Hors-série- numéro 5. Actes du colloque. Recherche qualitative : les questions de l'heure*, 70- Document repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>
- Mbiatong, J. (n. d.). *Nouvelles perspectives : faire de la recherche « avec » et non « sur » les participants : l'empowerment par la recherche et la connaissance*. Document repéré à [http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/mimesis.nsf/PubInformations/DB0E442E468BCECDC1257844006B1A3A/\\$FILE/M%27BIATONGJerome.pdf](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/mimesis.nsf/PubInformations/DB0E442E468BCECDC1257844006B1A3A/$FILE/M%27BIATONGJerome.pdf)

- McLeod, S. (2014). *The Strange Situation. Mary Ainsworth*. [Enregistrement vidéo]. <http://www.simplypsychology.org/mary-ainsworth.html>
- Mercier, L. (1991). Contexte d'autorité et judiciarisation : régression ou redéfinition novatrice de la pratique sociale professionnelle? *Service social*, 40 (2), 43-53.
- Messier, C. (1990). Les troubles de comportement à l'adolescence et leur traitement en centre d'accueil de réadaptation à la suite d'une ordonnance de protection, *Criminologie*, 23 (1), 7-39.
- Meunier, J. M. (1994). Protection de la jeunesse : la prise en charge... et le changement? *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 171-186.
- Meunier, J. M. et Paquet, D. (1990). *Facteurs de prolongation des mandats. Étude exploratoire de facteurs de prolongation des mandats en prise en charge des situations identifiées par le Directeur de la protection de la jeunesse*. Québec, Centre de services sociaux de Québec.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.) Bruxelles, BE : De Boeck
- Miljkovitch, R. (2006). L'attachement au niveau des représentations. Dans N. Guedeney et A. Guedeney, A. (2006). *L'attachement* (2^e éd., 25-33) Issy-les-Moulineaux, France : Masson.
- Miller, S. D, Duncan, B. L. et Hubble, M.A. (1999). *The Heart and Soul of Change: What Works in Therapy*. American Psychological Association.
- Miller, W. R. et Rollnick, S. (1991). *Motivational Interviewing : Preparing People to Change Addictive Behavior*. New York, NY : Guilford Press.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2006). *Propositions d'orientations relatives aux services de réadaptation pour les jeunes présentant outre des problèmes de comportement ou un besoin de protection des troubles mentaux et qui sont hébergés dans les centres jeunesse du Québec* (Rapport du comité de travail sur la santé mentale des jeunes suivis par les centres jeunesse). Québec, QC : MSSS, direction des communications.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2010a). *Manuel de référence sur la protection de la jeunesse*. Québec, QC : MSSS, direction des communications.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2010b). *On a signalé la situation de votre enfant au directeur de la protection de la jeunesse. Que devez-vous savoir maintenant?* Québec, QC : MSSS, direction des communications.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2013). *Cadre de référence pour une pratique rigoureuse de l'intervention en réadaptation auprès des enfants, des jeunes et de leurs parents en CSSS et en CJ*. Repéré à <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-000263/>

- Ministère de la Sécurité du revenu (1995). *Commencer sa vie adulte à l'aide sociale*. Québec.
- Mireault, G., Beaudoin, A., Paquet, G. et Champagne, E. (1998). Évaluation d'un programme d'implication parentale lors du placement du jeune en centre de réadaptation. *Service social*, 47 (3-4), 137-167.
- Mistyck, V et Guedeney, N. (2007). Quelques apports de la théorie de l'attachement : clinique et santé publique. *Recherche en soins infirmiers*, 2 (89), 43-51.
- Montagner, H. et Stevens, Y. (2003). *L'attachement, des liens pour grandir plus libre*. Paris, France : l'Harmattan.
- Moretti, M. M., Holland, R., Moore, K. et McKay, S. (2004). An attachment-based parenting program for caregivers of severely conduct disordered adolescents : Preliminary findings. *Journal of Child and Youth Care Work*, 19, 170-179.
- Moretti, M. M et Obsuth, I. (2009). Effectiveness of an attachment-focused manualized intervention for parents of teens at risk for aggressive behavior : The Connect Program. *Journal of Adolescence*, 32(6), 1347-1357.
- Moretti, M. M., Obsuth, I., Craig, G. S. et Bartolo, T. (2015). An attachment-based intervention for parents of adolescents at risk : mechanisms of change. *Attachment & Human Development*, 17(2), 119–135, <http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2015.1006383>
- Morin, E. et Lemoigne, J. L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris, FR : L'Harmattan.
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe | Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages II, recherches qualitatives, 29 (3), 7-32.
- Moss, E. (2009). L'intervention auprès des familles vulnérables fondées sur Les principes de L'attachement. *Psychologie Québec*, 26 (3), 16-19.
- Moss, E. et al. (2006) Attachement et problèmes de comportements intériorisés et extériorisés auto-rapportés à la période scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement* 38(2), 142-157, 2006
- Moss, E. et al. (2007). L'intervention auprès des familles maltraitantes fondée sur les principes de l'attachement (pp. 181-203). *Dans Enfants à protéger, parents à aider : deux univers à rapprocher*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Moss, E., Bernier, A., Cyr, C., Comtois-Dubois, K., St-Laurent, D. et Tarabulsy, G. (2006). *Rapport final d'évaluation du programme sur l'attachement en intervention relationnelle destinée à l'enfant (0 à 5 ans) et son parent*. Département de psychologie, UQAM.
- Moss, E., Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Tarabulsy, G. M., St-Laurent, D. et Bernier, A. (2011). Efficacy of a home-visiting intervention aimed at improving maternal sensitivity, child attachment, and behavioral outcomes for maltreated children : A randomized control trial. *Development and Psychopathology*, 23, 195–210.

- Moss, E. et Tarabulsky, G. (2007). L'intervention auprès des familles maltraitantes fondées sur les principes de l'attachement. Dans C. Chamberland, S. Léveillé et N. Trocmé, *Des enfants à protéger, des parents à aider : des univers à rapprocher* (181-201). Québec, QC : Presses de L'Université du Québec.
- Mucchielli, A. (dir.). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006) Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 2006, 110-138.
- Nadeau, D., Simard, I. et Cahantal, M. (2012). *La santé mentale des usagers du centre jeunesse de Québec. Le programme « viser l'inclusion sociale »*.
- Néron, I. (1987). Une approche de prise en charge intégrant le contrôle social et la thérapie : analyse et réflexion. *Service social*, 36 (2-3), 369-386.
- Ninacs, W. A. (1995) « Empowerment et service social : approches et enjeux », *Service social*, 44(1), 69-93.
- Noël, L. (2003). *Je m'attache, nous nous attachons : le lien entre un enfant et ses parents*. Montréal : Sciences et Culture.
- Nolan, S. A., Flynn, C. et Garber, J. (2003). The relation between rejection and depression in adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85,745-755.
- Norcross, J. (2002). *Psychotherapy relationships that work : Therapist contributions and responsiveness to patients*. New York : Oxford University Press.
- Obegi, J. H. (2008). The development of the client-therapist bond through the lens of attachment theory. *Psychotherapy, theory research, practice, training*, 45 (4), 431-446.
- Obsuth, L, Moretti, M. M., Holland, R., Braber, K. et Cross, S. (2006, Février). Conduct Disorder : New directions inpromoting effective parenting and strengthening parent-adolescent relationships. *Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 15, 6-15.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2014). *Déterminer un plan d'intervention pour une personne atteinte d'un trouble mental ou présentant un risque suicidaire qui est hébergée dans une installation qui exploite un centre de réadaptation pour des jeunes en difficulté d'adaptation*. Lignes directrices. Montréal, QC.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). (2012). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). (2014). L'encadrement juridique de la pratique professionnelle, *Intervention*, 140.

- Ouellet, J., Gagné, M. H. (2006, Décembre). Quitter les centres jeunesse à 18 ans. *Saviez-vous que...des réponses à vos préoccupations cliniques*. Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire, 72-83.
- Ouellet, L. (2008). *Étude qualitative des perceptions de jeunes adolescents qui ont vécu un placement, à l'égard des services reçus*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Ouellet, L. et Malo, C. (2010). Facteurs de satisfaction et d'insatisfaction des adolescents qui ont vécu un placement, à l'égard des services reçus au CJM-IU. *Défi jeunesse* 17(1). p.16-23.
- Pagé, G. et Moreau, J. (2007). Intervention et transmission intergénérationnelle. Services manquants, intervenants dépassés : l'intervention en protection de la jeunesse et la transmission intergénérationnelle de la maltraitance. *Service social*, 53 (1), 61-73.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pallanca, D. (n. d.). L'attachement : pensez-y bien! Présentation PowerPoint.
- Paquette, D. (2007). Le rôle du cadre de référence théorique dans une recherche monographique constructiviste. *Recherches qualitatives*. 27(1), 3-21.
- Parent, P. P., Boulianne, B., Beaulieu, M. et Dumais, M. (1997). *Quelques considérations éthiques concernant les interventions psychosociales auprès des familles*.
- Parent, P. P., Boulianne, B., Beaulieu, M. et Dumais, M. (2004). *Intervenir auprès des familles : Guide pour une réflexion éthique*. Paris : L'Harmattan.
- Parent, P. P., Mineau, A., Pelletier, C. et Thériault, J. Y. (1993). *Les enjeux éthiques de l'intervention professionnelle dans les situations familiales de « maltraitance » comprendre la famille*. 329-348.
- Pascuzzo, K., Cyr, C. et Moss., E. (2011). La régulation émotionnelle en tant que médiateur du lien entre l'attachement à l'adolescence et l'attachement amoureux à l'âge adulte. *Revue Québécoise de Psychologie*, 32, 1-22.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Pauzé, M. (2014) Limites du droit au jugement pratique du travailleur social. *Intervention*, 140, 9-17.
- Pauzé, R., Toupin, J., Déry, M., Mercier, H., Joly, J., Cyr, M., Cyr, F., Frappier, J. Y., Chamberland, C. et Robert, M. (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*. Québec : Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance.
- Perry, A. (2013). *Aider les adolescents à grandir et à apprendre. Outils pour travailler avec des adolescents ayant des difficultés d'attachement*. Bruxelles : De Boeck.

- Pétales. (2003). *L'enfant souffrant de troubles de l'attachement*. Belgique.
- Piché, P. (1980). *L'escalier*. Repéré à <https://www.musixmatch.com/fr/paroles/Paul-Pich%C3%A9/L-Escalier#>
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien : théorie de l'attachement*. Paris : Odile Jacob.
- Pierrehumbert, B. (dir.) (2005). *L'attachement, de la théorie à la clinique*. Paris, France : Érès
- Pillet, V. (2007). La théorie de l'attachement : pour le meilleur et pour le pire, *Dialogue*, 1 (175), 7-14.
- Pinard, P. (1991). La Loi sur la protection de la jeunesse et les travailleurs sociaux : impacts sur leurs valeurs, sur leur pratique et sur leur formation. *Service social*, 40 (2), 26-42.
- Potvin, J. M. et Dionne, M. (2003, Juin) L'intervention en protection : l'art de la relation d'aide en contexte d'autorité, *Défi Jeunesse*, 9 (3), 25-29
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Prior, V. et Glaser, D. (2010). *Comprendre l'attachement et les troubles de l'attachement : théorie, preuve et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Proulx, I. (2013) *Définitions, conditions et défis de l'alliance parent-intervenant en contexte d'aide contrainte : points de vue des parents et des professionnels en centre jeunesse*. (Mémoire inédit) Université de Sherbrooke
- Province de Québec. (2009). *Loi sur la protection de la jeunesse L.R.Q.*, chapitre P-34.1, Éditeur officiel du Québec.
- Putman, F. W. (2006). Dissociative Disorders. Dans D. Cicchetti and D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (pp. 657-695). New Jersey, NJ : Wiley.
- Régie régionale de la santé et des services sociaux et les Centres jeunesse de Québec. (1995). *Enquête auprès de la clientèle des centres de réadaptation des centres jeunesse de Québec*. Québec, Québec : RRSSS
- Reid, R., Haggerty, J. et McKendry, R. (2002). Dissiper la confusion : Concepts et mesures de la continuité des soins. Rapport final.
- Richard, S. (2013). L'autonomie et l'exercice du jugement professionnel chez les travailleuses sociales : substrat d'un corpus bibliographique, *Revue d'intervention sociale et communautaire*, 19 (2), 111-139.
- Ricoeur, P. (2001). La prise de décision dans l'acte médical et dans l'acte judiciaire, dans : *Le juste 2*. Paris, France : Éditions Esprit, p. 245-255.

- Riopel, G. (2012, Juin). L'influence des mauvais traitements et du statut socioéconomique sur le lien d'attachement de l'enfant. Mémento. *Maltraitance et attachement*, 12. Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire
- Rohner, R. P., Khaleque, A. et Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection : Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33,299-334.
- Rooney, R. H. (1992). *Strategies for work with involuntary clients*. New York, NY : Columbia University Press.
- Rycus, J. et Hughes, R. (2005). *Guide terrain pour le bien-être des enfants*, tome IV, placement et permanence, Attachement et troubles d'attachement : cadre conceptuel. Montréal, QC : Sciences et Culture.
- Rygaard, N. P. (2007). *L'enfant abandonné. Guide de traitement des troubles de l'attachement*. Bruxelles : De Boeck.
- Sacchi, J. C. (2008). *Quelle éthique pour le travail social? Une approche éthique de la relation d'aide dans le cadre du travail social*. Document repéré le 17 mars 2012 à http://www.clicdes3cantons35.fr/synthese_de_la_journee_par_jean2dcharles_sacchi.pdf
- Safran, J. D. et Muran, J. C. (1996). The Resolution of Rupture in the Therapeutic Alliance, *Journal of Counseling Psychology*, 64, (3), 447-458. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.64.3.447>
- Safran, J. D. et Muran, J. C. (2006). Has the concept of the therapeutic alliance outlived its usefulness? *Psychotherapy : Theory, Research, Practice, Training*, 43 (3), 286-291. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-3204.43.3.286>
- Safran, J. D., Muran, J. C. et Eubanks-Carter, C. (2011). Repairing alliance ruptures, *Psychotherapy*, 48 (1), 80-87. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-3204.38.4.406>
- Saint-Jacques, M. C., Drapeau, S., Lessard, G. et Beaudoin, A. (2006). Parent involvement practices in child protection : A matter of know-how and attitude. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23(2), 196-215.
- Saint-Jacques, M. C., Lessard, G., Beaudoin, A. et Drapeau, S. (2000). *Les pratiques d'implication parentale dans l'intervention en protection de la jeunesse*. Récupéré du site : <http://www.centrejeunessedequébec.qc.ca/institut/documents/Pratiquesimplicationparentale.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? Recherches qualitatives — Hors-série- numéro 5. Actes du colloque *Recherche qualitative : les questions de l'heure*, 99-111. Document repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée, dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5e éd., 333-359). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). St-Laurent : Éditions ERPI, 123-147.
- Secrétariat à la jeunesse. (2006). *Stratégie d'action jeunesse 2006-2009, l'engagement jeunesse au Québec*. Québec, QC : Gouvernement du Québec
- Secrétariat à la Jeunesse. (2009). *Favoriser le passage à la vie active et le maintien en emploi*. Québec, QC : Gouvernement du Québec
- Seron, C. et Wittezaele, J. J. (2009). *Aide ou contrôle. L'intervention thérapeutique sous contrainte*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Simard, G. (1989). *La méthode du focus group*. Québec, QC : Mondia.
- Simard, M. C. (2007). *La réunification familiale des adolescents placés en ressource de réadaptation : étude des facteurs prédictifs*. (Thèse de doctorat). Université McGill, Montréal, QC.
- Sroufe, A., Egeland, B., Carlson, E. et Collins, W. A. (2005). *The Development of the Person*. New York, NY GuilfordPress.
- Stem, M. (2006). Young people aging out of care : The poverty of theory. *Children and Youth Review*, 28, 422-434. DOI :10.1016/j.childyouth.2005.05.005
- Steinhauer, P. (1996). *Le moindre mal*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal
- Tarabulsy, G. M. (2002). *L'attachement parent-enfant* [enregistrement vidéo]. *De nouvelles perspectives sur une ancienne idée : conférence*. Québec, QC : Centre Jeunesse de Québec-Institut universitaire.
- Tarabulsy, G. M. (2012). *Conférence grand public. L'attachement parent-enfant et le comportement humain*. [Enregistrement vidéo]. https://www.youtube.com/watch?v=nYji2vV_dAs
- Tarabulsy, G. M., Baudry, C., Cyr, C., Dubois-Comtois, Moss, E., K. Pearson, J., Poitras, K. et Roy, F. (2015). *Coup d'œil sur l'attachement et l'intervention. La théorie appliquée : une approche à l'intervention auprès de dyades parent-enfant fondée sur les principes et les méthodes de l'attachement*. Source : http://observatoiremaltraitance.ca/Pages/Coup_d%27oeil_sur_l%27attachement%20_et_l%27intervention.aspx
- Tarabulsy, G. M., Cyr, C., Dubois-Comtois, K., Moss, E. (2014). *Manuel du formateur : L'intervention relationnelle*. Montréal, QC : Association des Centres jeunesse du Québec.
- Tarabulsy, G. M., Moss, E., Baudry, C., Pearson, J., (n. d.). *La théorie appliquée : l'intervention fondée sur l'attachement parent-enfant avec la rétroaction vidéo comme outil de travail*.
- Tardif, G. (2008, 8 Mars). La théorie de l'attachement au service des enfants placés. *Psychologie Québec*, 25 (2), 28-30.

- Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D., Carlson, É. (2007). *La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique*. Médecine et hygiène : Devenir, 2 (19) ,151-188.
- Thomassin, A. et Duret, A. (2007). *Connaissance et prévalence de la problématique du suicide et de la santé mentale au CJM-IU : les faits saillants*. Montréal, QC : Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.
- Toupin, J., Déry, M., Pauzé, R., Mercier, H. et Fortin, L. (2000). Cognitive and Familial Contributions to Conduct Disorder in Children. *Journal of child psychology and psychiatry*, 41(3), 333 -344. DOI : 10.1017/S0021963099005296
- Tremblay, D., Moisan, S., Laquerre, C. et Faugeras, F. (2002). *La relation d'aide en contexte d'autorité. Les principes cliniques propres à l'intervention en centre jeunesse, Les enjeux et les défis de l'intervention en centre jeunesse* (Section 4, pp. 111-12). Beauport, QC : Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire.
- Tremblay, C. et Joly, J. (2009). Le roulement du personnel chez des intervenants en Centre jeunesse : état, causes et effets. *Revue de psychoéducation*, 38 (2), 189-213.
- Tremblay, S. (2007). *Le développement du souci éthique dans la formation d'intervenants : le cas de la formation des intervenants en toxicomanie*. (Mémoire de maîtrise). Université de Rimouski, Rimouski, Québec.
- Trottier, G. et Racine, S. (1992). L'intervention en contexte d'autorité. Points saillants. *Service social*, 41 (3), 5-24.
- Turcotte, M. E. et Bellot, C. (2009). Difficiles parcours de jeunes. Vers une meilleure compréhension de la contribution des services sociaux à l'insertion sociale de jeunes adultes en difficulté. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 8,2-24.
- Van der Maren, J. M. et Mainville, S. (1993). Pour une recherche pertinente aux pratiques professionnelles. *Revue de l'Association de la recherche qualitative*, 8, 87-110. Repéré à www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html
- Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. (2010). *Attachement sécurisé et désorganisé dans les familles et les orphelinats où il y a maltraitance*. Centre for Child and Family Studies, Leiden University, Pays-Bas. Attachement. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Document repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/attachement/selon-experts/attachement-securise-et-desorganise-dans-les-familles-et-les-orphelinats>
- Van IJzendoorn, M. H., Goldberg, S., Kroonenberg, P. M. et Frenkel, O. J. (1992). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment : A meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development*, 63, 840-858.
- Van IJzendoorn, M. H., Schuenge, C. et Bakerarmans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood : Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11(2), 225-250.

- Van Wel, F., Linssen, H. et Abma, R. (2000). The parental bond and the well-being of adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 307-318.
- Veillette, R. (1992). Les abus de pouvoir en contexte d'autorité. *Interventions*, 92,14.
- Villeneuve, M. (2010). *Le point de vue des intervenants œuvrant en centre jeunesse sur l'implication parentale*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, QC.
- Vondra, J. I. et D. Barnett, D. (1999). Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk. Atypical patterns of early attachment : theory, research, and current directions. *Monographs of the society for research in child development*, 64 (3), 1-24.
- Waters, E. et Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships : Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. Dans I. Bretherton et E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2), 41-65.
- Waters, E., Merrick, S. K., Albersheim, L. et Treboux, D. (1995) *Attachment security from infancy to early adulthood : a 20 year longitudinal study*. Paper presented at the biennial meeting of Society for Research in Child Development, Indianapolis, United States.
- Waters, E., Merrick, S. K, Treboux, D., Crowell, J. et Albersheim, L. (2000). Attachment security in early adulthood : A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71(3), 684-689. DOI : 10.1111/1467-8624.00176
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. et Carlson, E. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. Dans J. Cassidy et P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment : Theory, research, and clinical application* (pp. 68-88). New York, NY : Guilford Press.
- Weinfield, N. F., Whaley, J. G. et Egeland, B. (2004). Continuity, discontinuity, and coherence in attachment from infancy to late adolescence : sequelae of organization and disorganization. *Attachment and Human Development*, 6 (1), 73-97. DOI :10.1080/14 616 730 310 001 659 566
- Whittaker, J. K. (2004). The re-invention of residential treatment : an agenda for research and practice. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 13, 267-278.
- Wiat, Y. (2011). *L'attachement, un instinct oublié*. Paris, France : Albin Michel.
- Yergeau, É., Pauzé, R. et Toupin, J. (2007). L'insertion professionnelle et l'adaptation psychosociale des jeunes adultes ayant reçu des services des centres jeunesse. *Revue Intervention*, 127, 58-69.
- Zimmermann, P. (2003). L'attachement à l'adolescence. Mesure, développement et adaptation dans attachement et développement : le rôle des premières relations. Dans G.M. Tarabulsky (dir.). *Le développement humain* (pp. 183-204). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Zimmermann, P. et Becker-Stoll, F. (2002). Stability of attachment representations during adolescence: the influence of ego-identity status. *Journal of Adolescence*, 25 (1), 107–124. DOI :10.1006/jado.2001.0452
- Zúñiga, R. (1997). *La recherche qualitative comme enjeu épistémologique*. Communication présentée à l'École de service social de l'Université de Montréal lors d'un colloque sur la recherche en travail social. Recherche en travail social : questions sur les choix méthodologiques. Montréal, Canada, 14 novembre.
- Zúñiga, R. (2003). *La recherche qualitative et la formation professionnelle : Quelques effets vertueux* 71e Congrès de l'ACFAS, Rimouski, 19 au 23 mai 2003. Colloque 605 : Distances et proximités en recherche qualitative; mardi, le 20 mai 2003
- Zúñiga, R. (2012). *Plan de cours SVS 7005 Méthodologie de la recherche en service social*. Université du Québec à Montréal.

LISTE DES APPENDICES

- Appendice A : Portrait des unités de réadaptation
- Appendice B : Formulaire d'engagement pour les projets de recherche au Centre Jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean
- Appendice C : Formulaire d'engagement à la confidentialité par l'étudiante chercheuse
- Appendice D : Programmation des activités
- Appendice E : Annonce pour recruter les participants
- Appendice F : Formulaire d'autorisation à ce que l'étudiante chercheuse puisse communiquer avec le jeune
- Appendice G : Formulaire d'autorisation à ce que l'étudiante chercheuse puisse communiquer avec le parent
- Appendice H : Formulaire de consentement à l'intention des adolescents
- Appendice I : Formulaire d'engagement à la confidentialité pour les participants à la recherche
- Appendice J : Formulaire de consentement à l'intention des parents
- Appendice K : Fiches signalétiques
- Appendice L : Certification éthique

APPENDICE A

PORTRAIT DES UNITÉS DE RÉADAPTATION

PORTRAIT DES UNITÉS DE RÉADAPTATION ⁷⁹

LE CENTRE SAINT-GEORGES			
Unités	Clientèle	Nombre de places	Milieu
La Caravelle (A)	Garçons	12 places	Ouvert
La Tourelle (B)	Garçons	12 places	Ouvert
La Passerelle (K)	Garçons	12 places	Ouvert
La Vigie (F)	Filles	12 places	Ouvert
La Nacelle (E.)	Garçons	6 places	UTI Unité traitement individualisé
La Goélette (G)	Filles	6 places	UTI Unité traitement individualisé
L'escale (L)	Mixte	8 places	Encadrement intensif Sécuritaire filles
La Parenthèse (6-12 ans)	Mixte	8 places	UTI Unité traitement individualisé
TOTAL		76 places	

LE CENTRE LA CHESNAIE			
Unités	Clientèle	Nombre de places	Milieu
L'Étape	Garçons	12 places	Ouvert
L'Entracte	Garçons	8 places	Sécuritaire
Le Bosquet	Filles	12 places	Ouvert
TOTAL		32 places	
Foyer de groupe (10-13 ans)	Mixte	8 places	Ouvert

⁷⁹ Ces données sont tirées du document *État de situation places d'hébergement* présenté par la directrice des services aux jeunes et à leurs familles Danièle Bouchard en juin 2011 au Conseil d'administration du Centre jeunesse Saguenay-Lac-Saint-Jean.

APPENDICE B

FORMULAIRE D'ENGAGEMENT POUR LES PROJETS DE RECHERCHE
AU CENTRE JEUNESSE DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN

**FORMULAIRE D'ENGAGEMENT POUR LES PROJETS DE RECHERCHE
AU CENTRE JEUNESSE DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN**

Tout projet de recherche réalisé partiellement ou totalement au Centre jeunesse Saguenay-Lac-Saint-Jean comporte un engagement de la part du chercheur et de l'établissement à respecter les conditions suivantes :

Se conformer au guide de conduite éthique et à la politique de la recherche du Centre jeunesse Saguenay-Lac-Saint-Jean.

- Assurer une participation soutenue au bon fonctionnement du projet;
- S'informer mutuellement de toute modification au projet initial qui affecte la participation du personnel, de la clientèle ou des ressources impliquées, etc.
- Au besoin, en fonction des demandes du comité scientifique, faire état de l'évolution du projet;
- Identifier la nature de la participation du Centre jeunesse du Saguenay-Lac-Saint-Jean dans le rapport final;
- Fournir une copie du rapport final du projet de recherche et des publications au répondant à la recherche;
- Diffuser au personnel du Centre jeunesse Saguenay-Lac-Saint-Jean les résultats obtenus lors du projet, ainsi que les connaissances qui en émanent.

Condition (s) particulière (s) :

Les parties s'engagent à respecter les conditions précédentes.

Nom du projet :

**EXPLORATION DES RELATIONS INTERVENANT-JEUNE PAR L'EXPÉRIMENTATION
D'UNE DÉMARCHÉ RÉFLEXIVE ET DIALOGIQUE AVEC DES ADOLESCENTS
HÉBERGÉS EN CENTRE DE RÉADAPTATION**

Nom du chercheur principal : Sylvie Mailhot, ts

Signature : _____ Date : _____

Représentant du centre jeunesse 02 : _____

APPENDICE C

FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ
PAR L'ÉTUDIANTE CHERCHEUSE

**FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ
PAR L'ÉTUDIANTE CHERCHEUSE**

Titre de la recherche : Exploration des relations jeunes-intervenants par l'expérimentation d'une démarche réflexive et dialogique avec des adolescents hébergés en centre de réadaptation

Cette recherche est sous la responsabilité de Sylvie Mailhot, ts, étudiante à la maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Le but de la recherche est d'explorer, à partir d'une démarche réflexive et dialogique avec des adolescents hébergés en Centre de réadaptation, les représentations qu'ils se font de la relation intervenant-jeune. Dans un second temps, explorer avec eux des pistes d'amélioration potentielle.

Pour réaliser cette étude, moi, Sylvie Mailhot, ts, je réaliserai quatre rencontres de groupe, ainsi qu'un entretien individuel avec chacun des participants.

Dans l'exercice de mes fonctions d'étudiante chercheuse, j'aurai accès à des données qui sont confidentielles.

Par la signature de ce formulaire, je m'engage auprès des participants à assurer la confidentialité des données recueillies.

En signant ce formulaire, je m'engage à :

- Assurer la confidentialité des données recueillies, soit à ne pas divulguer l'identité des participants ou toute autre donnée permettant d'identifier un participant;
- Assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies;
- Ne pas conserver de copie des documents contenant des données confidentielles.

Je, soussignée, Sylvie Mailhot, ts, m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

Signature : _____ Date : _____

APPENDICE D

PROGRAMMATION DES ACTIVITÉS

PROGRAMMATION DES ACTIVITÉS

SEMAINE 1 : PREMIÈRE RENCONTRE

AMORCER LA RÉFLEXION ET LA DISCUSSION SUR LA RELATION ENTRE LES JEUNES ET LES INTERVENANTS QUI GRAVITENT AUTOUR D'EUX.

1. Accueil et présentation

- L'étudiante chercheuse et les participants se présentent;
- Bref retour sur la recherche et le but des rencontres;
- Définir les règles de fonctionnement avec le groupe à partir d'une première proposition de départ;
 - ✓ Chaque participant est gardien du dialogue et responsable du bon déroulement des rencontres;
 - ✓ Des règles de fonctionnement quant au **respect de l'autre**, à **l'écoute des autres membres du groupe**, au **respect de la confidentialité des informations**, ainsi que la responsabilité quant à la **remise en ordre du matériel** après la tenue des rencontres seront discutées et adoptées avec l'ensemble des participants. Il y a ouverture à apporter des ajouts et des précisions.

Proposition de départ :

Respect

- ✓ Chaque participant a la possibilité de s'exprimer sans crainte du jugement des autres membres du groupe;
- ✓ Chaque participant respecte l'opinion des autres membres du groupe même si elle diffère de la sienne.

Écoute

- ✓ Chaque participant écoute les autres quand ils ont la parole.

Confidentialité

- ✓ Chaque participant s'engage à respecter la confidentialité des informations. Ce qui se dit dans le cadre des rencontres de groupe reste dans le groupe.

Responsabilité

- ✓ Chaque participant s'engage à remettre le matériel en ordre après la tenue des rencontres.



- Approximativement 30 minutes.
- Matériel requis : grand carton et un crayon-feutre.

SEMAINE 1 : PREMIÈRE RENCONTRE (SUITE)

- ✓ Les participants sont informés que les **échanges sont enregistrés** afin d'être soumis à un travail d'analyse par l'étudiante chercheuse. Les principaux éléments qui émaneront des rencontres feront l'objet de mini rapports produits par l'étudiante chercheuse au terme de chaque rencontre. Ils seront présentés chaque début de rencontre afin d'assurer la bonne compréhension des informations par l'étudiante chercheuse et d'alimenter la continuation du travail de réflexion.

2. Je me présente



- Approximativement 20 minutes
- Matériel requis : Boîte en bois contenant des roches très variées (formes, couleurs, textures, motifs d'animaux et des mots sur certaines).



Activité « brise-glace » avec les roches (je décris aux autres participants du groupe la roche que j'ai choisie et les motifs de ce choix).

Objectif : Mettre les jeunes en relation et favoriser un climat d'échange.



Pause santé

- Approximativement 10 minutes
- Les collations seront déterminées avec les jeunes tout en respectant la politique alimentaire e vigueur dans l'établissement.

3. Mes relations avec les intervenants

Activité **pour amorcer la réflexion et le dialogue sur la perception et le vécu des participants quant à leurs relations avec les intervenants** qui gravitent autour d'eux au Centre jeunesse (intervenants psychosociaux, éducateurs, psychologues, art-thérapeute, infirmières, réviseurs, etc.).

Le premier participant pige une carte-question, y répond et la remet à un autre participant qui exprime vouloir également y répondre et ainsi de suite. **La possession de la carte-question assure le respect du droit de parole.** Quand le tour semble complété, un second participant volontaire pige une autre carte et ainsi de suite.



SEMAINE 1 : PREMIÈRE RENCONTRE (SUITE)

	<p>Si j'avais à nommer deux «qualités» que j'apprécie particulièrement chez un intervenant, ce serait ... Qu'est-ce qui fait que ces qualités sont importantes pour moi?</p>
	<p>Si j'avais à nommer deux choses en ce qui concerne «la relation entre les intervenants et les jeunes» que je souhaiterais améliorer au Centre jeunesse, ce serait... Qu'est-ce que cela changerait pour les jeunes?</p>
	<p>Si j'avais à nommer deux choses que j'apprécie particulièrement en ce qui concerne «ma relation avec un ou des intervenants» au Centre jeunesse, ce serait... Pourquoi est-ce que j'ai choisi ces deux choses en particulier?</p>
	<p>Si j'avais à nommer deux «ingrédients magiques» dans la relation d'aide entre les intervenants et les jeunes, ce serait... En quoi sont-ils magiques?</p>
	<p>Si j'avais à nommer deux choses que j'aimerais améliorer dans «ma relation avec mon ou mes intervenants», ce serait... Pourquoi?</p>
	<p>Cette carte me permet d'ajouter des précisions sur ce qui a été dit jusqu'à maintenant, ou encore de formuler une nouvelle question?</p>

- Approximativement 60 minutes incluant le retour sur l'activité
- Matériel requis : Cartes-questions

SEMAINE 2 : DEUXIÈME RENCONTRE

POURSUIVRE LA RÉFLEXION ET LA DISCUSSION SUR LES RELATIONS ENTRE LES « JEUNES ET LES INTERVENANTS » PAR LA RÉALISATION D'UNE AFFICHE.

1. Présentation par l'étudiante chercheuse du mini rapport produit suite à la rencontre de la semaine précédente.

- Approximativement 10 minutes

2. Activité brise-glace : Je choisis une image qui représente pour moi « une bonne relation » et j'explique mon choix.

- Approximativement 20 minutes
- Matériel requis : Banque d'images de découpures de revues, quelques revues non découpées (National géographique, Géo, etc.) et ciseaux



3. Production d'une affiche : J'imagine mon histoire de relations avec les intervenants, quelle qu'elle soit à partir d'un collage des images que j'aurai choisies. J'ai la liberté d'y intégrer ou non la première image choisie.

- Approximativement 40 minutes
- Matériel requis : Banque d'images de découpures de revues, quelques revues non découpées, grands cartons de différentes couleurs, crayons, colle, ciseaux, matériel de bricolage



Pause santé

- Approximativement 10 minutes
- Les collations seront déterminées avec les jeunes tout en respectant la politique alimentaire et vigueur dans l'établissement.

4. Je raconte mon affiche et explique ce qu'elle représente. Si j'ai choisi de ne pas intégrer la première image sélectionnée, je raconte ce qui pourrait faire en sorte que je puisse l'intégrer. Qu'est-ce qui pourrait être différent dans mes relations avec mes intervenants pour que je puisse l'intégrer dans mon affiche? S'ensuit une période d'échange et un retour sur l'activité.

- Approximativement 40 minutes incluant un bref retour sur l'activité
- Matériel requis : Les productions des participants

SEMAINE 3 : TROISIÈME RENCONTRE

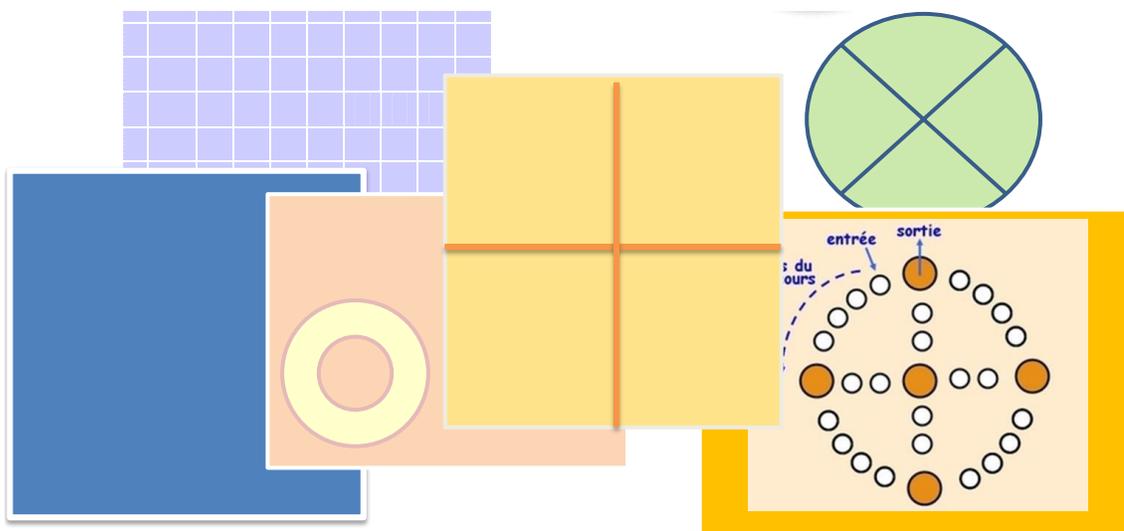
IDENTIFIER OÙ JE POURRAIS AVOIR LE POUVOIR DE CONTRIBUER POSITIVEMENT À LA RELATION PAR LA CONFECTION D'UN JEU SUR MES POUVOIRS.

1. Présentation par l'étudiante chercheuse du mini rapport produit suite à la rencontre de la semaine précédente

- Approximativement 10 minutes

2. En équipe de deux ou trois participants, fabrication d'un jeu sur les différents pouvoirs que les jeunes estiment avoir ou qu'ils souhaiteraient avoir en ce qui concerne leur propre situation en centre jeunesse, dans leurs relations avec les intervenants et à travers les services dispensés en centre jeunesse. L'activité est actualisée étape par étape pour en faciliter la réalisation

- Approximativement 50 minutes
- Matériel requis : grands cartons (certains vierges et d'autres déjà en partie illustrés), fiches, dés, jetons, crayons, colle, images.



SEMAINE 3 : TROISIÈME RENCONTRE (SUITE)

- a) Chaque équipe choisit un carton pour fabriquer sa planche de jeu;
- b) Chaque équipe cible l'espace ou les espaces sur la planche de jeu qu'ils associent aux différents pouvoirs qu'ils souhaitent mettre en relief;
- c) Chaque équipe définit comment on peut avoir accès à ces espaces dans le cadre de leur jeu (cartes, dés)
- d) Chaque équipe détermine où est situé, ou encore où sont situés, selon le cas, le ou les espaces « départ »;
- e) Chaque équipe détermine où est situé, ou encore où sont situés, selon le cas, le ou les espaces « arrivée »;
- f) Chaque équipe détermine quelle direction doit prendre le jeu;
- g) Y a-t-il des pions? Des dés? Des cartes?
- h) Bref, quelles sont les règles de leur jeu?



Pause santé

- Approximativement 10 minutes
- Les collations seront déterminées avec les jeunes tout en respectant la politique alimentaire e vigueur dans l'établissement.

3. Chaque équipe explique son jeu aux autres participants. Comment sont venues les idées? Le pourquoi des différents choix, l'idée étant de favoriser la réflexion, la discussion et de faire émerger les représentations qu'ils se font du pouvoir qu'ils ont, de celui qui leur est octroyé, de leur façon de l'exercer, de celui qu'ils souhaiteraient avoir, du comment cela pourrait être rendu possible, etc.

- Approximativement 50 minutes incluant un bref retour sur l'activité



SEMAINE 4 : QUATRIÈME RENCONTRE

POURSUIVRE LA RÉFLEXION ET LA DISCUSSION SUR LA RELATION ENTRE LES JEUNES ET LES INTERVENANTS PAR L'EXPÉRIMENTATION D'UN DIALOGUE.

1. Présentation par l'étudiante chercheuse du mini rapport produit suite à la rencontre de la semaine précédente

- Approximativement 10 minutes



2. Activité brise-glace : Avec de la pâte à modeler, je fabrique deux œuvres qui représentent ma perception sur la relation intervenant-jeune *au début* des rencontres et celle que j'ai *maintenant*.

- Approximativement 20 minutes
- Matériel requis : Pâte à modeler de différentes couleurs



Pause santé

- Approximativement 10 minutes
- Les collations seront déterminées avec les jeunes tout en respectant la politique alimentaire e vigueur dans l'établissement.

3. On reprend nos productions. Discussion pour reprendre l'ensemble des thèmes abordés. Quelles étaient mes attentes au début? Quels sont les impacts espérés? Qu'est-ce que je retiens de cette démarche? On finalise ensemble la construction d'un nouveau savoir... Ce que l'on souhaite voir apparaître dans la recherche.

- Approximativement 60 minutes incluant un retour sur l'activité
- Matériel requis : Toutes les productions des participants réalisées au cours des rencontres

4. Remise des chèques-cadeaux et mot de la fin... UN GROS MERCI!

- Approximativement 20 minutes

APPENDICE E

ANNONCE POUR RECRUTER LES PARTICIPANTS

ANNONCE POUR RECRUTER LES PARTICIPANTS



Mon nom est Sylvie Mailhot. Je suis étudiante à la maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Chicoutimi. Dans le cadre de mon mémoire de maîtrise :

Je suis à la recherche de volontaires prêts à participer à une étude sur les relations entre les jeunes et les intervenants au Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean.

- Tu as entre 14 et 17 ans inclusivement;
- Tu es hébergé au Centre St-Georges;
- Tu fais l'objet d'une ordonnance de la protection de la jeunesse ou encore tu fais l'objet d'une entente sur mesures volontaires;
- Tu aimerais avoir l'opportunité de t'exprimer sur le sujet,

Par cette recherche, je souhaite offrir un espace de parole aux jeunes et coconstruire avec eux de nouvelles connaissances sur mon sujet de recherche à savoir « comment favoriser des relations positives entre les jeunes et les intervenants qui les accompagnent au cours des différentes étapes du processus d'intervention clinique ».

Participer à cette étude implique :

- Quatre rencontres de groupe d'approximativement deux heures réparties sur quatre semaines qui se tiendront au Centre St-Georges;
- Ainsi qu'une rencontre individuelle d'approximativement une heure.

Tu peux, si tu le souhaites, obtenir de plus amples informations avant de décider de t'engager dans cette recherche, ou encore si tu préfères, participer à la première rencontre individuelle et prendre ta décision par la suite.

Une compensation financière pour un maximum de 40\$ (au prorata du nombre de rencontres où tu seras présent) te sera remise sous la forme d'un bon d'achat échangeable dans un Centre commercial de la région à la dernière des quatre rencontres de groupe en guise de remerciements pour ta participation.

APPENDICE F

FORMULAIRE D'AUTORISATION À CE QUE L'ÉTUDIANTE CHERCHEUSE
PUISSE COMMUNIQUER AVEC LE JEUNE

FORMULAIRE D'AUTORISATION À CE QUE L'ÉTUDIANTE CHERCHEUSE
PUISSE COMMUNIQUER AVEC LE JEUNE

Titre de la recherche : Exploration des relations jeunes—intervenants par l'expérimentation d'une démarche réflexive et dialogique avec des adolescents hébergés en centre de réadaptation

Cette recherche est sous la responsabilité de Sylvie Mailhot ts, étudiante à la maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Le but de la recherche est d'explorer, à partir d'une démarche réflexive et dialogique avec des adolescents hébergés en Centre de réadaptation, les représentations qu'ils se font de la relation intervenant-jeune. Dans un second temps, explorer avec eux des pistes d'amélioration potentielle.

En signant ce formulaire, j'accepte que mon nom, ainsi que mes coordonnées soient transmis à l'étudiante chercheuse, Sylvie Mailhot, et qu'elle puisse communiquer avec moi et me transmettre toute l'information concernant cette étude.

Participant : _____ Date : _____

APPENDICE G

FORMULAIRE D'AUTORISATION À CE QUE L'ÉTUDIANTE CHERCHEUSE
PUISSE COMMUNIQUER AVEC LE PARENT

FORMULAIRE D'AUTORISATION À CE QUE L'ÉTUDIANTE CHERCHEUSE
PUISSE COMMUNIQUER AVEC LE PARENT

Titre de la recherche : Exploration des relations jeunes—intervenants par l'expérimentation d'une démarche réflexive et dialogique avec des adolescents hébergés en centre de réadaptation

Cette recherche est sous la responsabilité de Sylvie Mailhot ts, étudiante à la maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Le but de la recherche est d'explorer, à partir d'une démarche réflexive et dialogique avec des adolescents hébergés en Centre de réadaptation, les représentations qu'ils se font de la relation intervenant-jeune. Dans un second temps, explorer avec eux des pistes d'amélioration potentielle.

En signant ce formulaire, j'accepte que mon nom, ainsi que mes coordonnées soient transmis à l'étudiante chercheuse, Sylvie Mailhot, et qu'elle puisse communiquer avec moi et me transmettre toute l'information concernant cette étude.

Parent : _____ Date : _____

APPENDICE H

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES ADOLESCENTS

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES ADOLESCENTS

PRÉSENTATION

Cette recherche est réalisée dans le cadre de mon projet de maîtrise en travail social. Elle est dirigée par M. Marc Jean Ph.D. (directeur) et M. Éric Pilote Ph.D. (codirecteur) de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, je t'invite à prendre le temps de lire attentivement les informations qui suivent. Ce document t'explique le but de mon projet de recherche, les procédures, les avantages, risques et inconvénients liés à ta participation ainsi que les considérations éthiques. Je t'invite à poser toutes les questions que tu jugeras utiles. Il me fera plaisir d'y répondre.

NATURE DE LA RECHERCHE

Le but de la recherche est d'explorer, à partir d'une démarche réflexive et dialogique avec des adolescents hébergés en Centre de réadaptation, les représentations qu'ils se font de la relation intervenant-jeune. Dans un second temps, explorer avec eux des pistes d'amélioration potentielle.

ENGAGEMENTS

Ta participation à cette recherche consiste à t'impliquer dans **quatre rencontres** de groupe d'une durée approximative de **deux heures** chacune qui se dérouleront au Centre St-Georges sur une période de quatre semaines. Une collation te sera servie à chacune des rencontres.

S'ajoute à cela une rencontre initiale en individuel d'environ une heure qui me permettra de t'expliquer l'ensemble de la démarche de la recherche, de répondre à tes questions pour que tu puisses prendre une décision libre et éclairée et finalement remplir une fiche signalétique comportant quelques questions. Je ne ferai aucune consultation dans ton dossier physique, informatique ou encore auprès de tes intervenants.

Tu ne seras pas rémunéré pour ta participation à cette recherche. Toutefois, une rétribution symbolique sous la forme d'un bon d'achat d'une valeur maximale de 40.00 échangeable dans un Centre commercial de la région te sera offerte au terme des quatre rencontres de groupe en guise de remerciements. Ce montant sera toutefois calculé au prorata de ta présence aux rencontres de groupe.

Des arrangements pourront aussi être pris concernant les frais de déplacement ou de repas si ta mesure d'hébergement devait se terminer avant la fin de la recherche ou encore si tu étais en congé lors d'une des rencontres de groupe.

AVANTAGES, RISQUES OU INCONVÉNIENTS POSSIBLES LIÉS À TA PARTICIPATION

Le fait de participer à cette recherche t'offre l'opportunité de t'impliquer dans une démarche de groupe, avec d'autres jeunes vivant dans un contexte similaire au tien, c'est-à-dire hébergés en centre jeunesse et recevant des services en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, portant sur les relations entre les intervenants et les jeunes au centre jeunesse au cours des différents processus d'intervention.

Une meilleure connaissance de ce point de vue est susceptible de contribuer à promouvoir l'émergence de nouvelles pistes d'intervention et peut-être même influencer favorablement les pratiques en protection de l'enfance.

Bien que le risque soit très faible, il se peut que certaines questions t'amènent à te remémorer des souvenirs douloureux. Si tel était le cas, il serait possible de prendre une pause et je pourrais en discuter avec toi au terme de la rencontre pour te référer aux personnes appropriées.

PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Tu es libre de participer à ce projet de recherche. Tu as également la possibilité de t'en retirer avant la fin, si tel est ton choix.

CONFIDENTIALITÉ ET GESTION DES DONNÉES

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- Ton nom n'apparaîtra dans aucun rapport et les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés et je serai la seule à avoir accès à la liste des noms et des codes;

- Le matériel utilisé pour la recherche (les activités du programme, les matériaux de la recherche incluant les données écrites) sera conservé par l'étudiante chercheuse dans un lieu sous clé.
- Les données informatiques (incluant les enregistrements audio) seront cryptées et conservées dans un disque dur dédié. Elles seront détruites un an après la fin de la recherche.

La recherche fera l'objet d'un mémoire de maîtrise et possiblement d'une publication dans une revue publiée au sein du Centre jeunesse. Elle sera également présentée aux intervenants de l'établissement sous la forme de dîners-conférences. Aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu.

Dans un souci de protection, le ministère de la Santé et des Services sociaux demande à tous les comités d'éthique désignés d'exiger que l'étudiante chercheuse conserve, pendant au moins un an après la fin du projet, la liste des participants de la recherche ainsi que leurs coordonnées, de manière à ce que, en cas de nécessité, ceux-ci puissent être rejoints rapidement.

Comme participant, tu consens à ce que le comité d'éthique de la recherche du Centre jeunesse de Québec—Institut Universitaire puisse accéder aux informations tenues par l'étudiante chercheuse pour des fins de vérification si cela s'avère nécessaire.

AUTRE INFORMATION IMPORTANTE CONCERNANT LA CONFIDENTIALITÉ

Je dois toutefois t'informer qu'en conformité avec l'art. 39, si je me rends compte au cours des entrevues que ta sécurité ou ton développement sont compromis au sens de la loi de la protection de la jeunesse et que tu as moins de 18 ans, je devrai en aviser le directeur de la protection de la jeunesse.

RENSEIGNEMENTS SUPPLÉMENTAIRES

Si tu as des questions sur la recherche ou sur les implications de ta participation, tu peux communiquer avec moi (Sylvie Mailhot) au numéro de téléphone suivant : 581-234-9820

Ta collaboration est précieuse pour me permettre de réaliser cette étude et je te remercie d'y participer.

SIGNATURES

Je soussigné (e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « Exploration des relations jeunes-intervenants par l'expérimentation d'une démarche réflexive et dialogique avec des adolescents hébergés en centre de réadaptation ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait des explications, précisions et réponses que l'étudiante chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature de l'adolescent

Date

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature de l'étudiante chercheuse
Sylvie Mailhot

Date

PLAINTES OU CRITIQUES

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau du commissaire local aux plaintes et à la qualité des services du Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean M. Richard Chamberland (418) 549-4853 ext. 3333.

Signature du participant

Date

APPENDICE I

FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ POUR LES
PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ POUR LES
PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Titre de la recherche : Exploration des relations jeunes-intervenants par l'expérimentation d'une démarche réflexive et dialogique avec des adolescents hébergés en centre de réadaptation

Cette recherche est sous la responsabilité de Sylvie Mailhot ts, étudiante à la maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Le but de la recherche est d'explorer, à partir d'une démarche réflexive et dialogique avec des adolescents hébergés en Centre de réadaptation, les représentations qu'ils se font de la relation intervenant-jeune. Dans un second temps, explorer avec eux des pistes d'amélioration potentielle.

Dans le cadre de ma contribution à cette étude portant sur les relations entre les intervenants et les jeunes hébergés en centre de réadaptation, moi, _____, je participerai à des entretiens de groupe où il y aura échanges d'informations entre les participants.

Par la signature de ce formulaire, je m'engage à assurer la confidentialité des informations transmises par les participants à l'intérieur de ces rencontres, ainsi que leur identité et les informations les concernant.

En signant ce formulaire, je m'engage à assurer la confidentialité des données recueillies, l'identité des participants ainsi que toute autre information concernant un participant;

Je, soussigné, _____, m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

APPENDICE J

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARENTS

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARENTS

PRÉSENTATION

Cette recherche est réalisée dans le cadre de mon projet de maîtrise en travail social. Elle est dirigée par M. Marc Jean Ph.D. (directeur) et M. Éric Pilote Ph.D. (codirecteur) de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Avant d'accepter que votre enfant puisse participer à ce projet de recherche, je vous invite à prendre le temps de lire attentivement les informations qui suivent. Ce document vous explique le but de mon projet de recherche, les procédures, les avantages, risques et inconvénients liés à sa participation ainsi que les considérations éthiques. Je vous invite à poser toutes les questions que vous jugerez utiles. Il me fera plaisir d'y répondre.

NATURE DE LA RECHERCHE

Le but de la recherche est d'explorer, à partir d'une démarche réflexive et dialogique avec des adolescents hébergés en Centre de réadaptation, les représentations qu'ils se font de la relation intervenant-jeune. Dans un second temps, explorer avec eux des pistes d'amélioration potentielle.

ENGAGEMENTS

Les jeunes auront à participer à **quatre rencontres de groupe d'environ deux heures sur une période de quatre semaines** et à **une rencontre individuelle d'informations au préalable**. Cette rencontre initiale a pour objectif de leur expliquer l'ensemble du projet, de répondre à leurs questions, de procéder à la signature des documents de consentement, ainsi qu'à compléter une brève fiche signalétique, selon qu'il décide de poursuivre ou non leur participation dans cette recherche.

Votre enfant ne sera pas rémunéré pour participer à cette étude. Toutefois, s'il devait utiliser un moyen de transport pour se rendre à une rencontre, ou encourir des frais pour la prise d'un repas, des arrangements seraient pris avec vous pour que je puisse compenser ces dépenses. Les rencontres se dérouleront au Centre St-Georges et une collation santé sera servie à chaque rencontre.

Par ailleurs, une rétribution symbolique sous la forme d'un bon d'achat d'une valeur de maximale de 40\$ échangeable dans un Centre commercial de la région sera également offerte à chacun des participants au terme des quatre rencontres de groupe en guise de remerciements. **Ce montant sera toutefois calculé au prorata de leurs présences aux rencontres de groupe.**

AVANTAGES, RISQUES ET INCONVÉNIENTS LIÉS À LA PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT À LA RECHERCHE

Le fait de participer à cette recherche offre à votre enfant une occasion de s'impliquer dans une démarche de groupe, avec d'autres jeunes vivant dans un contexte similaire, c'est-à-dire hébergés en centre jeunesse et recevant des services en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, sur leur appréciation quant aux relations entre eux et les intervenants au centre jeunesse au cours des différents processus d'intervention.

Une meilleure connaissance de leur point de vue à ce sujet est susceptible de contribuer à promouvoir l'émergence de nouvelles pistes d'intervention et peut-être même influencer favorablement les pratiques en protection de l'enfance.

Bien que le risque lié à la participation à cette recherche soit très faible, il se peut que certaines questions l'amènent à se remémorer des souvenirs douloureux. Si tel était le cas, il me serait possible de proposer une pause et de le référer aux personnes appropriées au terme de la rencontre.

CONFIDENTIALITÉ ET GESTION DES DONNÉES

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

Les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;

Les divers documents de la recherche seront codifiés et seule l'étudiante chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes;

Les rencontres de groupe seront enregistrées. Le matériel utilisé pour la recherche sera conservé par l'étudiante chercheuse dans un lieu sous clé.

Les enregistrements audio seront cryptés et conservés dans un disque dur dédié. Ils seront détruits un an après la fin de la recherche.

La recherche fera l'objet d'un mémoire de maîtrise et possiblement d'un article dans l'Écho-centre publié à l'intérieur du Centre jeunesse. Il est également probable que les résultats de la recherche soient présentés à l'ensemble des intervenants du Centre jeunesse par le biais de dîners-conférences. Aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu.

Dans un souci de protection, le ministère de la Santé et des Services sociaux demande à tous les comités d'éthique désignés d'exiger que l'étudiante chercheuse conserve, pendant au moins un an après la fin du projet, la liste des participants de la recherche ainsi que leurs coordonnées, de manière à ce que, en cas de nécessité, ceux-ci puissent être rejoints rapidement.

Comme parent, vous consentez à ce que le comité d'éthique de la recherche du Centre jeunesse de Québec-Institut Universitaire puisse accéder aux informations tenues par l'étudiante chercheuse pour des fins de vérification si cela s'avère nécessaire.

AUTRE INFORMATION IMPORTANTE CONCERNANT LA CONFIDENTIALITÉ

Je dois toutefois vous informer qu'en conformité avec l'art. 39, si je me rends compte au cours des entrevues que la sécurité ou le développement d'un adolescent est compromis au sens de la loi de la protection de la jeunesse, je serai dans l'obligation d'en aviser le directeur de la protection de la jeunesse, ce qui se traduirait par le fait de signaler la situation de l'enfant.

RENSEIGNEMENTS SUPPLÉMENTAIRES

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec moi (Sylvie Mailhot) au numéro de téléphone suivant : 581-234-9820.

En définitive, je consens à ce que mon enfant participe aux rencontres de groupe dans le cadre de cette recherche, ainsi qu'à la rencontre d'information initiale.

SIGNATURES

Je soussigné (e) _____ consens librement à ce que mon enfant puisse participer à la recherche intitulée : « Exploration des relations jeunes-intervenants par l'expérimentation d'une démarche réflexive et dialogique avec des adolescents hébergés en centre de réadaptation »

J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, ainsi que les implications liées au fait à cette recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que l'étudiante chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à la participation de mon enfant ce projet.

Signature du parent

Date

Signature du parent

Date

J'ai expliqué le but, la nature, ainsi que les implications liées à ce projet de recherche pour le participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du parent.

Signature de l'étudiante chercheuse
Sylvie Mailhot

Date

PLAINTES OU CRITIQUES

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau du commissaire local aux plaintes et à la qualité des services du Centre jeunesse du Saguenay–Lac-Saint-Jean M. Richard Chamberland (418) 549-4853 ext. 3333.

APPENDICE K

FICHES SIGNALÉTIQUES

FICHE SIGNALÉTIQUE

Nom :

Sexe :

Féminin

Masculin

Âge :

Milieu de sortie lors des congés
du centre de réadaptation

Famille naturelle

Famille d'accueil

Autres Préciser : _____

Type de mesures

Ordonnance

Entente sur mesures
volontaires

Depuis combien de temps est-ce
que tu reçois des services de la
Direction de la protection de la
jeunesse?

Moins de 6 mois

Entre 6 mois et 1 an

Entre 1 et 2 ans

Entre 2 et 3 ans

Plus de trois ans

Combien de fois as-tu changé d'intervenant social?

Combien de fois as-tu changé d'éducateur?

Pour quelle raison est-ce que tu acceptes de participer à ce projet? Quelle est ta principale motivation

Tu peux utiliser cette partie si tu as des commentaires à formuler sur les services que tu as reçus de la protection de la jeunesse et du centre de réadaptation

FICHES SIGNALÉTIQUES

Réponses

	Sexe	Âge	Milieu de sortie lors des congés du centre de réadaptation	Type de mesures : ordonnance versus entente sur mesures volontaires	Période estimée ¹ par le jeune : Depuis combien de temps est-ce que tu reçois des services du centre jeunesse?	Nombre de fois où le jeune a vécu un changement d'intervenant selon sa propre estimation	Nombre de fois où le jeune a vécu un changement d'éducateur selon sa propre estimation	Motivation écrite par le jeune à participer au projet de recherche
1.	M	16	Famille naturelle	Ordonnance	Moins de 6 mois	3 fois, 4 intervenants différents	Aucun	Je voulais m'impliquer dans des nouvelles choses
2.	M	17	Aucun milieu de sortie. Projet d'autonomie	Ordonnance	Plus de 3 ans	Au moins à 5 reprises	Au moins à 6 reprises	Je souhaite partager ce qu'il y a entre les intervenants et les jeunes
3.	F	16	Famille naturelle	Ordonnance	Plus de 3 ans	7 fois	6 fois	Pouvoir donner mon point de vue et partager ma vision
4.	M	17	Aucun milieu de sortie. Projet d'autonomie	Ordonnance	Plus de 3 ans	4 ou 5 fois	2 fois	De parler de ce qui est positif, etc.
5.	M	14	Famille d'accueil et après, peut-être famille naturelle	Entente sur mesure volontaire	Moins de 6 mois	0 fois	0 fois	Un peu pour la récompense
6.	M	17	Famille naturelle	Entente sur mesure volontaire	Plus de 3 ans, 2 ^e épisode de service	3 à 4 fois	3 fois	Par curiosité
7.	F	16	Famille naturelle (père)	Ordonnance	Entre 2 et 3 ans	3 fois	3 fois	J'aime m'impliquer, j'aime apprendre de nouvelles choses
8.	M	16	Famille naturelle	Ordonnance	Plus de 3 ans	2 fois	1 fois	Un projet qui m'a été offert
9.	F	15	Membre de la famille élargie	Ordonnance	Plus de 3 ans	40 fois	10 fois	
10.	F	16	Famille naturelle (père)	Ordonnance	Plus de 3 ans	24 fois	6 fois	Ça m'intéresse car je veux en savoir plus sur nous en lien avec les intervenants
11.	M	17	Famille naturelle	Ordonnance	Plus de 3 ans	4 fois	1 fois	Pour m'exprimer
12.	M	17	Famille naturelle	Entente sur mesure volontaire	Plus de 3 ans	+ de 5 fois	6 fois	Je ne m'en rappelle pas
13.	M	16	Famille naturelle	Entente sur mesure volontaire	Moins de 6 mois	0 fois	0 fois	Aider la recherche et donner mon opinion
14.	M	14	Famille naturelle. Éventuellement famille d'accueil	Ordonnance	Plus de 3 ans	7 fois	5 fois	Pour avoir un meilleur milieu de vie
15.	M	16	Famille naturelle	Entente sur mesure volontaire	Moins de 6 mois	4 fois	0 fois	Lorsque j'ai lu la lettre à propos du projet, j'ai tout de suite voulu m'embarquer

¹ Depuis combien de temps est-ce que tu reçois des services de la DPI? Moins de 6 mois Entre 6 mois et 1 an Entre 1 et 2 ans Entre 2 et 3 ans Plus de 3 ans

FICHES SIGNALÉTIQUES	
Sommaire	
<i>Sexe</i>	11 garçons 4 filles
<i>Âge</i>	13 ans : 0 14 ans : 2 15 ans : 1 16 ans : 7 17 ans : 5
<i>Milieu de sortie lors des congés du centre de réadaptation</i>	Famille naturelle : 11 Famille élargie : 1 Famille d'accueil : 1 Aucun : 2
<i>Type de mesures : ordonnance versus entente sur mesures volontaires</i>	Entente sur mesures volontaires : 5 Mesures ordonnées : 10
<i>Période estimée¹ par le jeune : Depuis combien de temps est-ce que tu reçois des services du centre jeunesse?</i>	Moins de 6 mois : 4 Entre 6 mois et 1 an : 0 Entre 1 et 2 ans : 0 Entre 2 et 3 ans : 1 Plus de 3 ans : 10
<i>Nombre de fois où le jeune a vécu un changement d'intervenant selon sa propre estimation</i>	0 à 2 : 3 3 à 5 : 8 6 à 8 : 2 Plus de 10 : 0 Plus de 20 : 1 Plus de 30 : 0 Plus de 40 : 1
<i>Nombre de fois où le jeune a vécu un changement d'éducateur selon sa propre estimation</i>	0 à 2 : 8 3 à 5 : 3 6 à 8 : 4 Plus de 10 : 0 Plus de 20 : 0 Plus de 30 : 0 Plus de 40 : 0
<i>Motivation écrite par le jeune à participer au projet de recherche</i>	Pour s'impliquer et s'exprimer : 7 Par intérêt et curiosité : 4 Pour améliorer le milieu de vie : 1 Pour la récompense : 1 Aucune ou ne s'en rappelle pas : 2

¹ Depuis combien de temps est-ce que tu reçois des services de la DPJ? Moins de 6 mois Entre 6 mois et 1 an
Entre 1 et 2 ans Entre 2 et 3 ans Plus de 3 ans

APPENDICE L

CERTIFICATION ÉTHIQUE



Centre jeunesse
de Québec
Institut universitaire

Siège social

2915, avenue du Bourg-Royal, Québec (Québec) G1C 3S2
Téléphone : 418 661-6951

Le 7 juin 2012

Madame Sylvie Mailhot, chercheure responsable
2163, rue Burma
Jonquière (Québec) G7S 2X0

Objet : **Demande de certification éthique pour le projet 2011-16**
« Exploration des relations entre les jeunes et les intervenants au Centre jeunesse du Saguenay – Lac-St-Jean par l'expérimentation d'une démarche réflexive et dialogique avec des groupes d'adolescents hébergés en centre de réadaptation sous l'égide de la Loi sur la protection de la jeunesse »

Madame,

Le comité d'éthique de la recherche du Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire a fait l'examen des documents complémentaires que vous lui avez fait parvenir le 20 mai dernier en réponse aux demandes qui vous ont été adressées pour l'obtention de la certification éthique de votre projet.

Après examen de la documentation fournie, le CÉR vous délivre un certificat de conformité éthique **valide pour une période d'une année**. Il est de votre responsabilité de demander le renouvellement de ce certificat un mois avant la date d'expiration de celui-ci. Vous devrez également fournir un état de situation de votre projet selon les paramètres inscrits à l'annexe jointe.

Le CÉR vous rappelle également que toute modification à votre devis de recherche doit lui être soumise pour approbation.

En terminant, vous êtes priée de bien vouloir mentionner dans votre correspondance, le numéro attribué à votre demande par notre institution soit le **2011-16**.

Veillez agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Gilles Mireault, président
Comité d'éthique de la recherche
Téléphone : (418) 661-6951, poste 1713
Courriel : Gilles.Mireault@ssss.gouv.qc.ca

GM/jp