

Recension des pratiques exemplaires de groupe visant l'autonomie, la prévention de la criminalité et de la victimisation, l'intégration des jeunes filles à risque de maternité adolescente et l'intégration des autochtones par le biais de groupes de discussions et de revues de documentations.

Rapport de recherche élaboré dans le cadre du projet CNPC 350-A19 :
La mise en œuvre et l'évaluation de stratégies d'intervention de
groupe visant la préparation à la vie autonome et
le soutien à la sortie de la prise en charge d'un centre jeunesse.

Rapport présenté
au Conseil national de prévention du crime (CNPC)

Par

Martin Goyette, chercheur principal, ENAP
Varda Mann-Feder, co-chercheure, Université Concordia
Stéphane Grenier, co-chercheur, UQAT
Daniel Turcotte, co-chercheur, Université Laval
et
Mélanie Corneau, coordonnatrice du projet, ENAP
Aurelia Roman, assistante de recherche, Université Concordia
Marie Plagès, professionnelle de recherche, ENAP

Mars 2010

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	P.4
AVANT-PROPOS	P.5
INTRODUCTION	P.7
CHAPITRE 1. RECENSION DES PRATIQUES EXEMPLAIRES DE GROUPE VISANT L'AUTONOMIE, LA PRÉVENTION DE LA CRIMINALITÉ ET DE LA VICTIMISATION, L'INTÉGRATION DES JEUNES FILLES À RISQUE DE MATERNITÉ ADOLESCENTE ET L'INTÉGRATION DES JEUNES AUTOCHTONES	P.9
1.1. Les meilleures pratiques de groupe destinées aux jeunes filles à risque de maternité adolescente, enceintes ou jeunes mères	P.9
1.1.1. Les programmes de prévention	P.10
1.1.2. Les programmes d'intervention	P.11
1.1.3. L'approche clinique	P.13
1.2. Les adaptations en fonction de l'âge	P.14
1.2.1. Au niveau de l'approche	P.15
1.2.2. Au niveau de l'animation	P.16
1.3. Les meilleures pratiques de groupe adaptées aux particularités des communautés autochtones	P.18
1.3.1. Au niveau de l'approche	P.18
1.3.2. Au niveau de l'animation	P.19
CHAPITRE 2. LES PRATIQUES DE GROUPE VISANT L'AUTONOMIE ACTUELLEMENT EN PLACE DANS LES CENTRES JEUNESSE PARTICIPANTS	P.23
2.1. Les Centres de la jeunesse et de la famille Batshaw Le programme <i>Liking Yourself Loving Others</i> (L.Y.L.O.)	P.23
2.1.1. Les objectifs et la clientèle visée	P.23
2.1.2. L'approche clinique	P.24
2.1.3. L'émergence et la mise en œuvre du programme L.Y.L.O.	P.24
2.1.4. Les thèmes	P.25
2.1.5. Quelques unes des activités de L.Y.L.O.	P.25
2.1.6. Les facilitateurs et la formation	P.27
2.1.7. Les effets du programme L.Y.L.O.	P.28
2.2. Le Centre jeunesse de Montréal – Institut Universitaire Le programme <i>La Vie La Vie</i>	P.29
2.2.1. Les objectifs et la clientèle visée	P.29
2.2.2. L'approche clinique	P.30
2.2.3. L'émergence et la mise en œuvre du programme <i>La Vie La Vie</i>	P.30
2.2.4. Les thèmes	P.32
2.2.5. Quelques unes des activités de <i>La Vie La Vie</i>	P.32

2.2.6.	Les facilitateurs et la formation	P.35
2.2.7.	Les effets du programme <i>La Vie La Vie</i>	P.35

CHAPITRE 3. LES PROGRAMMES DE GROUPE SÉLECTIONNÉ DANS LE CADRE DU PROJET SAVA P.37

3.1.	Le programme <i>Moi & Cie</i> (<i>The Friendship Group</i>)	P.37
3.1.1.	Les objectifs	P.37
3.1.2.	Les principaux thèmes	
	P.38	
3.1.3.	Les hypothèses sous-jacentes	P.38
3.1.4.	Les principes de base	P.39
3.2.	Le programme <i>Droit Devant</i> (<i>The Movin'On Group</i>)	P.41
3.2.1.	Les objectifs	P.41
3.2.2.	Les principaux thèmes	P.42
3.2.3.	Les hypothèses sous-jacentes	P.43
3.2.4.	Les défis associés à ce programme	P.44
3.3.	L'approche préconisée	P.46
3.3.1.	La facilitation de groupe	P.46
3.3.2.	La formation dispensée aux facilitateurs	P.46
3.4.	La complémentarité avec les pratiques de groupe visant l'autonomie actuellement en place dans les centres jeunesse participants	P.48

CHAPITRE 4. RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES P.51

4.1.	Le devis d'évaluation	P.51
4.2	Le groupe 1 « Movin'on » au Centre de la jeunesse et de la famille Batshaw	P.53
4.2.1	Portrait sociodémographique	p.53
4.2.2	Portrait au niveau du soutien perçu	p.55
4.2.3	Portrait du projet de vie autonome	p.56
4.2.4	L'expérience de groupe	p.57
4.3	Le groupe 2 « Moi et Cie » au Centre jeunesse de Montréal	p.59
4.3.1	Portrait sociodémographique	p.59
4.3.2	Portrait au niveau du soutien perçu	p.61
4.3.3	L'expérience de groupe	p.62
4.4	L'expérience de groupe pour les facilitateurs des deux programmes	p.64
4.4.1	Les apports de la facilitation dans les pratiques éducatives des intervenants	p.64
4.4.2	Quels impacts sur les jeunes ?	p.65
4.4.3	Les relations jeunes-intervenants : une évolution bilatérale	p.66
4.4.4	Les critiques et les recommandations	p.66

4.4.5 Les conditions d'implantation	p.67
CONCLUSION	P.68
RÉFÉRENCES	P.69
ANNEXE 1. RÉSUMÉ DES VERSIONS ORIGINALES DES DEUX PROGRAMMES DE GROUPE ADAPTÉS DANS LE CADRE DU PRÉSENT PROJET	P.73
ANNEXE 2. MANUEL DU PROGRAMME MOI & CIE	P.84
ANNEXE 3. MANUEL DU PROGRAMME DROIT DEVANT	P.115

REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche tient d'abord à remercier les membres du *task force* régional de Montréal composé de Mme Marilyn Bell, chef de service au Centre jeunesse de Montréal-Institut Universitaire (CJM-IU) et Mme Linda Piano, chef de service aux Centres de la jeunesse et de la famille Batshaw (CJ Batshaw). C'est grâce à votre précieuse collaboration que seront mis en place les programmes de groupe qui font l'objet du présent projet.

L'équipe de recherche tient aussi à remercier les intervenants du CJM-IU et du CJ Batshaw qui ont participé aux entrevues portant sur les meilleures pratiques de groupe actuellement en place dans leur centre jeunesse. Merci à vous tous d'avoir alimenté notre réflexion autour des pratiques de groupe qui vise la préparation à la vie autonome des jeunes des centres jeunesse.

Nous aimerions également remercier les jeunes participants du premier groupe d'intervention implanté au CJ Batshaw en octobre 2009 qui ont participé à la première vague d'entrevues desquels sont extraits les résultats préliminaires présentés dans le rapport.

Nous remercions enfin le Centre national de prévention du crime (CNPC), notre bailleur de fonds principal, pour la confiance qu'il nous témoigne dans le cadre de cette démarche.

AVANT-PROPOS

Le présent rapport s'inscrit dans le cadre du projet de recherche : *La mise en œuvre et l'évaluation de stratégies d'intervention de groupe visant la préparation à la vie autonome et le soutien à la sortie de la prise en charge d'un centre jeunesse*, projet financé par le Conseil national de prévention du crime (CNPC). Ce rapport a été rédigé afin de répondre au premier objectif du projet, soit recenser les pratiques exemplaires de groupe visant l'autonomie, la prévention de la criminalité et de la victimisation, l'intégration des jeunes filles à risque de maternité adolescente et l'intégration des autochtones par le biais de groupes de discussions et de revues de documentations. Un portrait des jeunes qui participent au premier groupe d'intervention est aussi présenté à la suite de cette recension.

Les autres objectifs de ce projet incluent :

- L'adaptation et la mise à niveau du matériel nécessaire à l'animation de chacun des deux programmes;
- La formation des intervenants qui faciliteront les ateliers offerts dans le cadre de chacun des programmes;
- L'animation d'un comité provincial de suivi et de deux comités régionaux soit un pour l'Abitibi-Témiscamingue et l'autre pour Montréal;
- La mise en œuvre des deux programmes sélectionnés dans trois centres jeunesse;
- L'évaluation des deux programmes sélectionnés.

Ce projet s'insère également dans la programmation régulière de recherche du projet *Soutien à la vie autonome* (SAVA) dirigé par le professeur Martin Goyette. Le projet *SAVA*¹ a pour finalité le développement d'outils d'intervention contribuant à la préparation à la vie autonome et le soutien à la sortie des jeunes recevant des services des centres jeunesse du Québec. Il permettra de développer et ultérieurement de généraliser de nouvelles pratiques d'intervention dans les centres jeunesse en vue de réduire la criminalisation et la victimisation des jeunes par des actions multidimensionnelles sur les blocages à l'insertion, dans une perspective d'approche milieu et de développement social visant deux clientèles particulières, soit 1) les jeunes filles à risques de maternité précoce et 2) les jeunes autochtones. Le centre de la jeunesse et de la famille de Batshaw (CJ Batshaw), le Centre jeunesse de Montréal-Institut Universitaire (CJM-IU) et le centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue (CJAT) participent activement au projet. Des partenaires communautaires collaborent aussi au suivi de l'implantation du projet.

¹ Ce projet est financé par la Stratégie nationale pour la prévention du crime du gouvernement du Canada, en collaboration avec le ministère de la Sécurité publique du Québec.

Le projet *SAVA* s'inscrit dans la continuité du *Programme Qualification des jeunes (PQJ)* implanté progressivement dans les centres jeunesse du Québec, qui par une intervention intensive, vise à faciliter le passage à la vie adulte de jeunes pris en charge par les centres jeunesse. À l'instar des résultats de l'évaluation du *PQJ*, nous avons constaté que si les jeunes qui reçoivent des services des centres jeunesse constituent une clientèle particulièrement à risque de connaître des difficultés d'insertion socioprofessionnelle, des problèmes sociaux importants et des démêlés avec la justice, la situation des jeunes filles à risque de maternité précoce et celle des jeunes autochtones paraît encore davantage difficile.

Le projet *SAVA* compte plusieurs objectifs d'action prioritaires concernant les clientèles ciblées :

- 1) Comprendre les difficultés d'intégration des jeunes filles à risque de maternité précoce et des jeunes autochtones et recenser les meilleures pratiques à leur égard;
- 2) Valider et diffuser un outil clinique (en français et en anglais) visant l'évaluation et le développement de l'autonomie fonctionnelle;
- 3) Mettre en œuvre et évaluer des stratégies d'intervention de groupe visant la réduction de la victimisation et la prévention du crime;
- 4) Développer des stratégies de diffusion et d'interaction favorisant la synergie entre chercheurs et praticiens.

Chacun de ces objectifs est interrelié : la compréhension des difficultés d'intégration des jeunes et la recension des pratiques prometteuses ainsi que des activités qui s'y rattachent enrichiront la mise en œuvre des objectifs deux et trois. En effet, si deux modèles d'intervention de groupes ont été ciblés, leur adaptation sera réalisée en tenant compte des résultats de l'objectif 1. De la même manière, la recension des pratiques prometteuses (objectif 1) permettra de bonifier la liste des activités et interventions de l'outil clinique de l'objectif 2. Enfin, la diffusion des connaissances prendra appui sur les trois objectifs précédents. Le projet constitue donc une intervention multidimensionnelle et globale impliquant plusieurs réseaux.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, la préparation à la vie autonome des jeunes placés constitue une priorité d'intervention au sein des centres jeunesse du Québec. Dans cette optique, le *Programme Qualification des Jeunes (PQJ)* a été implanté progressivement dans les centres jeunesse, afin d'assurer le suivi individuel des jeunes présentant un profil plus vulnérable en raison de leur faible niveau d'autonomie fonctionnelle. Le *PQJ* a développé une expertise quant aux pratiques d'intervention qui visent la préparation à la vie autonome et le soutien à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes placés en milieu substitut.

Le modèle d'intervention du *PQJ* mise sur le fait qu'un des éléments essentiels pour faciliter la transition à la vie autonome des jeunes est la création d'une relation stable avec un adulte. L'intervention individuelle du *PQJ* permet ainsi d'accompagner les jeunes dans leur démarche d'insertion et de leur fournir des outils pour les soutenir dans leur processus d'autonomisation. Toutefois, le soutien des pairs doit également faire partie intégrante de leur préparation à la vie autonome. En effet, lorsqu'on se penche sur les obstacles à l'insertion des jeunes placés, on constate que la majorité d'entre eux a un réseau social précaire, où les acteurs de soutien ne sont pas toujours supportant. Ainsi, lorsqu'ils quittent les centres jeunesse, ces jeunes sont souvent laissés à eux-mêmes, sans véritables relations saines ou ressources d'entraide. L'individualisation du soutien du *PQJ* n'incite pas les jeunes à développer des relations avec d'autres jeunes qui vivent des situations semblables. La mise en place de programmes de groupe qui visent aussi le soutien à la vie autonome devient alors une avenue intéressante. L'intervention de groupe pourrait permettre de développer des dynamiques interpersonnelles de soutien et d'entraide entre les jeunes, en leur permettant de partager leurs expériences individuelles. En misant sur l'entraide, l'intervention de groupe pourrait éventuellement déboucher sur des actions sociales pour agir sur les blocages à l'insertion, tels les blocages structurels. De plus, une telle stratégie permettrait de transformer les enjeux de pouvoir d'une relation individuelle intervenant/jeune en favorisant une entraide s'appuyant sur l'expérience des pairs.

La méthode d'intervention de groupe permet de rassembler des personnes qui partagent des besoins, des expériences et des problèmes. En regroupant des gens autour de problématiques communes, l'intervention de groupe encourage non seulement le cheminement individuel, mais aussi l'entraide entre les participants. Les ateliers de groupe constituent des lieux de rencontre où les participants réalisent qu'ils ne sont pas seuls à vivre une situation particulière et qu'ils peuvent

potentiellement apprendre des expériences des autres. Pour les participants, le groupe revêt aussi la fonction d'un forum de discussion, puisque les échanges sur les problèmes, sur les solutions et sur les émotions qui y sont rattachées sont des occasions de partage collectif et de prise de conscience qui favorisent l'entraide et le développement d'un réseau de soutien social (Denis & Deslauriers, 2001, p.63). De plus, l'observation des attitudes et des comportements des autres constitue un facteur d'apprentissage important qui permet des comparaisons avec son propre vécu et avec ses propres habiletés (Turcotte & Lindsay, 2008).

**CHAPITRE 1. RECENSION DES PRATIQUES EXEMPLAIRES DE GROUPE VISANT
L'AUTONOMIE, LA PRÉVENTION DE LA CRIMINALITÉ ET DE LA VICTIMISATION,
L'INTÉGRATION DES JEUNES FILLES À RISQUE DE MATERNITÉ ADOLESCENTE ET
L'INTÉGRATION DES JEUNES AUTOCHTONES**

Le présent projet de recherche vise la mise en œuvre de stratégies d'intervention de groupe spécifiquement élaborées pour préparer, soutenir et favoriser l'entraide entre les jeunes qui approchent la fin de leur prise en charge en centre jeunesse. Plus spécifiquement, à la lumière des résultats de l'évaluation du *PQJ* (Goyette et al., 2007), il semblerait que parmi tous les jeunes placés, les jeunes filles et les jeunes autochtones sont particulièrement à risque de difficultés d'insertion. Il est donc crucial de pouvoir comprendre de manière particulière leur situation pour développer des stratégies d'intervention multidimensionnelles et systématiques afin de pouvoir soutenir leur préparation à la vie autonome. Nous dirigerons donc nos efforts vers ces deux groupes de jeunes.

1.1. LES MEILLEURES PRATIQUES DE GROUPE DESTINÉES AUX JEUNES FILLES À RISQUE DE MATERNITÉ ADOLESCENTE, ENCEINTES OU JEUNES MÈRES

Le travail social de groupe vise à (1) favoriser le changement d'attitude ou de comportement des personnes qui font face à des situations problématiques de même nature, (2) susciter le changement social en encourageant les personnes à agir dans leur milieu, en mettant en place des ressources ou en faisant la promotion de changements sociaux, (3) favoriser le développement personnel à travers l'acquisition de connaissances et d'habiletés, (4) favoriser la socialisation afin que les personnes apprennent à se comporter selon les normes sociales ou à entrer en interaction avec les autres, (5) favoriser la prévention par la mise en place de conditions environnementales permettant d'éviter que des difficultés anticipées ne se présentent, (6) favoriser l'acquisition de valeurs sociales favorisant l'harmonie avec les autres, (7) favoriser la résolution de problèmes afin d'aider les personnes à prendre des décisions et à agir en conséquence (Turcotte & Lindsay, 2008). C'est dans cette perspective que s'inscrit la majorité des programmes de prévention et d'intervention destinés aux jeunes filles à risque de maternité adolescente et aux jeunes filles enceintes et/ou mères. Les recherches évaluatives effectuées sur ces programmes soulignent l'efficacité de cette méthode pour contrer l'isolement, pour favoriser l'apprentissage et le développement d'habiletés personnelles, sociales et parentales, pour augmenter le niveau

d'estime personnelle et pour diminuer la résistance individuelle au changement (Coren et Stewart-Brown, 2003; Denis & Deslauriers, 2001).

Il existe des centaines de programmes qui portent sur la grossesse et la maternité à l'adolescence (Harris & Franklin, 2003). Ces programmes se regroupent généralement en deux types autour de leurs visées respectives. D'une part, les programmes de prévention élaborés pour les jeunes filles à risque de maternité adolescente, et d'autre part, les programmes d'intervention mis sur pied pour les jeunes filles enceintes et/ou mères.

1.1.1. LES PROGRAMMES DE PRÉVENTION

Les programmes de prévention de la grossesse à l'adolescence ont été développés dans le but de sensibiliser et d'informer les jeunes filles quant aux conséquences qui peuvent découler de leurs comportements sexuels à risque et quant aux responsabilités inhérentes à une grossesse à l'adolescence. Ces programmes peuvent être regroupés en trois catégories, selon leurs points d'ancrages : (1) les programmes d'éducation sexuelle, (2) les programmes qui visent à retarder les premières relations sexuelles et/ou à réduire l'activité sexuelle en général, et (3) les programmes qui misent sur les alternatives à la grossesse (Hoffert, 1991).

Les programmes d'éducation sexuelle ont été mis en place dans le but d'instruire les jeunes en regard des conséquences associées à la promiscuité sexuelle et aux relations non protégées. Plusieurs de ces programmes implantés dans les écoles et dans les organismes communautaires expliquent aussi aux jeunes comment utiliser les différentes méthodes contraceptives, en plus d'en faire la distribution. Les études consultées dans le domaine ont démontré l'efficacité de ces programmes éducationnels quant à l'augmentation de l'utilisation de méthodes contraceptives chez les jeunes adolescents et, par le fait même, quant à la réduction générale du taux de grossesse à l'adolescence (Franklin & Corcoran, 2000).

Les programmes qui visent à retarder les premières relations sexuelles et/ou réduire l'activité sexuelle en général offrent aussi de l'éducation sexuelle. Toutefois, le point central de ce type de programme réside dans les ateliers de groupe qui visent l'apprentissage et le développement d'habiletés personnelles et sociales, notamment des habiletés relatives à la prise de décisions (ex. savoir comment prendre des décisions éclairées sur la sexualité, savoir comment refuser des relations sexuelles, savoir comment négocier et discuter de méthodes contraceptives avec un partenaire), ainsi que des habiletés interpersonnelles (ex. savoir comment résister à la pression exercée par les pairs en général). Quelques uns de ces programmes mettent aussi l'accent sur la pratique de l'abstinence, quoique cette méthode soit généralement jugée inefficace auprès des

jeunes qui sont déjà actifs sexuellement (Franklin & Corcoran, 2000). L'efficacité globale de ce type de programme préventif repose sur la combinaison d'ateliers d'éducation sexuelle et d'ateliers d'apprentissage d'habiletés personnelles et sociales. À cet effet, les résultats d'une méta-analyse révèlent que ces programmes sont plus efficaces dans la réduction du taux de grossesse à l'adolescence en comparaison aux programmes qui offrent simplement de l'information sur les méthodes contraceptives et sur les risques et conséquences liés à des rapports sexuels non protégés (Franklin, Grant, Corcoran, O'Dell-Miller & Bultman, 1997).

Les programmes qui se concentrent sur les alternatives à la grossesse adoptent une approche nettement plus indirecte que les deux types de programmes préventifs précédents. Ces programmes visent à réduire les taux de grossesse à travers l'exploration des différents projets de vie des jeunes, notamment en ce qui a trait à la poursuite des études et/ou au travail. Le rationnel qui sous-tend ce type de programme est que les jeunes qui ont des projets de vie, des alternatives à la grossesse à l'adolescence, des ambitions et des aspirations de carrière, sont plus enclins de retarder une grossesse que ceux qui n'ont pas de projets de vie (Franklin & Corcoran, 2000; Hoffert, 1991). L'objectif général de ce type de programme est donc de sensibiliser les jeunes à des projets personnels et professionnels, et de leur démontrer comment une grossesse à l'adolescence pourrait interférer avec l'actualisation de ces projets. Les recherches évaluatives consultées soulignent que parmi tous les programmes préventifs, ce type de programme est le plus efficace quant à la réduction du taux de grossesse à l'adolescence (Franklin & Corcoran, 2000; Hoffert, 1991; Johns, Moncloa & Gong, 2000).

1.1.2. LES PROGRAMMES D'INTERVENTION

Malgré les efforts dirigés vers la prévention des grossesses précoces, le taux de grossesse à l'adolescence demeure élevé² et chaque année, des milliers de jeunes filles sont mères avant même d'avoir atteint l'âge de la majorité. Elles deviennent alors à risque d'un nombre important de difficultés, en plus de faire face à plusieurs défis au point de vue personnel et relationnel (Coren et al, 2003; Kissman, 1990; Stockman & Budd, 1997).

Les programmes d'intervention sur la maternité à l'adolescence ont été mis en place afin de supporter ces jeunes filles dans leur transition vers leur rôle de mère. Les meilleures pratiques en intervention abordent les besoins multiples de ces jeunes filles à travers des ateliers de groupe sur (1) le réseau et le soutien social, (2) l'apprentissage et le développement d'habiletés

² Au Canada, le taux de grossesse pour les 15 à 19 ans est de 30.5/1000 femmes (Statistiques Canada, 2004).

relationnelles et personnelle, et (3) l'apprentissage et le développement d'habiletés parentales (McDonell, Limber & Connor-Godbey, 2007).

Les jeunes mères se retrouvent souvent isolées en raison des changements apportés à leur vie sociale suite à leur grossesse. Plusieurs d'entre elles n'ont pas d'amies qui vivent une situation semblable, en plus d'être souvent seules à s'occuper de l'enfant puisque le père est rarement impliqué (Denis & Deslauriers, 2001). La majorité des jeunes mères a donc un réseau social précaire (Tarabulsy, Robitaille, Lacharité, Deslandes & Coderre, 1998). À cet effet, les programmes d'intervention proposent des ateliers de groupe qui visent à faciliter le développement du réseau social de la jeune mère et à l'informer quant aux ressources d'aide et d'entraide qui sont disponibles (Kissman, 1990). L'amélioration du système de soutien social de la jeune mère entraîne une plus grande sécurité émotionnelle, une meilleure estime personnelle, un sentiment de compétence parentale, ainsi qu'une diminution de l'anxiété et de la dépression en général (McDonell, Limber & Connor-Godbey, 2007; Tarabulsy et al., 1998). En plus du soutien émotionnel, le réseau répond aussi aux besoins pratiques de la jeune mère en lui fournissant de l'aide et du soutien pour prendre soin de l'enfant.

Briser l'isolement des jeunes mères constitue la première étape importante de l'intervention. Toutefois, entrer en contact avec des gens et savoir quand et comment demander de l'aide requiert certaines habiletés sociales que les jeunes mères n'ont souvent pas encore développées (Kissman, 1990). Afin de cerner ces difficultés relationnelles, les programmes d'intervention offrent des ateliers de groupe qui apprennent aux jeunes filles comment entrer en relation avec les autres et comment maintenir des liens sociaux et/ou des affiliations. L'acquisition de ces habiletés relationnelles contribue par le fait même au développement du réseau social des jeunes mères (Harris & Franklin, 2003). Les programmes d'intervention incorporent aussi des ateliers de groupe qui visent le développement d'habiletés personnelles, afin que les jeunes filles apprennent à gérer le stress qui découle de la venue d'un enfant et de leur nouveau rôle de mère (Kissman, 1990). Elles ont besoin de développer des stratégies d'adaptation et de gestion du stress et de la colère, de développer des habiletés de prise de décisions, et de développer des habiletés de résolution de problèmes et de résolution de conflits, notamment en ce qui a trait aux conflits émanant de la négociation entre leurs besoins personnels et ceux de leur enfant (Kissman, 1990; McDonell et al., 2007). Les recherches évaluatives dans le domaine soulignent que l'acquisition de ces habiletés personnelles facilite la transition et l'ajustement au rôle de mère, contribue à l'augmentation de l'efficacité et de l'estime personnelle et parentale, en plus de faire diminuer le niveau de stress de façon considérable (Coren et al., 2003; Harris & Franklin, 2003; Kissman, 1990).

En complément de l'acquisition d'habiletés relationnelles et personnelles, les jeunes mères doivent aussi développer des habiletés parentales, notamment en ce qui a trait à savoir comment être à l'écoute et comment répondre aux besoins physiques et émotionnels de l'enfant. Les recherches effectuées auprès des jeunes mères révèlent qu'elles éprouvent plusieurs difficultés à prendre soin, à entrer en relation et à décoder le non-verbal de leur enfant, en plus d'entretenir des attentes souvent irréalistes quant à leurs habiletés développementales (Coren et al., 2003; Kissman, 1990; Tarabulsy et al., 1998; Stockman & Budd, 1997). Les interventions de groupe qui abordent ces difficultés permettent d'augmenter le niveau de compétence parentale, d'améliorer la qualité d'interaction mère-enfant, en plus de contribuer au développement du lien d'attachement (Coren et al., 2003; Kissman, 1990; Tarabulsy et al., 1998).

En somme, les programmes d'intervention sur la maternité à l'adolescence sont généralement élaborés de manière à aborder l'ensemble des besoins des jeunes mères. Les recherches évaluatives recensées ont démontré que les programmes les plus efficaces sont ceux qui mettent l'accent à la fois sur l'augmentation de la qualité et de la taille du réseau social et sur le développement d'habiletés relationnelles, personnelles et parentales, lesquels sont tous considérés indispensables pour supporter et faciliter la transition à l'autonomie et à la parentalité des jeunes mères (Harris & Franklin, 2003).

1.1.3. L'APPROCHE CLINIQUE

Lorsqu'on compare les programmes de prévention de la grossesse à l'adolescence et les programmes d'intervention sur la maternité adolescente, on remarque que les deux misent beaucoup sur le développement et sur l'apprentissage d'habiletés personnelles et sociales. Plusieurs techniques peuvent être utilisées pour favoriser et soutenir cet apprentissage, notamment les techniques qui s'inscrivent dans l'approche cognitive-comportementale, telles le modelage, le jeu de rôle et le renforcement. Les programmes qui visent l'apprentissage et le développement d'habiletés personnelles et sociales chez les jeunes incluent généralement les quatre étapes suivantes : (1) l'intervenant explique et démontre l'habileté en question en utilisant des techniques de modelage, (2) les jeunes sont appelés à appliquer l'habileté à travers des jeux de rôle, (3) les jeunes doivent pratiquer l'habileté et l'appliquer dans leurs activités quotidiennes, et (4) l'intervenant fait un suivi et utilise des techniques de renforcement afin d'encourager le maintien des comportements désirables (Harris & Franklin, 2003). Les programmes qui s'inspirent de l'approche cognitive-comportementale favorisent généralement des stratégies de groupe, permettant par le fait même la promotion du soutien social, de la compétence sociale et de l'efficacité personnelle (Harris & Franklin, 2003). L'efficacité générale de l'approche cognitive-comportementale a été démontrée autant en ce qui a trait aux programmes de

prévention de la grossesse adolescente (Franklin et al, 1997; Franklin & Corcoran, 2000) qu'aux programmes d'intervention sur la maternité à l'adolescence (Harris & Franklin, 2003; Kissman, 1990).

1.2. LES ADAPTATIONS EN FONCTION DE L'ÂGE

Certains éléments doivent être pris en considération lors de l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme de groupe, afin d'assurer l'efficacité de l'intervention et le bon déroulement des rencontres.

Tout d'abord, il est crucial de ne pas imposer au groupe un curriculum d'intervention rigide. En effet, et contrairement à la méthode d'intervention individuelle, l'intervenant qui désire faciliter une intervention de groupe doit décentraliser son autorité et laisser les participants en charge du groupe, afin de laisser émerger la synergie du groupe et éventuellement, l'entraide entre les participants. Il doit donc s'attendre à leur laisser beaucoup de latitude en ce qui a trait aux sujets qu'ils désirent aborder et à la manière de le faire, tout en animant les discussions de manière non-directive (Malekoff, 2004). Or, les échanges entre les participants peuvent quelquefois s'avérer difficiles ou confrontants, puisque certains démontrent aucune ouverture ou intérêt au reste du groupe, alors que d'autres ne possèdent pas les habiletés sociales requises pour interagir en groupe. Il se peut aussi que certains participants soient des influences négatives pour le reste du groupe. Par exemple, l'intervention de groupe auprès des jeunes, et plus particulièrement auprès des jeunes présentant des problèmes d'adaptation, peut s'avérer problématique. Les jeunes peuvent s'influencer et renforcer les attitudes inadaptées des autres, entraînant ainsi un «effet de masse» qui affecte grandement l'efficacité du programme d'intervention (Dishion, McCord & Poulin, 1999). Il est donc aussi important de porter une attention particulière à la sélection des participants du groupe lors de la mise en œuvre d'un programme de groupe, puisque cette méthode d'intervention ne convient pas à tous (Denis & Deslauriers, 2001; Lovell & Richey, 1991).

L'élément le plus important à prendre en considération pour assurer l'efficacité d'un programme de groupe concerne l'adaptation spécifique aux personnes ciblées par le groupe, notamment en fonction de leur âge et de leur réalité culturelle. Ces adaptations doivent être effectuées à deux niveaux, soit au niveau de l'approche soit au niveau de l'animation.

1.2.1. AU NIVEAU DE L'APPROCHE

La pratique de l'intervention de groupe est répandue auprès des clientèles adolescentes (Malekoff, 2004). Cette pratique interpelle généralement beaucoup les adolescents, puisque la dynamique de groupe est importante à cet âge. De surcroît, l'intervention de groupe est souvent perçue comme étant moins confrontante que l'intervention individuelle, puisque les jeunes se sentent moins sur la sellette. De plus, les échanges et les partages collectifs entre les jeunes sont bénéfiques, car les adolescents se reconnaissent facilement à travers le discours de leurs pairs et ils apprennent à se sentir moins seuls dans leur situation.

Afin d'assurer l'efficacité d'une intervention auprès d'un groupe d'adolescents, il importe d'abord d'adapter l'approche à l'âge de la clientèle ciblée. En premier lieu, et puisque le lien de confiance entre le facilitateur et les participants du groupe est parfois plus long à établir avec des adolescents qu'avec des adultes, le facilitateur se doit de clarifier son rôle et ses attentes dès le départ. Alors que ceci est aussi vrai pour la pratique auprès des clientèles adultes, les jeunes ont d'autant plus besoin de se faire rassurer puisqu'ils sont habituellement plus réfractaires à l'autorité et certains présentent des difficultés à s'ouvrir à un adulte. Par ailleurs, et pour que l'intervention ait un sens spécifique pour les participants, le facilitateur doit progressivement s'immiscer dans l'univers des adolescents, afin d'avoir une bonne compréhension de qui ils sont, de ce qu'ils ont en commun et surtout, de ce qu'ils désirent aborder et discuter au sein du groupe. Dès les premières rencontres, le facilitateur peut inviter les jeunes à être des «co-créateurs» du groupe et à prendre des décisions, afin qu'ils n'aient pas l'impression que l'intervention leur soit imposée (Malekoff, 2004). À cet effet, Stockman et Budd (1997) soulèvent l'importance d'avoir une approche qui est centrée sur les jeunes et non sur le programme (*teen-centered rather than program-centered*). D'ailleurs, ces auteurs proposent de favoriser une approche personnalisée et non générique, ce qui facilitera d'autant plus l'ouverture et la participation des jeunes, en plus de leur permettre de se reconnaître comme partie prenante du groupe et de réduire les résistances qu'ils peuvent avoir face à l'intervention.

Personnaliser l'approche d'intervention à une clientèle adolescente implique essentiellement de se mettre à leur niveau et d'être à l'écoute de leurs besoins afin d'incorporer les éléments qui sont importants pour eux dans le curriculum d'intervention. Au-delà du contenu des rencontres, il apparaît aussi important de personnaliser le contexte dans lequel l'intervention a lieu (Stockman & Budd, 1997). Par exemple, il est recommandé de tenir les rencontres de groupe dans des lieux invitants et décorés au goût des jeunes. Ces lieux de rencontres doivent aussi être facilement accessibles pour que les jeunes puissent s'y rendre par eux-mêmes sans difficulté, donc accessible

en transport en commun ou alors le facilitateur peut offrir d'aller les chercher à des points de rencontres où plusieurs peuvent s'y rendre facilement.

1.2.2. AU NIVEAU DE L'ANIMATION

L'animation d'un groupe de jeunes est très différente d'un groupe d'adulte, puisque les rencontres sont souvent plus mouvementées.

«Group work with adolescents is like a roller coaster ride, but in a new configuration each time around; harrowing yet fun, with unexpected twists and turns, ascents and declines; you experience anxious anticipation and vertigo-inducing surround-sound; you wish it would end, and hope it never does. Sometimes, however, it's not so exciting – more like a crawling commute in rush hour traffic, enervating, meandering, puzzling, endless [...] Group work with adolescents is rarely neat. It is more jazzy than classical» (Malekoff, 2004, p.xi & p.19).

L'intervenant qui désire faciliter un groupe d'adolescents doit faire preuve de patience, d'ouverture d'esprit, de spontanéité, de flexibilité et d'originalité. De surcroît, il doit trouver une façon de captiver les adolescents, de les garder intéressés et de s'assurer qu'ils demeurent engagés dans leur démarche d'intervention. Pour ce faire, il importe que les techniques d'animation auxquelles il a recours soient adaptées à l'âge des participants, de manière à les interpeller le plus possible, maximisant ainsi l'efficacité générale du programme d'intervention pour tous les membres du groupe.

Plusieurs techniques de facilitation sont recommandées pour adapter la pratique de groupe auprès d'une clientèle adolescente (Malekoff, 2004). Ces techniques sont articulées principalement autour de deux concepts clés, soit la simplicité et la variété.

La simplicité se reflète essentiellement au niveau du vocabulaire et du langage emprunté par le facilitateur car les «mots d'adulte» ne conviennent pas toujours ou n'ont pas forcément de résonance pour les adolescents. Pour ces raisons, il est parfois nécessaire de se référer au registre de vocabulaire des jeunes en utilisant leur niveau de langage et en empruntant leurs expressions. Les éléments de contenu qui sont trop didactiques et/ou conceptuels doivent aussi être évités, puisqu'il est probable que les adolescents ne saisissent pas tout. En effet, étant donné que leurs capacités d'abstractions ne sont pas aussi développées que celles des adultes, leurs capacités de compréhension des notions plus abstraites est plus limitée. Intervenir auprès d'un groupe d'adolescents nécessite donc d'exemplifier davantage, d'imager nos questions et nos interventions ou encore de recourir à des métaphores pour rendre les explications moins

fastidieuses et plus concrètes (Lovell, 1991). L'utilisation de l'humour est aussi fortement recommandée afin de rendre les activités plus agréables et détendre l'atmosphère lors des interactions. Il apparaît aussi que le simple fait de rire ensemble fait augmenter la cohésion du groupe (Lovell, 1991; Lovell, Reid & Richey, 1992).

La variété se reflète à travers les différentes activités proposées lors des rencontres. Avant tout, il est recommandé d'en prévoir un bon nombre, puisque les adolescents ont besoin d'être stimulés pour demeurer attentifs. Par exemple, il peut être intéressant de proposer des mises en situation et des jeux de rôle entre deux discussions de groupe. En plus de briser la monotonie et de mettre les jeunes en action, ces démonstrations sont aussi souvent très «parlantes» pour les jeunes, puisqu'elles permettent une lecture plus concrète d'un exemple particulier. Le dessin, l'écriture, la littérature, la musique et la danse rejoignent aussi très bien les jeunes. Pour ceux et celles qui présentent des difficultés à verbaliser leurs pensées et leurs émotions, les arts peuvent facilement leur permettre de se dévoiler et de s'exprimer. Le facilitateur peut aussi choisir de présenter un film ou inviter un conférencier qui présentera un témoignage. Ce qui importe est de varier les moyens de présenter des idées ou de susciter des discussions pour que les participants demeurent intéressés au groupe.

Une attention particulière doit aussi être portée au temps alloué aux rencontres de groupe, parce que les adolescents peuvent rapidement se démotiver si la durée est trop longue. À cet effet, Malekoff (2004) recommande de prévoir des périodes de quarante-cinq ou soixante minutes. Ces périodes sont suffisantes considérant que les adolescents n'ont généralement pas autant de facilité que les adultes à «meubler le temps» lors des discussions. En effet, les partages personnels ou les échanges entre les participants sont souvent très succincts. Certains jeunes sont aussi plus timides ou réticents à parler de choses personnelles devant le reste du groupe. À cette fin, il peut être utile d'encourager la «dépersonnification» (i.e. faire comme si on relatait le discours de quelqu'un d'autre), ce qui facilite les confidences tout en prenant une distance par rapport à son propre vécu. Il se peut aussi que certains adolescents se restreignent à participer parce qu'ils sont préoccupés de ce que les autres vont penser d'eux. Cette crainte relative à l'évaluation morale des autres sur sa personne est particulièrement fréquente chez les jeunes filles. Une façon de les encourager à participer peut être de leur rappeler qu'elles sont parmi des gens qui leur ressemblent et qui partagent des expériences ou des problématiques communes. Il s'agit d'émettre ensuite quelques comparaisons pour leur faire comprendre que les gens qui les entourent ne sont donc pas très enclins à porter un jugement négatif sur elles et que bien au contraire, elles peuvent bénéficier grandement de les entendre s'exprimer sur leurs expériences personnelles.

Somme toute, l'animation d'un groupe d'intervention auprès des adolescents nécessite parfois d'être encadrante et directive, car ils ont besoin d'être orientés sur plusieurs points pour stimuler et faciliter leur participation. Il importe ainsi de les rassurer au besoin et de leur proposer des suggestions pour les aider à s'ouvrir au groupe. À cet effet, le facilitateur doit faire preuve de tact et de finesse dans sa manière d'encadrer les jeunes, afin de s'assurer que son intervention vise à les faire réfléchir et non à les faire sentir incompetents à interagir en groupe (Stockman & Budd, 1997).

1.3. LES MEILLEURES PRATIQUES DE GROUPE ADAPTÉES AUX PARTICULARITÉS DES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES

1.3.1. AU NIVEAU DE L'APPROCHE

Au-delà de l'adaptation nécessaire d'un curriculum d'intervention à l'âge des participants, il importe aussi de se pencher sur les particularités culturelles, le cas échéant, des personnes que l'on désire faire participer au groupe.

D'emblée, opter pour la pratique de groupe est une bonne idée lorsqu'on veut intervenir auprès d'une clientèle autochtone. L'esprit de groupe y est particulièrement développé, puisqu'il est ancré et consolidé dans leur mode de vie en communauté depuis plusieurs générations (Marsiglia, Cross, & Mitchell-Enos, 1998). Les activités quotidiennes et traditionnelles qui rassemblent généralement tous les membres de la communauté sont centrées sur l'allégeance et la loyauté au groupe, sur le respect des autres et sur le partage collectif. Au sein du groupe, tous les membres sont considérés au même niveau et les plus jeunes reçoivent les mêmes considérations que les plus vieux. Les aînés pour leur part sont très estimés puisqu'ils sont perçus comme des grands sages. Ainsi, la communauté se réunit pratiquement dans toutes les occasions. Par exemple, lorsqu'il est question de prendre des décisions sur le mode de fonctionnement de la réserve, ou encore lors de cérémonies ou de rituels traditionnels. Par ailleurs, la communauté constitue une source essentielle de soutien social et d'entraide pour plusieurs autochtones. L'esprit de groupe prend ainsi tout son sens.

Les membres de communautés autochtones partagent une réalité culturelle particulière, avec des traditions, des valeurs et des principes qui diffèrent de manière plutôt contrastée avec ceux de la culture allochtone. Qui plus est, les contrecoups qui découlent de l'histoire d'oppression et du choc de colonisation vécu par les communautés autochtones contribuent encore à ce jour à creuser un certain «fossé» entre les deux cultures.

«Successful, positive intervention in the lives of young Native American men and women [...] must understand the conflicts and difficulties found in Native American communities. Many of these are related to the historical domination by mainstream society and the consequent marginalization of Indian sovereign nations. This domination has had adverse effects on Indian people of all ages. The answer to these problems as reported in the literature is related to cultural appropriateness as an approach, a milieu and a solution to various problems of young Native American men and women» (Fox, Becker-Green, Gault & Simmons, 2005, p.22)

La simple transposition d'un modèle d'intervention élaboré pour une clientèle allochtone n'est ni approprié ni souhaitable³. À la lumière des différences culturelles existantes entre les autochtones et les allochtones, les définitions et les conceptualisations des problématiques sociales et les méthodes d'intervention proposées pour les adresser ne sont pas les mêmes. On se doit donc de considérer ces aspects différentiels dans l'élaboration et dans la mise en œuvre d'un programme qui est destiné aux clientèles autochtones, si l'on désire que l'approche d'intervention soit adaptée à leur réalité et aux particularités culturelles qui leur sont propre.

Comprendre d'où viennent les autochtones constitue un premier pas vers le développement d'une approche d'intervention qui est culturellement sensible et appropriée (Fox *et al.*, 2005). Par ailleurs, il importe aussi de développer une bonne compréhension de leurs traditions, valeurs, croyances et normes culturelles afin de les intégrer au curriculum d'intervention, ce qui permettra ultimement de lui donner une «couleur autochtone» (Fox *et al.*, 2005; Hawkins, Marlatt & Cummins, 2004).

1.3.2. AU NIVEAU DE L'ANIMATION

La pratique de groupe constitue une avenue d'intervention à favoriser auprès des clientèles autochtones. Toutefois, l'animation d'un tel groupe peut s'avérer particulièrement ardue, puisque les autochtones sont généralement très renfermés sur eux-mêmes et ils n'expriment pas leurs pensées et leurs émotions aisément (Hawkins *et al.*, 2004). Le facilitateur doit ainsi déployer plusieurs efforts et utiliser différentes tactiques pour amener les participants à s'ouvrir au reste du groupe et à échanger ensemble.

³ Selon une éducatrice en milieu de vie de la communauté de Kitiscakik en Abitibi-Témiscamingue rencontrée pour une entrevue dans le cadre de ce projet, les programmes qui visent la préparation à la vie autonome via les modèles de type *autonomie fonctionnelle* ne se transposent pas du tout à la réalité autochtone, particulièrement à ceux qui vivent en communauté. Les conceptions de l'insertion socioprofessionnelle des allochtones sont tout simplement trop différentes. À titre d'exemple, les autochtones auraient une identité culturelle du travail beaucoup plus axé sur la sociabilité que sur la productivité. Ainsi, leurs conceptions du travail représentent plus une volonté de faire fonctionner la communauté qu'une nécessité pour gagner leur vie ou pour répondre à leurs ambitions de carrière. (voir Goyette et al., 2009a)

L'animation d'un groupe d'autochtones est préférablement assurée par un intervenant d'origine autochtone (Hawkins *et al.*, 2004). En ayant un facilitateur qui leur ressemble, les participants du groupe ont plus de facilité à se reconnaître, à se sentir compris et à s'ouvrir au groupe. De plus, la compréhension des traditions, valeurs, croyances et normes culturelles autochtones est d'autant plus assurée. Il n'est toutefois pas toujours possible de trouver un intervenant autochtone pour animer le groupe.

Dans l'éventualité où le facilitateur est allochtone, la situation est très différente et il faut s'attendre à plusieurs résistances de la part des participants. Ces résistances émanent principalement des conflits présents depuis plusieurs générations entre les autochtones et les allochtones, lesquels ont contribué à entretenir un sentiment et une attitude de méfiance envers «l'homme Blanc» (Williams & Ellison, 1996). Il est donc probable que les participants adoptent des comportements réfractaires face à l'intervenant, affectant grandement l'éclosion de la dynamique et de la synergie du groupe. Afin de faire diminuer les résistances, le facilitateur allochtone se doit d'abord de les rassurer sur sa capacité d'ouverture envers eux et démontrer un intérêt marqué à acquérir plusieurs connaissances relatives aux traditions, aux croyances et aux normes autochtones⁴ (Hawkins *et al.*, 2004; aussi dans Williams & Ellison, 1996). Malgré les efforts qu'il peut déployer pour s'immiscer dans leur univers culturel et pour se référer à leurs particularités, il est possible que d'autres barrières culturelles se dressent entre l'intervenant allochtone et les participants autochtones, notamment en ce qui a trait à la compréhension différentielle de certaines expressions, de certaines manières d'être, de faire ou d'aborder les choses. Pour ces raisons, il lui sera quelquefois nécessaire de nuancer et d'imager davantage ses propos, afin de s'assurer de leur bonne compréhension.

Tel que mentionné préalablement, les membres de la communauté sont très présents et impliqués dans la vie de chacun. Dans cette optique, la collaboration des membres de la famille proche ou élargie, des représentants du conseil de bande, des aînés et des guérisseurs (*spiritual healers*) est aussi souvent sollicitée dans les pratiques d'intervention (Hawkins *et al.*, 2004; Williams & Ellison, 1996). Cette participation de la communauté permet d'une part, d'intégrer les membres du réseau de soutien des participants dans leur démarche d'intervention et d'autre part, de les aider à s'identifier à des modèles qu'ils considèrent comme étant des modèles de

⁴ Les propos d'une intervenante qui travaille depuis plusieurs années auprès de la clientèle autochtone au Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue abondent aussi en ce sens. Selon elle, l'attitude adoptée par les intervenants auprès des jeunes est souvent garante de leur capacité à établir un lien de confiance nécessaire à la relation d'aide avec eux. Ainsi, en plus de démontrer une grande ouverture d'esprit, il importe de s'informer sur la culture des jeunes car certains comportements des intervenants peuvent être mal interprétés et ainsi affecter négativement la relation d'aide (voir Goyette *et al.*, 2009a).

réussite qui leur confèrent une référence positive à la communauté et qui leur permet par le fait même de se rattacher à leurs origines (Hawkins *et al.*, 2004).

Le rôle du facilitateur est de susciter l'intérêt et de stimuler la participation des membres du groupe en s'inspirant des pratiques traditionnelles et en incorporant les éléments culturels qui donneront une «couleur autochtone» aux activités. Par exemple, Hawkins et ses collègues (2004) proposent de tenir les rencontres de groupe autour de repas, puisque le partage de nourriture fait partie intégrante des activités et des coutumes autochtones. Les repas collectifs sont fréquemment organisés au sein de la communauté, dans les occasions de célébrations comme dans les occasions plus difficiles. Ainsi, la nourriture offre une sorte de confort et de réconfort dans les pratiques autochtones.

L'adaptation des activités et des outils à la réalité culturelle des clientèles autochtones est déterminante pour assurer l'efficacité du programme d'intervention de groupe. Il est donc fortement recommandé de prévoir au curriculum des cérémonies, des rituels et des pratiques de guérison spirituelle (Fox *et al.*, 2005; Quinn, 2007; Williams & Ellison, 1996). L'élaboration de génogrammes qui servent essentiellement à connaître ses origines, est aussi fréquente dans les programmes d'intervention qui sont destinés aux jeunes qui éprouvent des difficultés face à leur identité culturelle (Gale, 1991; Long, Downs, Gillette, Kills in Sight, & Iron-Cloud Konen, 2006).

Puisque les autochtones sont généralement très renfermés sur eux-mêmes et qu'ils ne s'expriment pas verbalement très facilement, une bonne façon de les faire profiter de l'expérience d'intervention de groupe est de leur fournir un exutoire à travers d'autres modes d'expression, notamment à travers l'artisanat (Hawkins *et al.*, 2004). Par exemple, il peut être intéressant de prévoir des ateliers de groupe où les participants sont amenés à faire des courtépointes, des capteurs de rêves, des masques, de la poterie, etc. Les arts comme la musique et la danse traditionnelle sont aussi souvent appréciés⁵. Le facilitateur peut aussi proposer de faire des cercles de partages en faisant brûler des herbes qui ont des propriétés de purification et de guérison, de raconter des contes et des légendes, ou de faire quelques leçons d'histoires. Toutefois, il doit s'assurer de ne pas adopter un style trop magistral dans ses présentations. En effet, les autochtones favorisent généralement les approches basées sur l'expérimentation et sur la mise en action (Fox *et al.*, 2005). Par exemple, afin de retrouver leur fierté et leur identité

⁵ Selon la déléguée à la jeunesse autochtone de la région de l'Abitibi-Témiscamingue rencontrée dans le cadre des activités de recherche, les moyens d'expression visuels rejoignent beaucoup les clientèles autochtones puisque les différentes langues autochtones sont fondées sur l'imaginaire. L'expression artistique est donc un moyen d'intervention à favoriser auprès de ces clientèles. (voir Goyette *et al.*, 2009a).

culturelle, ils préféreront les activités comme les sorties en forêt, la chasse et la pêche aux explications magistrales (Quinn, 2007).

CHAPITRE 2. LES PRATIQUES DE GROUPE VISANT L'AUTONOMIE ACTUELLEMENT EN PLACE DANS LES CENTRES JEUNESSE PARTICIPANTS

Il existe actuellement plusieurs programmes de groupe dans les centres jeunesse (CJ) du Québec qui visent la préparation à la vie autonome chez les 16-18 ans et chacun est empreint de l'approche d'intervention adoptée par le CJ dans lequel il s'y retrouve.

À travers quelques entretiens semi dirigés effectués auprès de travailleurs sociaux et autres intervenants oeuvrant auprès des jeunes ciblés par le présent projet, les meilleures pratiques de groupe en place sont dégagées. L'analyse de ces pratiques et les parallèles dressés avec les programmes sélectionnés pour le projet permettra de mieux cerner la complémentarité des différentes pratiques de groupe visant l'autonomie.

2.1. LES CENTRES DE LA JEUNESSE ET DE LA FAMILLE BATSHAW LE PROGRAMME *LIKING YOURSELF LOVING OTHERS* (L.Y.L.O.)

2.1.1. LES OBJECTIFS ET LA CLIENTÈLE VISÉE

Le programme *Liking Yourself Loving Others* (L.Y.L.O.) est un programme qui vise l'éducation sexuelle, la prévention des infections transmises sexuellement (ITS et VIH) et la prévention des comportements à risque chez les adolescents pris en charge par les CJ Batshaw. Une des particularités de ce programme est qu'il repose essentiellement sur l'expression artistique des participants. Les arts et les multimédias sont ainsi utilisés à titre d'exutoire afin de faciliter la gestion des problèmes ou des situations difficiles au point de vue relationnel. Il a pour objectif général de réduire les risques associés aux ITS, de promouvoir la santé sexuelle, et de promouvoir les relations interpersonnelles saines des jeunes résidant en CJ. Plus particulièrement, ce programme fut élaboré afin (1) de permettre aux jeunes d'identifier ce qu'ils apprécient et ce qu'ils n'apprécient pas en regard de leur relations amoureuses et sexuelles; (2) de redonner le pouvoir (*empowerment*) aux jeunes afin qu'ils se sentent plus compétents et confiants en leurs habiletés de changer certains aspects de leurs relations interpersonnelles; (3) d'encourager les jeunes à développer des habiletés personnelles et sociales qui leur donneront plus de contrôle sur leurs relations amoureuses et sexuelles; (4) de permettre aux intervenants du CJ Batshaw de s'impliquer dans un processus de diffusion d'information, de dialogue et de

discussion au sujet de l'éducation sexuelle et de la prévention des ITS; et (5) de créer une opportunité pour que les intervenants du CJ utilisent les arts pour stimuler la conscience des jeunes et pour faciliter le dialogue avec eux.

Le programme L.Y.L.O. s'adresse à la clientèle garçon et fille âgée de 14 à 17 ans. Actuellement, le programme est implanté au niveau du service de réadaptation où se retrouve la clientèle à profil haut risque, donc les jeunes qui présentent plusieurs problèmes de comportement et qui ont un vécu peut-être un «peu différent» de la majorité des autres⁶.

2.1.2. L'APPROCHE CLINIQUE

L'approche L.Y.L.O. s'inspire du *youth empowerment* et de la réduction des méfaits. Ces approches pragmatiques et plutôt informelles visent à redonner le pouvoir aux jeunes. Elles les incitent notamment à prendre part à des discussions qui portent sur des thèmes sur lesquels ils ne seraient pas nécessairement à l'aise de discuter en groupe dans un contexte plus formel. L'approche L.Y.L.O., centrée sur les jeunes, est nettement moins confrontante ou menaçante en comparaison aux autres approches d'intervention qui visent la préparation à la vie autonome, lesquelles sont généralement plus structurée et pédagogique (ex. enseignement d'habiletés d'autonomie fonctionnelle de type ACLSA). Dans L.Y.L.O., l'expression du vécu émotif est facilitée par les activités artistiques. Les jeunes décident ainsi de ce dont ils ont envie de discuter et de la manière dont ils désirent s'y prendre pour exprimer ce qu'ils pensent et ressentent. Par exemple, les jeunes peuvent choisir de faire de la danse, de la photographie, de la poésie, des vidéos, des collages ou des jeux de rôle. Les activités s'intègrent dans le processus thérapeutique du programme puisqu'elles suscitent par le fait même des discussions de groupe sur les thèmes de L.Y.L.O. Les activités permettent aux jeunes de canaliser leurs émotions négatives et de s'exprimer au sein du groupe.

2.1.3. L'ÉMERGENCE ET LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME L.Y.L.O.

Le programme L.Y.L.O. a vu le jour vers la fin des années 1990, grâce à l'initiative et aux fonds déployés par la *Régie régionale de la santé et des services sociaux* qui a mis sur pieds les projets P.A.C., les programmes d'actions communautaires. Un des objectifs des projets P.A.C. visait alors l'amélioration du développement des jeunes âgés de 12 à 18 ans et les programmes de prévention des ITS, du VIH et des autres comportements à risque incluant la consommation, la

⁶ Incidemment, c'est en partie en raison de ceci que le programme ne s'appelle pas *Loving Yourself, Linking Others*, puisque pour ces jeunes, le concept de s'aimer soi-même leur est étranger parce que leur estime personnelle est si basse. En fait, ils disent eux-mêmes qu'ils priorisent aimer les autres avant d'apprendre à s'aimer eux-mêmes.

prostitution, la violence au sein des relations interpersonnelles, etc. En 1996, suite à un forum sur les jeunes, un comité de travail fut créé ayant comme mandat d'examiner les pratiques en matière d'éducation sexuelle pour les jeunes. Au début des années 2000, un sondage fut effectué au sein du personnel du CJ Batshaw afin d'évaluer les besoins prioritaires en matière de prévention et d'éducation sexuelle. Le projet pilote fut déployé en 2000-2001 et fut l'objet d'une recherche évaluative dirigée par la *Direction de la santé publique* (Bastien, Émond & Bernier, M., 2001). Les conclusions de cette évaluation révèlent que le programme contribue à la prévention des comportements à risque chez les adolescents.

Depuis 2003-2004, le programme L.Y.L.O. est financé uniquement par le CJ Batshaw. Ce programme n'est pas un programme obligatoire. Les chefs d'unités du service de réadaptation sont libres de proposer ou non l'intégration du programme. Chaque unité est aussi libre de refuser, d'accepter et d'adapter le programme à sa convenance.

2.1.4. LES THÈMES

Le programme L.Y.L.O. est un programme d'éducation sexuelle et de prévention centré autour des thématiques de l'exploitation sexuelle, de la prostitution juvénile et des gangs de rue. Parmi les thèmes un peu plus spécifiques, on y retrouve : l'adolescence et la sexualité, les relations amoureuses et les relations d'amitié, l'estime de soi, la prévention des ITS, du VIH et de l'hépatite, la contraception et la grossesse adolescente, l'orientation sexuelle, l'exploitation sexuelle, l'abus sexuel, la sexualité et la consommation d'alcool et de drogues, etc.

Contrairement à bien des programmes généralement implantés en CJ, aucun curriculum d'intervention n'est ici imposé. C'est à partir du vécu relaté par les jeunes que les thèmes sont abordés au sein du groupe et que les activités sont sélectionnées. Les activités deviennent alors des occasions d'expression individuelle et d'échanges collectifs, en plus de faciliter la diffusion d'informations entre intervenants et jeunes.

2.1.5. QUELQUES UNES DES ACTIVITÉS L.Y.L.O.

Voici quelques unes des activités L.Y.L.O. Chacune d'elle, à sa façon, amène les jeunes à un autre niveau de compréhension et de perception. Ces activités leur permettent essentiellement d'exprimer leur vécu émotif.

- **«The emotion quilt: girls stitching their emotions.»** : Une activité sélectionnée par un groupe de filles qui désiraient parler de leurs émotions par rapport à tout ce qu'elles avaient vécu. Elles ont écrit, brodé et dessiné ce qu'elles ressentaient intérieurement. La

- courtepointe leur a permis de s'exprimer et de créer quelque chose pour laquelle elles se sont senties valorisées; la courtepointe a été exposée dans les locaux du CJ Batshaw.
- ***Hotel Alley***: Une séance photo où les filles ont décidé de nous amener sur les lieux où elles se sentaient le plus vulnérables et à risque : les hôtels et motels du quartier où elles avaient été victime d'exploitation sexuelle. À travers l'activité, elles se sont toutes ouvertes et ont partagé leurs expériences de victimisation.
 - **«*The cemetery: Portrait of feelings*»** : Une autre activité photo d'une des participantes qui désirait illustrer les sentiments qu'elle vivait alors qu'elle attendait pour ses résultats d'un test de dépistage du VIH.
 - **Chorégraphie** : Inspirée d'une chanson de TLC (*Tender Loving Care*) et des clichés photographiés des hôtels et motels, cette chorégraphie a été mise sur pied par un groupe de jeunes filles afin de démontrer comment se défaire des expériences difficiles auxquelles elles ont fait face et comment passer à autre chose. Les images projetées sur l'écran représentaient le passé empreint de violence et de victimisation dont les jeunes filles désiraient se défaire.
 - ***L.Y.L.O. Love Line*** : Les jeunes enregistrent un message téléphonique exprimant des vœux de St Valentin.
 - **Concours de poésie** : Un autre projet lors de la St Valentin qui a permis aux jeunes d'exprimer leurs sentiments.
 - **Le visionnement de la série télé *Degrassi the next generation*** : Une activité sélectionnée par une unité qui consistait simplement à visionner et à analyser les thèmes présentés dans les épisodes de la série télé *Degrassi*, une série éducative qui est destinée aux adolescents et qui aborde plusieurs sujets tabous. Les discussions de groupe sur les éléments observés ont permis aux jeunes d'aborder certains thèmes en se référant à la série et non à leurs expériences individuelles, ce qui fût nettement moins confrontant pour eux.
 - **«*Lifebook scrapbook project*»** : Une nouvelle activité L.Y.L.O. qui consiste à laisser les participants s'exprimer par des montages artistiques thématiques qui les représentent. Voici quelques uns des thèmes sélectionnés par les jeunes : « My pseudo reality ». « I told you Lord my soul is fake ». « I wish upon the stars that twinkle in her eyes ». « A single

tear to fill the ocean». «I still have your love scars». «Angels put venom in my veins». «Dissect my life and what will you see». «A thousand cries and anger beneath».

- **Activités brise-glace** : «Wheel of knowledge», «tic tac toe», «LYLOpoly», etc. Toutes ces activités ont été mises sur pied afin de faciliter la diffusion d'information en ce qui concerne les comportements à risque pour les ITS et le VIH.

2.1.6. LES FACILITATEURS ET LA FORMATION

Il n'existe pas de profil type du facilitateur L.Y.L.O. La personne intéressée doit toutefois posséder certaines caractéristiques, soit être confortable avec le sujet de la sexualité et être capable d'en discuter avec les gens, être respectueuse, honnête, créative, ouverte d'esprit, réaliste, avoir le sens de l'humour, être capable d'engager le dialogue avec les jeunes, de leur faire part de ses impressions, être flexible dans son approche et être prête à assumer un rôle de leadership.

Une formation L.Y.L.O. est offerte aux intervenants du CJ Batshaw de façon régulière. Cette formation s'étale sur trois journées complètes. Au cours de cette formation, les différents thèmes généraux de L.Y.L.O. sont abordés, soit l'adolescence, la sexualité, l'exploitation sexuelle, la contraception et les ITS. Plusieurs activités qui sont reprises avec les jeunes au sein du groupe sont aussi effectuées lors de la formation, notamment l'activité *Ask Abey* – qui consiste à déposer des questions de façon anonyme dans une boîte et en piger quelques unes pour y répondre devant le groupe. Cette activité constitue une bonne manière de diffuser et de transmettre de l'information. Des références et des ressources supplémentaires sont aussi fournies lors de la formation afin que les facilitateurs puissent savoir où se procurer de l'information supplémentaire sur un sujet particulier. Par ailleurs, les formateurs abordent aussi une multitude d'autres aspects, comme par exemple, les différentes manières dont les facilitateurs peuvent choisir de s'y prendre pour animer une activité, l'angoisse qu'ils peuvent ressentir par rapport au fait d'aborder un thème qui porte sur la sexualité devant un groupe de jeunes ou alors par rapport au fait qu'il n'y a pas de curriculum d'intervention imposé dans ce programme. Ils sont aussi appelés à parler de la confiance au sein du groupe, des jugements de valeur qu'ils peuvent présenter à l'égard du comportement de certains jeunes, de comment trouver le bon *timing* pour aborder un thème plus sensible, de comment créer un environnement où les jeunes se sentent à l'aise de partager, des dilemmes moraux auxquels ils feront face éventuellement, des différentes méthodes contraceptives, du concept du *choix* (ce qui amène à parler de relation amoureuse et d'orientation sexuelle), de prostitution juvénile (le processus de recrutement, les proxénètes, la prostitution masculine, les conséquences, etc.), des abus sexuels, de la trousse médico-légale, etc.

Lors de la formation, les intervenants sont aussi appelés à expérimenter avec les divers médiums artistiques, comme par exemple la caméra vidéo digitale ou l'ordinateur portable, afin qu'ils puissent se familiariser avec le matériel audio-visuel qu'ils utiliseront avec les jeunes. Les formateurs leur proposent aussi plusieurs idées thématiques pour les ateliers L.Y.L.O. Par exemple, le groupe pourrait décider de se centrer sur les relations amoureuses, sur les différents types de relations, sur les idoles, sur les chum, sur les blondes, sur la différence entre l'amitié et l'amour, sur le fait d'être en amour, sur ce qu'on est prêt à faire pour avoir un amoureux, sur le fait de se sentir obligé ou pas d'avoir un amoureux, sur quoi faire lorsqu'on a une peine d'amour, sur les différentes manières de prévenir la violence au sein de nos relations, sur l'intimité et le sexe, sur les mythes et désirs de toujours plaire aux autres, sur le partenaire idéal, sur les changements psychologiques et physiques liés à la puberté, sur les changements d'humeur, sur ce que c'est d'être un adolescent de nos jours, sur l'autonomie et la dépendance à l'adolescence, sur l'égalité des genres, sur les rôles sexuels dans la société d'aujourd'hui, sur les comportements sexuels acceptables dans notre société, sur la santé sexuelle, sur l'hygiène personnelle, sur les tests de dépistage de ITS, sur l'utilisation adéquate d'un condom, sur la grossesse adolescente, sur la paternité, sur l'orientation sexuelle, sur l'abus sexuel, etc. Des exemples d'activités artistiques qui permettront aux jeunes de s'exprimer par rapport à ces thèmes sont aussi proposés aux facilitateurs. Ils peuvent choisir entre une exposition de photographies qui illustre ce que vivent les jeunes, un débat, un jeu de rôle, une projection vidéo, un concours de poésie, un repas collectif, une chorégraphie, une courtepoinette, un jeu, ou alors toute autre activité artistique à laquelle les jeunes auraient envie de prendre part. La marge de manœuvre est donc très grande, tant pour les facilitateurs que pour les jeunes participants.

2.1.7. LES EFFETS DU PROGRAMME L.Y.L.O.

L.Y.L.O. est un programme bien différent des autres, notamment lorsqu'on le compare avec les programmes plus structurés du type cognitivo-comportemental, qui font souvent ressortir ce qui a de plus négatif chez les jeunes, comme par exemple leur colère, leur agressivité, leurs angoisses. L'application des principes de restructuration comportementale et d'apprentissage social à la base de ces programmes est remise en perspective dans le programme L.Y.L.O. L'approche préconisée, beaucoup plus informelle et pragmatique, favorise non seulement l'acquisition de nouvelles connaissances, mais aussi le développement de l'ouverture d'esprit et l'exploration du potentiel créatif de chacun.

L.Y.L.O. permet aux jeunes d'avoir de l'information sur la sexualité et sur les comportements à risque, informations auxquelles ils n'auraient, dans certains cas, pas accès autrement. Les jeunes de L.Y.L.O. soulignent aussi grandement apprécier le fait d'avoir une place pour s'exprimer,

d'avoir de la latitude quant à la sélection des activités et surtout le fait de ne pas se sentir «en intervention» lors des rencontres. Au terme des rencontres, les jeunes rapportent s'être sentis valorisés par les représentations artistiques qu'ils ont créées au sein du groupe.

Selon la travailleuse sociale responsable de L.Y.L.O., la formule de groupe est parfaitement appropriée pour ce type de programme de prévention. À l'adolescence, la dynamique de groupe fait partie intégrante de la dynamique relationnelle et les jeunes aiment se retrouver entre eux. Les échanges peuvent leur permettre de se confronter entre eux et de se confirmer dans ce qu'ils sont, dans ce qu'ils pensent et dans ce qu'ils ressentent, en plus de comparer leur niveau différentiel de «normalité». L'expérience profite généralement à tous. Ceux qui ne parlent pas, parce qu'ils sont plus timides ou réfractaires, bénéficient indirectement des interventions faites par les autres. Certains jeunes ressentiront même le besoin de poursuivre les discussions en individuel avec les intervenants L.Y.L.O., parce que certains thèmes sont très sensibles et surtout très personnels. Ils peuvent aussi choisir d'écrire des questions de façon anonyme et utiliser la boîte conçue à cet effet - *Ask Abbey*. En somme, aux dires des jeunes, l'appréciation générale du programme L.Y.L.O. est excellente.

2.2. LE CENTRE JEUNESSE DE MONTRÉAL – INSTITUT UNIVERSITAIRE LE PROGRAMME *LA VIE LA VIE*

2.2.1. LES OBJECTIFS ET LA CLIENTÈLE VISÉE

Le programme *La Vie La Vie* est un programme qui vise le développement d'habiletés d'autonomie fonctionnelle pour les jeunes du CJM-IU qui devront bientôt quitter la mesure de placement. L'objectif général est de transmettre des connaissances de base, telles celles relatives à l'alimentation, au budget et à la vie en appartement, et de développer des habiletés pour lesquelles l'acquisition est jugée indispensable afin de pouvoir faire preuve d'un minimum de fonctionnalité lorsque le jeune sera seul. Essentiellement, ce programme vise à aider les jeunes qui ont un impératif d'autonomie à réaliser ce qui les attend à leur sortie du CJ, compte tenu de leur situation particulière et de leur réseau quelque fois très précaire. Le programme *La Vie La Vie* permet ainsi aux jeunes du CJM-IU de se préparer à l'avance pour la sortie et d'aller chercher le maximum d'outils, en plus de se familiariser avec plusieurs ressources communautaires qui pourraient potentiellement leur venir en aide et leur prêter assistance dans leur parcours d'autonomisation. La plus grande particularité de ce programme, et ce qui en fait sa force, est que l'on mise sur l'expérimentation des pratiques. Les jeunes sont donc appelés à participer aux diverses activités de la vie quotidienne (ex. aller faire l'épicerie, préparer un repas, entreprendre

des démarches de recherche d'appartement, etc.) dans l'objectif d'apprendre, via les expériences partagées au sein de groupe, comment faire face aux différents obstacles de l'insertion qui peuvent se retrouver sur leur chemin lorsqu'ils seront en vie autonome.

Le programme *La Vie La Vie* est offert régulièrement au CJM-IU à la clientèle garçon et fille âgée de 16 à 18 ans pour qui la probabilité de retourner habiter dans leur famille respective (famille d'accueil ou famille naturelle) est très faible et qui ont donc un projet de vie autonome. Une diversité de jeunes se retrouvent dans cette catégorie, notamment les jeunes abandonnés et qui n'ont pas vraiment de contact avec leurs parents, les jeunes qui sont en conflit continu avec leur famille naturelle, les jeunes qui ont vécu des difficultés familiales tellement importantes qu'ils ne sont plus en contact avec eux, les jeunes qui ont été victimes d'abus, de maltraitance, de violence physique et verbale, c'est-à-dire les jeunes pour lesquels leur santé et leur sécurité seraient sérieusement compromises.

2.2.2. L'APPROCHE CLINIQUE

L'approche clinique préconisée dans le programme *La Vie La Vie* est basée sur les principes de l'expérimentation. Le programme est articulé autour de huit rencontres de groupe plutôt structurées mais quand même moins formelles en comparaison à la majorité des programmes. Les rencontres et les activités sont adaptées en fonction du niveau moyen du groupe, des besoins particuliers et des ressources à disposition sur le site où le programme est implanté. À travers ce programme, les jeunes apprennent à développer leur potentiel d'autonomie et leur pouvoir décisionnel, à prendre la parole, à développer leur sens critique/méfiance et à s'organiser en fonction de ce qu'ils ont⁷. L'expérimentation vient consolider les connaissances transmises et les échanges qui ont lieu au sein du groupe. Le côté *pratico pratique* de cette approche contribue ainsi non seulement à capter l'attention des jeunes et à les aider à se mettre en action tout en «des normalisant avec l'extérieur», mais il contribue aussi au maintien des acquis à long terme.

2.2.3. L'ÉMERGEANCE ET LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME LA VIE LA VIE

Le programme *La Vie La Vie* a été mis sur pied par des intervenants en réinsertion sociale et des éducateurs de milieu du CJM-IU afin de répondre à des besoins très ponctuels et à des manques présentés par les jeunes auprès desquels ils travaillent. L'idée de base était de constituer un groupe d'apprentissage qui vise le développement d'habiletés d'autonomie fonctionnelle et de

⁷ Incidemment, cet accompagnement dans la démarche d'autonomisation des jeunes des CJ partage plusieurs similitudes en termes de contenu (i.e. autonomie fonctionnelle) avec le *PQJ*.

promouvoir par le fait même, l'écllosion d'une dynamique d'entraide et de soutien chez les jeunes.

Le programme *La Vie La Vie* est une initiative locale du CJM-IU. Le programme émane aussi d'une alliance avec le marchand *Loblaws* du secteur nord-est de Montréal. Le CJM-IU a donc accès à la cuisine qui sert pour les cours offerts sur place et promet en échange de se procurer les produits au *Loblaws* directement. Depuis l'implantation des premiers groupes, il y a de ça plusieurs années, le programme a fait boule de neige et il fait dorénavant partie de la programmation régulière du CJM-IU. Des pavillons sont même aménagés en conséquence, notamment sur le site du Mont St-Antoine et au site de la Cité-des-Prairies. Le programme est offert deux fois par année (généralement à l'automne et à l'hiver) sur les divers sites du CJM-IU. Les groupes sont généralement constitués de six à huit jeunes et l'animation est assurée par deux intervenants.

Les ateliers *La Vie La Vie* sont actuellement implantés dans plusieurs sites. Les activités du programme sont adaptées en fonction de la clientèle particulière (garçons, filles, ou mixte) et des ressources disponibles sur le site sur lequel il prend place. Par exemple, au site du Mont St-Antoine, l'activité est offerte pour les garçons, au site de la Cité-des-Prairies c'est la même chose mais les différentes particularités des sites nécessitent quelques adaptations, alors qu'au site Dominique-Savio il s'agit d'un groupe de filles. En fait, quatre versions différentes du programme *La Vie La Vie* sont implantés et répartis sur le territoire de Montréal : au nord-est, à l'est, au centre-ville, au nord et au sud-ouest; plusieurs de ceux-ci s'adressent à une clientèle mixte.

Le recrutement des participants est bien organisé au sein du CJ. Une publicité qui présente brièvement le programme *La Vie La Vie*, les objectifs, la clientèle visée, la durée de huit semaines, les dates et le lieu de tenue des activités, est envoyée aux diverses unités d'intervention du CJM-IU un mois avant le début des rencontres. Les intervenants qui travaillent auprès de la clientèle ciblée sont ainsi conviés à identifier un ou plusieurs jeunes qui pourraient bénéficier avantageusement du programme et à faire parvenir une fiche d'inscription dûment complétée au responsable du programme. Une première entrevue de groupe est alors organisée avec les deux animateurs *La Vie La Vie*. Les jeunes pour lesquels une fiche d'inscription a été transmise sont donc conviés à cette rencontre de groupe dans laquelle a lieu une rencontre préparatoire qui permet d'identifier des jeunes et de vérifier leur niveau de motivation. Les jeunes qui sont là parce qu'ils se sentent obligés et qui verbalisent très clairement n'avoir aucun intérêt à participer de manière positive sont rapidement mis à l'écart. Leur niveau de motivation est un facteur déterminant pour le succès du programme. La sélection des jeunes participants est aussi

effectuée en fonction de certains éléments, particulièrement le projet de vie autonome et le temps qu'il reste avant qu'il se concrétise. Par ailleurs, si le projet de vie semble s'équivaloir pour tous les jeunes, les plus âgés seront sélectionnés en priorité puisque les plus jeunes auront l'occasion de prendre part plus tard au programme avant leur sortie. Dans l'éventualité où les jeunes sont tous du même âge, les besoins personnels différentiels seront priorisés.

2.2.4. LES THÈMES

Le programme *La Vie La Vie* est structuré autour de huit ateliers de groupe. Le thème central est celui de la vie en appartement, plus spécifiquement, le premier appartement et la préparation à la transition à la vie autonome. Les différents thèmes abordés sont : la recherche et les visites d'appartements, le ménage de l'appartement, le trousseau (les produits indispensables et les coûts reliés), les premiers achats et le budget, le bail et les obligations qui s'y rattachent, l'ameublement et la colocation, l'épicerie (comment faire, la planification des repas, la saine alimentation, les marques maisons ou sans nom, les économies potentielles, etc.), et les organismes et autres ressources communautaires qui peuvent leur venir en aide s'ils se retrouvent dans des conditions de besoins absolus. Chaque atelier est détaillé dans un cartable qui est remis à tous les participants et on y retrouve des activités supplémentaires à compléter. On y retrouve aussi une multitude de fiches informatives, d'articles et autres ressources utiles et pratiques que les jeunes peuvent consulter et surtout conserver à l'issue du programme.

2.2.5. QUELQUES UNES DES ACTIVITÉS LA VIE LA VIE

Voici comment se déroulent quelques une des activités du programme *La Vie La Vie*⁸.

Le programme La Vie La Vie du site Mont St-Antoine du CJM-IU :

- L'activité se déroule en deux temps et les deux sont aussi importants l'un que l'autre. Les ateliers ont lieu après l'école, un soir par semaine.
 - L'activité a lieu dans un petit pavillon situé à proximité et elle est destinée aux jeunes du site, donc ceux qui vont à l'école sur place ou occasionnellement qui vont à l'école à l'extérieur. La camionnette du Mont St-Antoine réservée pour l'activité attend les jeunes à la sortie de l'école. Le groupe quitte donc ensemble

⁸ Les adaptations varient selon le site et la clientèle.

en direction du *Loblaws* pour aller acheter les choses dont ils ont besoin pour faire le repas (généralement déjà déterminé la semaine précédente⁹);

- L'objectif du premier volet de l'atelier est de montrer aux jeunes comment s'alimenter à coût modique en tenant compte des spéciaux qu'il y a dans les circulaires et respecter les principes d'une alimentation saine et équilibrée. Pour cette étape, l'expérimentation se fait à l'épicerie. Le groupe prend le temps de regarder et de comparer les différents prix des produits. La durée de l'épicerie est d'environ trois quarts d'heure. Dans l'épicerie même, les animateurs montrent aux jeunes comment acheter et comment éviter les pièges. Par exemple, les plateaux tout fait de crudités qui ont l'air très alléchants mais qui coûtent trois fois le prix, alors que si on achète des petites carottes, du céleri, des petites tomates, des trucs comme ça, on sauve énormément.
- Le deuxième volet de l'atelier a lieu de retour au CJ, alors que les jeunes apprennent à préparer un repas. Ils apprennent les rudiments de la cuisine, de la préparation et de la conservation des aliments. Pendant la cuisson, ils se dirigent généralement dans une pièce adjacente à la cuisine pour faire une activité de préparation de vie autonome. Les divers thèmes présentés ci-haut sont alors abordés au sein du groupe. Quelques jeux de rôle sont parfois introduits afin de faciliter la démonstration d'habiletés particulières, notamment celles relatives à une visite d'appartement.
- Le repas est alors servi et c'est autour de celui-ci que sont éveillées les discussions de groupe. Des sujets supplémentaires sont aussi abordés, comme par exemple la *CSST* et les normes du travail, les *Carrefours Jeunesse Emploi*, le *centre local d'emploi*, les syndicats, les pièges du crédit, le choix du colocataire, les services offerts au niveau de l'aide à la recherche d'emploi et de l'orientation. Une conseillère du projet *IDEO 16-17* du programme PITREM vient aussi donner un atelier. Plusieurs ressources additionnelles telles des ressources alimentaires, des friperies, la *Régie du logement*, *SOS Suicide*, sont aussi présentées aux jeunes et leurs coordonnées sont incluses dans le bottin le *Délic* qui leur est remis à la fin de programme. Finalement le projet de vie autonome des jeunes est abordé dans son sens large.

⁹ À la première rencontre, les jeunes sont invités à prendre part aux décisions du groupe. Or, à partir de maintenant, ils seront en charge de décider du menu, devant toutefois respecter certains critères (ex. pas de malbouffe).

Le programme La Vie La Vie du site Cité-des-Prairies du CJM-IU :

- Les ateliers *La Vie La Vie* se déroulent un peu différemment au site Cité-des-Prairies du CJM-IU. Les deux adaptations prévoient tout de même chacun des moments pratiques (éplucher les spéciaux des circulaires, expérimenter à l'épicerie – les marques sans nom, les quantités, les prix, les pièges de consommation, la gestion d'un budget limité – préparer des repas, faire des recherches et visites d'appartements) et des moments théoriques (où sont passés en revue les différents apprentissages).
- En contraste, les ateliers du site Cité-des-Prairies se déroulent sur une journée et les jeunes se rendent fréquemment ensemble sur place dans des ressources communautaires, comme par exemple au *Chic Resto Pop*, un restaurant communautaire qui accueille les gens du quartier Hochelaga-Maisonneuve et qui offre des repas à petit prix. Ces visites sont souvent très difficiles pour les participants parce qu'elles les confrontent avec la réalité avec laquelle ils pourront potentiellement faire face un jour. *L'Accueil Bonneau* et les *Auberges du cœur* font aussi partie des ressources visitées. En se déplaçant sur les lieux physiques et en rencontrant directement les personnes responsables des différentes ressources communautaires, les jeunes sont ainsi incités à revenir, dans l'éventualité où ils se retrouveraient dans le besoin. Ces expériences leur permettent aussi, par ailleurs, à considérer les différentes alternatives pro-sociales qui se dressent devant eux (ex. au lieu de voler pour manger, ils peuvent aller dans une ressource où un repas coûte quelques dollars).
- Pour les jeunes de ce site, beaucoup d'accent est mis sur les démarches relatives au premier appartement et contrairement au programme implanté au site du Mont St-Antoine, les jeunes de Cité-des-Prairies ne font pas simplement des simulations d'entrevues pour les visites des appartements, mais ils prennent eux-mêmes les rendez-vous et se rendent directement sur place dans l'objectif de rencontrer les propriétaires et procéder à la visite des lieux. Ils procèdent aussi à ce type d'exercice en ce qui concerne l'achat du mobilier pour l'appartement. Ainsi, ils se rendent en équipe dans les magasins d'ameublement – dans le neuf et dans l'usagé afin de voir les différentes alternatives – et ils évaluent les coûts en tentant de ne pas se faire prendre dans les pièges des achats à crédits ou a versements mensuels. Selon les animateurs, le fait d'aller voir sur place permet de renforcer toute la théorie transmise. Ces démarches sont encore une fois certainement confrontantes pour les jeunes, parce qu'ils réalisent rapidement qu'ils risquent de rencontrer plusieurs embuches dans leur parcours, que les loyers sont nettement moins abordables qu'ils ne le pensent, que certains propriétaires refuseront de

leur louer leurs logements, et qu'ils ont besoin d'un minimum pour vivre en appartement. À travers ces visites, les jeunes apprennent aussi qu'ils doivent déployer certaines habiletés sociales pour entrer en contact avec les propriétaires et qu'il y a une multitude d'éléments à considérer lors d'une visite des lieux avant de procéder à la signature du bail.

2.2.6. LES FACILITATEURS ET LA FORMATION

Les animateurs du programme *La Vie La Vie* sont généralement approchés de manière informelle, à l'interne, par un chef de service qui leur propose d'animer les ateliers. Les intérêts recherchés concernent principalement le désir d'enseigner des habiletés concrètes aux jeunes, le désir de cuisiner avec eux, le désir de les accompagner dans leur démarche d'autonomisation et le désir de les soutenir dans leur transition et de leur fournir les outils nécessaires afin de réduire les risques subséquent de victimisation et de criminalisation. Contrairement au programme L.Y.L.O. du CJ Batshaw, les animateurs de *La Vie La Vie* ne reçoivent pas de formation particulière afin de se familiariser avec le programme. On leur remet toutefois le manuel d'intervention qui contient la description des thèmes, de la clientèle visée, des prémisses de base, de l'importance du programme pour les jeunes, etc. Généralement, les novices se mettent en équipe avec un intervenant qui a de l'expérience à animer les ateliers et ensemble ils font leur propre adaptation du programme en fonction de leurs dispositions (clientèle et site).

2.2.7. LES EFFETS DU PROGRAMME LA VIE LA VIE

Le programme *La Vie La Vie* permet d'initier les jeunes à la vie autonome et de les outiller afin qu'ils s'y préparent de manière à minimiser les risques éventuels de victimisation et de criminalisation. Essentiellement, les jeunes rapportent que le programme a répondu aux nombreuses interrogations auxquelles ils faisaient face. Pour plusieurs, les animateurs ont «sonné des cloches» et éveillé ainsi des questionnements, des prises de conscience et suscité une mise en action. Tel que mentionné précédemment, l'expérimentation est l'élément clé de ce programme puisqu'il vient consolider les connaissances acquises au fil des expériences et des discussions de groupe.

Les jeunes rapportent généralement un haut taux de satisfaction face au programme. Ce programme se veut très concret et pragmatique. Certains thèmes sont incontournables, comme par exemple le budget. C'est un thème dont les jeunes se disent un peu tannés d'entendre parler et un des thèmes qui les confronte en quelque sorte avec la réalité avec laquelle ils devront faire face à leur sortie, mais c'est aussi une dimension cruciale de l'autonomie fonctionnelle sur

laquelle on doit continuer d'insister, puisque c'est la dimension qui les place le plus à risque de se retrouver dans des situations de vulnérabilité. Parmi les activités *La Vie La Vie* les plus appréciées, les jeunes rapportent aimer préparer un repas et manger ensemble, apprécier faire l'épicerie, apprendre à respecter un budget précis, simuler des expériences de vie autonome (comme par exemple les premières démarches de recherche d'appartement), goûter à de nouvelles recettes et apprendre de nouveaux trucs et astuces pour se débrouiller.

Les jeunes réalisent généralement aussi que si les habiletés ou scénarios abordés au cours du programme ne leur semblent peut être pas utiles dans un futur rapproché, il se peut fort bien que ça leur serve un jour. Les acquis du programme vont donc au-delà de sa durée. Le petit guide intitulé le *Décllic* qui leur est remis à l'issue du programme et qui contient une liste à jour des différentes ressources communautaires selon divers domaines d'aide ou d'assistance sociale est un outil supplémentaire qui peut leur être très utile. Dans cette perspective, il se pourrait qu'un jour ils aient besoin de dépannage alimentaire pas loin de chez eux parce qu'ils n'ont pas le choix, parce que leur copine sera enceinte, parce qu'ils auront un enfant, parce qu'ils auront perdu leur emploi, parce qu'ils auront eu un accident, mais surtout, parce qu'ils auront besoin d'une alternative pro-sociale à leurs comportements délinquants. Ou alors qu'ils se retrouvent avec un ami qui est dans le trouble, qui a un problème de violence conjugale ou d'abus. À tout ceci, les jeunes se montrent généralement très réceptifs.

À l'issue des ateliers *La Vie La Vie*, plusieurs jeunes mentionnent qu'ils auraient aimé que les rencontres, l'expérimentation, les discussions et les activités se poursuivent après les huit semaines prévues à l'horaire. Selon eux, plusieurs thèmes mériteraient d'être approfondis davantage, comme par exemple tout ce qui a trait aux démarches pour le premier appartement et même la dimension du budget. En somme, mise à part les habiletés fonctionnelles acquises au fil des semaines, le programme contribue à susciter et à orienter la réflexion des jeunes par rapport à leur projet de vie autonome et à les soutenir dans leur transition.

CHAPITRE 3. LES PROGRAMMES DE GROUPE SÉLECTIONNÉS DANS LE CADRE DU PROJET SAVA

Le présent projet vise la mise en œuvre et l'évaluation de deux programmes d'intervention de groupe élaborés dans l'objectif de préparer et de soutenir les jeunes pris en charge par les CJ qui quitteront les mesures de placement pour aller vivre en appartement. Les deux programmes de groupe en question sont présentés dans les sections qui suivent¹⁰. L'adaptation de ces programmes a été effectuée en grande partie à la lumière des résultats de l'analyse des besoins réalisée dans le cadre du projet *SAVA*, projet dans lequel s'insère le présent projet. L'analyse des meilleures pratiques de groupe actuellement en place dans les CJ présentée ci haut a aussi permis d'alimenter la réflexion.

3.1. LE PROGRAMME *MOI & CIE* (*THE FRIENDSHIP GROUP*)

3.1.1. LES OBJECTIFS

Le programme *Moi & Cie* (Mann-Feder, Roman & Corneau, 2009a) est une adaptation du programme «*The Friendship Group : Learning to create social support*» expérimenté par Lovell à Vancouver (1991). Ce programme s'inspire de la théorie cognitivo-comportementale, laquelle présuppose que tous les comportements, les pensées et les émotions peuvent être modifiés à travers l'apprentissage social. Selon ce modèle, les habiletés sociales peuvent être apprises et la vision que l'on a de ses relations interpersonnelles peut être modifiée en conséquence. Le programme *Moi & Cie* est un programme d'intervention qui s'inscrit dans cette perspective, s'appuyant notamment sur les principes de renforcement positif qui permettent de soutenir les participantes dans le développement de comportements sociaux adéquats et l'émergence d'un sens critique affiné en regard de leurs relations interpersonnelles.

L'objectif général de ce programme est l'acquisition des habiletés sociales nécessaires au développement d'un réseau de soutien. La stratégie pour y parvenir est (1) d'amener les participantes à définir et à évaluer la composition de leur réseau social et (2) leur permettre d'acquérir des habiletés sociales les rendant capables d'être une amie attentionnée et de se protéger de ceux qui veulent prendre avantage d'elles. Ce programme devrait permettre d'inscrire

¹⁰ Un résumé des programmes originaux est inclus à l'Annexe 1 et les deux manuels d'intervention adaptés dans le cadre du présent projet sont inclus aux Annexe 2 et 3.

les jeunes dans des dynamiques de soutien constructives favorisant le passage à la vie adulte. Selon Lambert (2001), un tel groupe peut contribuer à la réduction de la victimisation par la capacité de déceler les relations non constructives et l'enrichissement du réseau social. Il permet aussi une appropriation du pouvoir sur sa vie (*empowerment*) et le développement de l'estime de soi.

Cette stratégie d'intervention de groupe cible particulièrement les jeunes filles (16 ans et plus) ayant des problèmes d'habiletés et d'interactions sociales, des relations interpersonnelles problématiques et conflictuelles, des problèmes d'isolement, un historique de victimisation, qui sont à risque de grossesse précoce et/ou déjà enceintes ou jeunes mères.

3.1.2. LES PRINCIPAUX THÈMES

- La confiance et les limites personnelles;
- Les habiletés sociales et interpersonnelles;
- Les indicateurs de danger et les relations conflictuelles;
- La régulation émotionnelle et les relations saines.

L'amitié et la confiance sont inters reliées dans ce programme. Par ailleurs, une attention particulière est vouée aux dangers émanant de certaines relations problématiques, lesquelles contribuent à l'enfermement relationnel des jeunes filles plus vulnérables. Dans cette intervention de groupe, la manière dont les liens se développent entre les participantes et les facilitateurs est également utilisée à titre de modèle de relation appropriée. En somme, le programme *Moi & Cie* offre aux participantes une expérience sécuritaire à travers laquelle elles peuvent apprendre les avantages des relations fondées sur la confiance et le respect mutuel.

3.1.3. LES HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES

- Les jeunes filles en fin de placement se retrouvent fréquemment dans des situations d'isolement et d'exploitation;
- Les aider à développer une autre conception des relations interpersonnelles peut contribuer à diminuer leur vulnérabilité;
- Les problèmes d'estime de soi de ces jeunes filles doivent être abordés afin de réduire leur vulnérabilité;
- La gestion des limites personnelles peut être apprise.

3.1.4. LES PRINCIPES DE BASE

Dans le modèle initial développé par Lovell, l'amitié se développe au fil du temps. La *Route de l'amitié*¹¹ constitue la métaphore de base sur laquelle repose le programme *Moi & Cie*.

Dans notre adaptation du programme, nous désirons offrir aux participantes la possibilité d'identifier et de nommer elles-mêmes les différentes étapes de l'amitié. La *Route de l'amitié* peut certainement servir de modèle de base, mais nous recommandons fortement que les participantes soient amenées à élaborer leur propre représentation visuelle des différentes étapes de l'amitié. Afin de les assister dans leur démarche, les facilitateurs devront insister sur le fait que la confiance et l'intimité se développent progressivement.

Trois dimensions centrales ont été explorées par l'auteure de ce programme dans l'élaboration de la *Route de l'amitié* : l'intimité, la dignité et le temps. Ces trois dimensions permettent de différencier les relations intimes des relations superficielles. Seul le temps peut aider les participantes à déterminer si une relation est saine et intime. Par ailleurs, leur capacité à former des relations saines est étroitement liée à leur estime de soi.

Voici les étapes de l'amitié telles que formulées dans le programme initial et adaptées par Lambert (2001). Comme vous pouvez le constater, l'auteure a attribué un nom pour représenter chaque étape (ex. connaissanceville). Nous vous proposons d'inviter les participantes à les modifier afin que la représentation finale ait plus de signification pour elles. Pour chaque étape, nous avons proposé des qualificatifs supplémentaires.

- **Connaissanceville ou initier les contacts sociaux**
 - ⇒ Niveau de contact : présenté l'un à l'autre lors d'une première rencontre
 - ⇒ Contact social ou un(e) collègue
 - ⇒ Attitude : politesse, prudence
 - ⇒ Comportement : superficiel, conversations générales

- **Partenairebourg ou expérimenter avec l'autre à travers une activité partagée**
 - ⇒ Niveau de contact : désir de se voir de nouveau
 - ⇒ Attitude : apprécie l'autre mais ne peut pas compter sur l'autre pour avoir de l'aide et ne peut pas divulguer des informations personnelles

¹¹ L'adaptation du programme anglo-saxon de Lovell (1991) a été réalisée par Lambert (2001). La traduction de la *Route de l'amitié* effectuée par Lambert est reprise ici.

- ⇒ Comportement : aller voir un film ou faire une activité ensemble
- **Amicitie or intensification de la relation en demeurant prudent**
 - ⇒ Niveau de contact : se voir plus fréquemment
 - ⇒ Attitude : accepte l'autre et début de l'ouverture et création de liens affectifs
 - ⇒ Comportement : avoir du bon temps ensemble et s'appeler fréquemment
 - ⇒ Proximité affective : appelle l'autre au besoin et soutien l'autre dans ses plans en plus de faire plusieurs activités ensemble.
- **Personnalité or l'intégration des activités extérieures avec les besoins personnels**
 - ⇒ Niveau de contact : fréquent
 - ⇒ Attitude : s'appuie sur l'autre pour avoir du soutien et de l'encouragement; entraide
 - ⇒ Comportement : ouverture, peut compter sur l'autre et sur son honnêteté, niveau d'intimité et de confiance supérieur
 - ⇒ Proximité affective : exprime leurs sentiments l'un envers l'autre
- **Conjoint ou liens affectifs significatifs**
 - ⇒ Niveau de contact : la fréquence est moins pertinente que le niveau d'intimité
 - ⇒ Attitudes : confiance mutuelle, soutien, interdépendance, sentiment de sécurité et d'acceptation à un niveau supérieur
 - ⇒ Comportement : deux ami(e)s qui vivent ensemble et qui prennent des décisions ensemble; peut impliquer de l'intimité sexuelle; peut être des meilleur(e)s ami(e)s ou des amoureux
 - ⇒ Proximité affective : haut niveau d'intimité émotionnelle et de confiance
- **Île des professionnels**
 - ⇒ Il importe de différencier la nature de la qualité de la relation que l'on entretient avec un(e) professionnel(le) et un(e) ami(e).
 - ⇒ La nature de cette relation est particulière puisqu'elle est souvent à sens unique (le(la) professionnel(le) ayant le devoir de vous aider).
 - ⇒ Ex. travailleur sociaux, agents de probation, docteurs, professeurs, etc.

NOUS PROPOSONS L'AJOUT DE LA CATÉGORIE SUIVANTE

○ Relations Internet

- ⇒ Il fut un temps où il fallait rencontrer une personne en face à face avant de pouvoir développer une relation avec elle.
- ⇒ La venue de l'Internet a changé cela, et maintenant les relations interpersonnelles sont développées par le biais de réseaux électroniques tels *Facebook*, *Twitter* et *MSN*. Il arrive que certaines relations vont au-delà de l'ordinateur et deviennent plus personnelles, mais malheureusement plusieurs demeurent superficielles. Dans ce contexte, la *quantité* d'amis que l'on a l'emporte souvent sur la *qualité* de ces relations.
- ⇒ Qui plus est, l'Internet peut aussi engendrer une impression de confiance virtuelle. Toutefois, clavarder pendant des heures n'est pas la meilleure façon de développer une confiance mutuelle. Il est reconnu que les rapports entretenus uniquement par Internet peuvent engendrer beaucoup de mensonges et de manipulations.

Par ailleurs, dans le modèle initial, la prudence et les indicateurs de dangers sont utilisés afin d'illustrer un thème important, celui de la reconnaissance des relations problématiques.

Plusieurs individus sont incapables de se protéger devant une situation problématique. Ils doivent donc apprendre à devenir plus prudent et à reconnaître les indicateurs de danger afin de diminuer leur vulnérabilité. Il importe aussi de réaliser que leurs expériences antérieures contribuent à cette vulnérabilité.

À travers les rencontres de groupe, les facilitateurs doivent non seulement amener les participantes à reconnaître les indicateurs de danger, mais aussi à développer des manières de réagir afin de bien gérer des situations qui peuvent éventuellement devenir compromettantes.

3.2. LE PROGRAMME *DROIT DEVANT (MOVIN'ON)*

3.2.1. LES OBJECTIFS

Le deuxième groupe (Mann-Feder, Roman & Corneau, 2009b) est basé sur le modèle du *Movin'On Group* expérimenté au CJ Batshaw (Mann-Feder et White, 1999). Ce programme vise le soutien psychologique et l'entraide de jeunes. L'objectif principal de ce programme est de donner l'opportunité à des jeunes qui arrivent à la majorité et qui devront bientôt quitter la

ressource de placement de s'exprimer et d'explorer les émotions difficiles associées à leur départ. Plus particulièrement, le programme vise à faire prendre conscience aux participants de l'impact que peut avoir leur état émotif sur l'issue de leur transition vers l'autonomie. Il a aussi pour objectif de les amener à se soutenir dans un processus émergent de recherche de solutions, qui leur permettra de mieux gérer cette étape de leur vie. Parmi les thèmes qui y sont abordés, on compte les événements de vie à l'origine du placement, le vécu en milieu substitut, la planification de l'entrée dans la vie autonome et les espoirs et peurs qui l'accompagnent. L'expression du vécu émotif des participants et participantes est facilitée par le biais d'activités artistiques et de jeux collectifs (Mann-Feder et White, 2004).

Cette stratégie d'intervention de groupe cible essentiellement les jeunes filles et garçons (17 ans et plus) pour qui la fin du placement approche, qui sont particulièrement confrontés à des difficultés dans leur passage à la vie autonome, qui n'ont pas la possibilité de retourner dans leur milieu familial à la majorité, et qui ont donc un impératif d'autonomie à la sortie du centre jeunesse.

3.2.2. LES PRINCIPAUX THÈMES

- Les événements à l'origine du placement;
- Le vécu en milieu substitut;
- La planification de l'entrée dans la vie autonome;
- Les espoirs et les peurs qui accompagnent la transition.

La transition vers la vie autonome est un processus caractérisé par l'ambivalence, les remises en question, les doutes, un sentiment de perte et de deuil. Les jeunes qui quittent le foyer familial font généralement l'expérience du processus idéal, soit un processus graduel, progressif, et où les tentatives répétées de départ et les allers-retours sont permis. Le plaisir qui découle de la maîtrise de sa nouvelle vie compense nettement pour le deuil de son statut d'enfant. Par ailleurs, un élément crucial qui facilite cette transition et le vécu des sentiments qui y sont associés, provient du soutien reçu de la part d'adultes significatifs qui entourent les jeunes.

Les jeunes adultes placés en milieu substitut ne bénéficient pas de tous ces avantages; ils n'ont pas de filet de sécurité sur lequel retomber au besoin et ils ne peuvent pas faire demi-tour s'ils n'ont nulle part où aller. Qui plus est, quitter la ressource de placement pour aller vivre en appartement confirme d'autant plus à ces jeunes que leur famille n'est pas là pour eux.

Pour certains, la sortie du milieu substitut éveille de nouveau les problèmes associés à l'origine du placement. Un jeune qui grandit dans un milieu de placement qu'il doit quitter lorsqu'il atteint la majorité est confronté au fait qu'il ne peut compter sur personne d'autre que sur lui-même, puisque sa famille n'a jamais vraiment été là pour lui. Dans la littérature à cet effet les auteurs parlent du besoin qu'ont ces jeunes de *refaire le deuil*. À travers ce processus douloureux, il se peut que le jeune régresse au niveau comportemental, ce qui contribue davantage aux difficultés rencontrées dans cette épreuve développementale. En confrontant son deuil et sa perte de nouveau, il peut devenir enragé, déprimé, réfractaire et apathique, résistant par le fait même à toute forme de structure et de contrôle, tel qu'il fut habitué dans ses expériences de placement. Cette résistance face à la fin du placement entrave quelque fois l'apprentissage d'habiletés fonctionnelles nécessaires à la vie autonome. Dans certains cas, les milieux de placement ne tolèrent pas les régressions et conséquemment, la fin de la prise en charge peut être devancée.

L'accompagnement vers la vie autonome constitue un défi qui se retrouve au cœur des préoccupations de ceux qui travaillent auprès de jeunes placés. Ainsi, les services qui sont mis en place pour préparer et soutenir ces jeunes sont d'une importance capitale. Avant leur départ, il importe que les jeunes puissent tisser des liens avec des adultes qui ont une approche non-punitif et qui normalisent et encouragent l'expression du vécu émotif. Le processus de deuil éveillé par la fin de la prise en charge peut être extrêmement douloureux pour les jeunes et pour les personnes qui travaillent auprès d'eux, mais ce processus est nécessaire, puisque l'évitement peut entraîner plusieurs difficultés à long terme.

Le programme *Droit Devant* est un programme d'intervention qui repose sur un cadre théorique psychodynamique. Cette approche présuppose qu'il est important de revisiter les expériences de séparation antérieures, afin de mieux comprendre comment nos sentiments influencent nos comportements. L'expression du vécu émotif est fortement encouragée et soutenue par les facilitateurs qui sont appelés à aider les participants à reconnaître leurs sentiments et à faire les liens qui leur permettront de mieux comprendre ce qu'ils vivent.

3.2.3. LES HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES

- La transition à la vie autonome constitue un point tournant important caractérisé par l'ambivalence, l'incertitude et le deuil d'un état de dépendance envers les autres;
- Cette transition est particulièrement difficile pour les jeunes placés, puisqu'ils ont vécu plusieurs séparations et ont dû abandonner le fantasme d'avoir ce qu'ils n'ont jamais eu (dépendance saine);

- Les programmes destinés aux jeunes placés mettent généralement beaucoup l'accent sur le développement et l'acquisition d'habiletés relatives à l'autonomie fonctionnelle et peu d'attention est portée à la préparation psychologique et à l'expression du vécu émotif;
- Les sentiments qui sont niés peuvent sérieusement entraver le succès d'une transition;
- La reconnaissance de sentiments difficiles facilite l'acquisition d'habiletés;
- La reconnaissance de sentiments contribue à l'apprentissage de techniques de gestion de la peur et de la tristesse;
- Un programme de groupe encourage l'expression du vécu émotif à travers le soutien et le modelage, particulièrement lorsqu'il regroupe des jeunes de milieux différents.

3.2.4. LES DÉFIS ASSOCIÉS À CE PROGRAMME

La facilitation du programme *Droit Devant* constitue pour certains une expérience d'épanouissement personnel. Au cours de cette intervention, le niveau de contrôle exercé par les facilitateurs sur les participants doit être minimal. Les facilitateurs agiront à titre de catalyseurs et ils devront demeurer neutres en regard des différents éléments de discussion soulevés par le groupe. Cette attitude permettra d'ouvrir le dialogue au sein de groupe. Par ailleurs, il importe de soutenir les participants afin qu'ils puissent parler du processus de placement initial et partager les sentiments potentiellement non-résolus qui s'y rattachent. Les activités proposées dans ce manuel permettent de maximiser l'expression du vécu émotif et d'aider les participants à anticiper ce que sera leur vie autonome après le centre jeunesse. Le fait d'être en groupe permettra certainement aux participants de ventiler et de normaliser leurs espoirs et leurs peurs en se sentant moins seuls. Dans tous les cas, les activités devraient être utilisées uniquement s'il est nécessaire de stimuler les participants à s'exprimer. Si les activités ne sont pas nécessaires, elles doivent être mises de côté pour faire place aux échanges entre les participants. Les facilitateurs sont aussi entièrement libres de modifier ou de proposer de nouvelles activités qui permettront au groupe de dialoguer. Enfin, et quoique plusieurs activités sont suggérées dans ce manuel, il n'est pas nécessaire de toutes les faire : moins c'est plus!

Certaines qualités personnelles des facilitateurs permettent de donner le ton au groupe; elles sont reconnues comme étant aussi importantes que les stratégies et techniques utilisées lorsqu'on fait de l'intervention de groupe :

- Savoir être en harmonie avec ses propres sentiments, vivre le moment présent et savoir partager ses sentiments avec les autres. Les facilitateurs qui ne parviennent pas à reconnaître ce qu'ils ressentent sont enclins à ne pas reconnaître ce que les autres ressentent et le support qu'ils peuvent leur apporter est directement compromis

- Savoir reconnaître les sentiments des autres et être en mesure de bien communiquer l'interprétation qu'ils en font.
- Être disposé à prendre des risques et à dévoiler aux autres ce qu'ils ressentent. Le partage des pensées et des sentiments des facilitateurs constitue une des meilleures façons d'inciter les participants à en faire autant et de susciter le développement de l'intégrité et de la confiance au sein du groupe. Les facilitateurs seront donc appelés à modeler les comportements désirés, à encourager et à soutenir les participants.
- Le rôle des facilitateurs de ce programme est un peu plus ambigu en comparaison à d'autres programmes, notamment au programme *Moi & Cie*. En ce sens, il est fort probable que les facilitateurs soient confrontés à certaines incertitudes, voire à de la confusion au cours des rencontres.
- Démontrer de l'ouverture d'esprit et de la flexibilité afin de permettre une meilleure gestion de toutes les situations qui se présenteront au sein du groupe. Cette qualité est très importante pour les participants parce qu'elle facilite l'apprentissage basé sur les observations de différents comportements et valeurs individuelles.
- Le plus gros défi associé à ce programme concerne l'habileté des facilitateurs de créer un environnement où règne la confiance et où les participants se sentent à l'aise de partager leur vécu.
- Un autre défi auquel les facilitateurs peuvent faire face en cours de route concerne la gestion de la colère et des peurs des participants.

Les personnes qui entament une nouvelle expérience de groupe entraînent généralement avec eux leur bagage d'habitudes et d'attitudes relationnelles. Les facilitateurs doivent être conscientisés au fait qu'il est probable que les participants aient des réactions de transfert envers eux, notamment en regard de leur statut de «personne en position d'autorité». Il se peut aussi que les participants qui se joignent à un nouveau groupe remarquent des choses qui leur rappellent des expériences passées, particulièrement les facilitateurs. Quelques fois, les participants et les facilitateurs ne sont pas conscients de ces dynamiques. Les facilitateurs doivent donc demeurer attentifs au fait qu'ils peuvent être considérés comme une source de sentiments positifs ou négatifs. Lorsqu'ils reconnaissent ces réactions, il importe qu'ils trouvent une manière adéquate de les gérer (ex. faire un tour de table et parler de ce qui se passe ici et maintenant).

3.3. L'APPROCHE PRÉCONISÉE

3.3.1. LA FACILITATION DE GROUPE

Lorsqu'on se penche sur les différentes approches d'intervention des CJ, on remarque que la majorité des programmes sont élaborés de manière à favoriser l'animation d'ateliers de groupe. L'animation de groupe consiste principalement à proposer aux jeunes de faire des activités ensemble, sans nécessairement leur prêter assistance ou s'attarder au processus sous-jacent. Les intervenants des CJ savent généralement très bien animer des ateliers d'intervention et gérer les jeunes lorsqu'ils se retrouvent en groupe, mais ils demeurent quelque fois incertains lorsqu'il s'agit de diriger un processus. La facilitation de groupe implique de s'attarder au processus du groupe et à cet engagement que démontre les jeunes les uns envers les autres. Qui plus est, une attention particulière doit être portée à la dynamique implicite et explicite entre les participants au sein du groupe.

La facilitation de groupe est un processus à travers lequel une personne qui est acceptée par tous les participants, qui est neutre et qui n'a pas de pouvoir décisionnel particulier sur le groupe, intervient pour les aider à améliorer la façon dont ils identifient les problèmes, dont ils les résolvent et dont ils prennent des décisions, en vue d'améliorer l'efficacité même du groupe (Schwartz, Davidson, Carlson & McKinney, 2005). Au sein du groupe, les facilitateurs partagent le pouvoir avec les participants.

Faciliter un groupe c'est guider les participants pour qu'ils utilisent leurs connaissances, leurs habiletés et leur potentiel pour atteindre leurs objectifs. Faciliter un groupe signifie aussi aider et simplifier le processus. Faciliter signifie guider et non diriger. Faciliter signifie mettre de côté les différentes activités pour faire place à l'éclosion des dynamiques de groupe. Faciliter signifie opter pour la qualité et non la quantité d'activités.

Pour faciliter un groupe, il faut se concentrer sur le processus au lieu du contenu – sur *comment* le groupe fait quelque chose au lieu de *ce que* le groupe fait. Faciliter c'est guider le groupe vers une destination choisie par tous et les aider à se rendre à destination. Faciliter c'est trouver un équilibre entre le groupe et la tâche (Schwartz et al, 2005).

3.3.2. LA FORMATION DISPENSÉE AUX FACILITATEURS

Compte tenu que les intervenants des CJ ne sont pas tous familiers avec l'approche de facilitation de groupe, il importait, dans le cadre du présent projet, de mettre sur pieds une

formation afin qu'ils puissent se familiariser avec les fondements théoriques et pratiques de cette approche. Cette formation, dispensée par des experts en la matière, visait non seulement l'acquisition de nouvelles connaissances relatives aux dynamiques de groupe, mais elle visait aussi à offrir aux participants la possibilité de vivre une expérience de facilitation de groupe similaire à celle qu'ils seraient appelés à vivre avec les jeunes. Par ailleurs, cette formation visait l'élaboration de balises conceptuelles spécifiques aux deux programmes sélectionnés. L'accent était mis sur des outils spécifiques et concrets, notamment quelques théories sur l'intervention de groupe et les habiletés qui sont requises. Suite à cette formation, les facilitateurs étaient invités à proposer des adaptations spécifiques à leur clientèle, notamment en ce qui concerne les suggestions d'activités.

La formation d'une durée de deux jours regroupait tous les intervenants qui avaient été sélectionnés préalablement par leurs chefs de service. L'objectif de les réunir était d'avoir un groupe assez grand afin de pouvoir démontrer les dynamiques de groupe préconisées. Une troisième demi-journée avec chaque dyade de co-facilitateurs était aussi prévue. À l'issue de cette formation, les facilitateurs ont reçu un manuel détaillant les différentes notions théoriques couvertes ensemble et des informations supplémentaires pour leurs connaissances personnelles (Mann-Feder, Roman & Corneau, 2009c). Voici un bref aperçu du contenu et des différents thèmes abordés lors de cette formation.

- **Première journée** : les attentes respectives des participants, les normes du groupe, les deux programmes, les avantages d'utiliser l'approche de groupe avec les adolescents (bonifier les apprentissages, préférence naturelle pour les groupes de pairs, importance de l'aide mutuelle, modelage, incitations à l'altruisme), la facilitation (ce que c'est : faciliter un processus, guider et structurer, partager de l'information et le pouvoir, aider un groupe à aller de l'avant, encourager l'interaction entre les participants, mettre l'accent sur l'aide mutuelle et le soutien, réfléchir au processus de groupe; ce que ce n'est pas : contrôler, diriger, accaparer l'expertise, accaparer le temps, prescrire des façons de faire, faire trop d'activités, se centrer trop sur le contenu, agir en tant que médiateur), les aspects de la facilitation (l'engagement : stimuler l'appartenance au groupe; l'information : offrir de l'information; l'implication : inciter la participation significative; la planification : encourager l'application), le processus d'une rencontre de groupe (*check in*, activité brise-glace, introduction, aperçu de l'ordre du jour, suggestion de normes du groupe, partage des attentes, activités d'expérimentation (contenu), retour sur l'expérimentation (processus), *check out*).

- **Deuxième journée** : les étapes du développement du groupe (formation, confrontation, normalisation, production, dissolution), les outils de facilitation (activités en grand groupe, en petits groupes, en dyades, micro-habiletés telles l'écoute active et l'influence, prendre soin de soi, compte rendu, dégagement), les habiletés des facilitateurs, la co-facilitation (définition : partager les responsabilités, peut être égale ou non, importance de l'harmonie et de la coopération; les avantages de la co-facilitation : responsabilités partagées, forces combinées, perspectives différentes, ratio facilitateur-participant, disponibilité de deux modèles, modelage de comment être en relation, plus d'opportunité pour l'intervention) et les défis particuliers, le contrat entre co-facilitateurs (les éléments du contrat : la reconnaissance des différents styles, l'identification des responsabilités respectives quant au contenu et au processus), la gestion des émotions, la préparation et le compte rendu.
- **Troisième journée** : les programmes spécifiques, les activités suggérées, les adaptations à la clientèle spécifique, la gestion des comportements perturbateurs au sein du groupe et des activités pour chaque étape de la facilitation de groupe.

3.4. LA COMPLÉMENTARITÉ AVEC LES PRATIQUES DE GROUPE VISANT L'AUTONOMIE ACTUELLEMENT EN PLACE DANS LES CENTRES JEUNESSE PARTICIPANTS

Puisque le présent projet s'inscrit dans une perspective de complémentarité des pratiques, il importait dès le départ de proposer des programmes d'intervention qui répondent directement aux besoins exprimés par les jeunes et qui cernent les aspects qui ne sont pas nécessairement abordés dans les pratiques qui visent la préparation à la vie autonome actuellement en place dans les CJ.

Le programme *Moi & Cie* est principalement axé sur le réseau social des jeunes filles. La décision de se centrer sur cet aspect émane d'une part de l'analyse des entrevues effectuées dans le cadre du projet *SAVA*, projet dans lequel s'insère le présent projet¹². Les résultats de cette étude révèlent que plusieurs jeunes filles sont impliquées dans des relations tumultueuses et inhibitrices. Elles partagent avec leurs ami(e)s leurs expériences de consommation et de délinquance. Plusieurs d'entre elles se retrouvent isolées lorsqu'elles deviennent enceintes et elles n'ont nulle part où se tourner pour avoir du soutien, qu'il soit instrumental ou affectif. La

¹² Dans le cadre de ce projet, l'équipe de recherche a effectué des entrevues auprès d'informateurs-clés qui travaillent auprès de la clientèle cible. Des jeunes ont aussi été rencontrés dans un deuxième temps. Ces entrevues ont permis de s'enquérir des besoins des jeunes, des blocages à leur insertion socioprofessionnelle et des pratiques d'intervention à favoriser auprès d'eux. (voir Goyette et al, 2009b).

dépendance affective qui caractérise plusieurs d'entre elles est associée au désir de grossesse, puisqu'elles sont nombreuses à révéler désirer un enfant pour garder leur conjoint. Les conjoints, souvent beaucoup plus âgés, s'approprient fréquemment un rôle de contrôle, en plus d'être généralement impliqués dans des activités criminelles. La dynamique de contrôle par le conjoint est facilitée dans la plupart des cas par le manque d'estime de soi que présentent les jeunes filles. De manière plus générale, on constate que la majorité de ces jeunes filles présentent des difficultés à mettre leurs limites dans leurs relations et à les faire respecter. Leur grand désir de plaire et d'être aimées peut être à l'origine de ces problématiques. Elles ont aussi besoin de développer une certaine pudeur dans le partage de leur vie personnelle aux autres, puisqu'elles se dévoilent trop facilement à n'importe qui, elles font confiance trop vite et ne savent pas comment se protéger dans leurs échanges avec les autres, ce qui ouvre évidemment la porte pour l'exploitation dans les relations. En ce qui a trait à leurs dynamiques familiales, on constate que leur famille d'origine est souvent inhibitrice, soit en raison de son absence ou alors en raison des nombreuses relations conflictuelles qui émanent souvent des motifs à l'origine du placement (ex. consommation des parents, inaptitude et négligence parentale, violence physique ou psychologique). En somme, et à la lumière de ces constats, il semblerait que les problèmes relatifs au réseau social et aux habiletés relationnelles des jeunes filles contribuent significativement à leur maintien dans des trajectoires victimisantes et criminalisantes. C'est donc dans cette optique qu'ont été effectuées les adaptations du programme *Moi & Cie*. D'autre part, lorsqu'on compare les visées de ce programme avec le programme L.Y.L.O du CJ Batshaw, la complémentarité est évidente. Alors que le programme L.Y.L.O. est centré sur les aspects préventifs des comportements sexuels à risques chez les jeunes, les relations interpersonnelles, les habiletés sociales et l'estime de soi *en relation*, ne sont pas réellement abordées. Le programme *Moi & Cie* pour sa part, vient compléter l'intervention.

En ce qui concerne le deuxième programme de groupe sélectionné dans le cadre du projet, le programme *Droit Devant*, l'accent est placé sur la préparation psychologique à la vie autonome, un aspect qui n'est, la plupart du temps, pas du tout abordé dans les pratiques en place. Lorsqu'on examine les programmes qui visent la préparation à la vie autonome implantés dans les CJ, on remarque qu'ils sont beaucoup centrés sur le développement d'habiletés d'autonomie fonctionnelle, comme par exemple le programme *La Vie La Vie* du CJM-IU ou encore le *PQJ*. La préparation psychologique n'est généralement pas considérée et les jeunes sont souvent laissés à eux-mêmes pour gérer les émotions difficiles qui sont rattachés à la fin du placement. À cet effet, les résultats des entrevues réalisées dans le cadre du projet *SAVA* ont aussi contribué à orienter la réflexion à ce sujet. De ces entrevues, nous pouvons dégager les éléments psychologiques qui sont centraux pour les jeunes, notamment la peur qu'ils verbalisent par rapport à la sortie (peur de n'avoir personne et d'être laissé à soi-même, sans structure), les

insécurité relatives à la vie autonome et à la désinstitutionalisation des jeunes (ils doivent apprendre à se débrouiller par eux-mêmes alors que tout a été fait pour eux dans le passé). Les jeunes rapportent aussi vivre beaucoup d'anxiétés en ce qui concerne la fin du placement et ils se mettent quelquefois en échec volontairement (fugue, *acting out*, etc.) telle une tentative de retarder la coupure avec les mesures de placement. Par ailleurs, plusieurs vivent de l'ambivalence face à la sortie puisqu'ils sont généralement heureux de quitter, mais l'expérience de la fin de la prise en charge constitue pour certains un deuil qui leur fait revivre un sentiment d'abandon similaire à celui qu'ils ont vécu face à leur famille d'origine. Or, tous les programmes qui sont en place et qui visent la préparation à la vie autonome des jeunes des CJ n'abordent aucunement les aspects psychologiques de cette transition importante. C'est dans cette optique et en réponse à ce besoin particulier que le programme *Movin'On* avait été implanté il y a maintenant plusieurs années au CJ Batshaw (Mann-Feder & White, 1999) et que nous avons décidé de le reprendre et de l'adapter (*Droit Devant*) dans le cadre du présent projet. La complémentarité de ce programme avec les autres programmes (*La Vie La Vie* et *PQJ*) est indéniable.

Finalement, au niveau de l'approche d'intervention préconisée, celle de la facilitation de groupe – laquelle combine les dynamiques du *youth empowerment* et de l'expérimentation – on remarque aussi la complémentarité avec les meilleures pratiques présentées dans ce rapport. Qui plus est, cette approche répond aux besoins exprimés par les jeunes, notamment le besoin et l'importance de pouvoir vivre des succès au sein d'une intervention – ce qui contribue grandement au développement de l'estime de soi – l'importance d'amener les jeunes à se créer un réseau social soutenant au sein du groupe – lequel est facilité par les expériences d'aide mutuelle vécues dans le groupe – et le désir d'apprendre via l'expérimentation – ce qui aide à tisser des liens avec des gens plus positifs, à faire vivre des réussites, à découvrir des compétences concrètes, à faire pratiquer et vivre des expériences de vie autonome qui sont valorisantes, et ultimement, à gagner confiance en ses moyens.

CHAPITRE 4. RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

4.1. LE DEVIS D'ÉVALUATION

Le devis d'évaluation élaboré dans le cadre du présent projet est un devis mixte qui comprend donc un volet quantitatif et un volet qualitatif. Tous les jeunes qui prendront part aux groupes seront invités à compléter ces évaluations avant et après la tenue des rencontres de groupe.

L'évaluation du programme *Moi & Cie* comprend : un questionnaire sur la situation sociodémographique du participant, un questionnaire sur les habiletés sociales et relationnelles (extrait de l'outil québécois *Plan de cheminement vers l'autonomie*), un questionnaire sur le soutien social perçu (Caron, 1996) et un questionnaire sur la qualité des relations interpersonnelles (Pierce, Sarason & Sarason, 1991). L'évaluation est complétée par une entrevue qualitative semi-structurée qui porte sur les thèmes de l'amitié et des relations amoureuses, des relations tumultueuses et problématiques et du réseau de soutien perçu. L'évaluation du programme *Doit Devant* comprend pour sa part, les mêmes questionnaires (à l'exception du questionnaire sur la qualité des relations interpersonnelles); l'entrevue qualitative est plutôt centrée quant à elle sur la préparation émotionnelle à la transition à la vie autonome, sur la gestion des émotions difficiles et sur les plans futurs.

Au terme du programme, les participants seront également rencontrés en entrevue individuelle afin de procéder, dans un premier temps, à la vérification des acquis (ce qui implique la passation des questionnaires administrés en pré-test) et, dans un deuxième temps, à recueillir leurs impressions et commentaires à propos du déroulement et de l'utilité du programme dans lequel ils ont pris part. Un court questionnaire qui porte sur la satisfaction face au programme sera aussi administré lors de cette rencontre (McMurtry & Hudson, 2000).

Enfin, une entrevue téléphonique de relance six mois après la fin des programmes sera effectuée. Cette entrevue visera essentiellement à tracer un portrait de leur situation en regard de leur réseau social, leur appréciation du soutien social à leur disposition (soutien perçu) et leur réalité adulte sous trois angles, soit la situation résidentielle, la situation familiale et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

4.2 LE GROUPE 1 « MOVIN'ON » AU CENTRE DE LA JEUNESSE ET DE LA FAMILLE BATSHAW

Le premier groupe du projet à être implanté a eu lieu à l'automne 2009 au campus Prévost du CJ Batshaw. Il s'agissait de l'adaptation anglophone du programme *Droit Devant (Movin'On)*. Le groupe comprenait six garçons qui provenaient principalement des foyers de groupe du campus de Prévost.

L'approche de facilitation de groupe préconisée dans le présent projet constitue une approche clinique qui est plutôt familière pour les intervenants du CJ Batshaw. En effet, ce type d'approche s'insère très bien dans la philosophie d'intervention de ce CJ, puisqu'on y retrouve plusieurs programmes (tel le programme L.Y.L.O. décrit plus haut) qui sont centrés sur le *youth empowerment*. Les intervenants de ce CJ sont donc habitués de laisser la parole aux jeunes dans le cadre de leurs pratiques, en plus de se centrer sur les processus plus que sur les contenus. Qui plus est, le programme *Movin'On* est connu des intervenants puisqu'il est implanté dans ce CJ depuis plusieurs années¹³.

4.2.1 PORTRAIT SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Dans ce groupe, six garçons ont participé au programme. Ils ont en moyenne 17 ans et demi. Ils ont, pour la plupart, toujours résidé en foyer de groupe depuis leur placement initial au CJ Batshaw. Le nombre d'années de placement varie considérablement au sein du groupe, et passe de 1 an, à 4 ans, à 17 ans. La moitié des jeunes du groupe sont sans emploi; les trois autres occupent des emplois à temps partiel à titre de cuisinier, paysagiste et journalier dans un centre de livraison. La moitié des garçons sont présentement engagés dans des relations amoureuses (4 à 7 mois de fréquentations). Un de ceux-ci attend même un bébé (grossesse désirée et planifiée). Tous les jeunes ont continué leurs études à travers leur parcours : quatre sont présentement en secondaire quatre et deux sont en secondaire cinq.

¹³ Incidemment, une des intervenantes sélectionnées pour ce groupe a même déjà co-facilité une adaptation de ce programme ultérieurement.

Tableau récapitulatif groupe 1

Âge	Moyenne : 17 ans Écart type = 0,000	
Nombre d'années de placement	Médiane : 4 ans (écart type : 6,3061)	50 % (n= 3) = 4 ans 16,7 % (n= 1)= 1 an 16,7 % (n=1)= 13 ans 16,7 % (n=1)= 17 ans
Lieu de résidence principal		50 % (n= 3) = Foyer groupe 16,7 % (n= 1) = Centre réadaptation 16,7 % (n= 1)= Foyer groupe + FA 16,7 % (n= 1)= Centre réadapt +foyer grp
Travail		50 % (n= 3) = salariés 50 % (n= 3) = sans activité
Relation amoureuse		50 % (n= 3) = célibataire 50 % (n= 3) = en couple
Dernier diplôme obtenu		66,7 % (n= 4) = sec 4 33,3 % (n= 2) = sec 5

Les garçons inscrits au programme « Droit Devant » ont des profils très diversifiés tant au niveau de leur histoire institutionnelle que de leur vie personnelle. Certains sont placés depuis leur plus jeunes âge alors que d'autres ont une courte expérience de la vie en institution. Par conséquent,

les rapports de chacun avec la sortie du centre jeunesse ne sont pas les mêmes, tout comme leur lien à l'institution. En effet, quelques uns soulignent un lien de quasi filiation avec les éducateurs et le lieu de placement lorsque celui-ci a été relativement stable depuis l'enfance.

De plus, le nombre de participants inscrits au programme est relativement petit. Les contraintes organisationnelles ou les évènements liés à la vie des jeunes en centre jeunesse (fugue, jeunes qui ne vivent pas sur le lieu où se déroule le groupe, isolement en encadrement intensif...) ont joué sur le nombre de participants présents à chaque session de groupe. Le petit nombre de personnes nous amène donc à relativiser les données statistiques que nous présentons. Dans ce contexte, il nous semble plus pertinent de regarder les données qualitatives issues des entretiens individuels avec les jeunes mais aussi de les resituer dans leur contexte, notamment celui institutionnel qui tient un rôle important sur le fonctionnement des groupes, sur les jeunes participants, sur la pratique de facilitation, etc.

4.2.2 PORTRAIT AU NIVEAU DU SOUTIEN PERÇU

Au niveau du soutien social perçu, l'analyse des questionnaires quantitatifs administrés révèle que la plupart des jeunes présentent des habiletés relationnelles moyennes considérant leur situation particulière. Ils savent ainsi généralement faire preuve d'écoute et d'ouverture envers les autres. La majorité n'entretiennent toutefois pas de contact avec leur famille d'origine puisque les relations semblent tendues et problématiques. Les relances effectuées à cet effet lors de l'entrevue qualitative ont permis de découvrir que pour plusieurs, les comportements de consommation, de violence et de négligence de leurs parents sont à la source des conflits (et fréquemment aussi à la source des motifs du placement initial). En contrepartie, les garçons rapportent se sentir bien entourés par leurs amis, sur lesquels ils pensent pouvoir compter en cas de besoin. Leurs amis sont aussi très présents lorsqu'il est question de consommer et de faire la fête, ce qui semble être plutôt fréquent selon les dires des jeunes (presque toutes les fins de semaine). Pour ceux qui sont impliqués dans des relations amoureuses, leur petite amie semble occuper un rôle central dans leur réseau. Plus précisément, les participants rapportent se sentir responsable du bien-être de leur copine en plus de sentir qu'ils peuvent se confier et compter sur elles pour avoir du soutien, instrumental ou moral. Parmi les autres acteurs de soutien identifiés par les jeunes, on retrouve généralement un frère ou une sœur plus âgés. Aucun jeune de ce groupe a rapporté ne pas avoir de personne sur qui compter en cas de besoin. Or, même si la

majorité d'entre eux mentionnent se sentir bien entourés, ils se fient plus souvent à eux-mêmes lorsqu'ils font face à des situations difficiles, ce qui est plutôt typique de la gente masculine en général.

4.2.3 PORTRAIT DU PROJET DE VIE AUTONOME

Le premier thème abordé avec les jeunes lors de l'entretien semi-dirigé qui a suivi l'administration des questionnaires quantitatifs, est celui de la préparation émotionnelle à la transition à la vie autonome.

Les jeunes rencontrés disent avoir hâte de quitter le CJ, ce qui n'est pas très surprenant. Selon eux, cette transition hors de la mesure de placement signifie être finalement libre de faire ce qu'ils désirent, quand ils le désirent. Au niveau de l'anticipation qu'ils ont face à cette transition, les jeunes semblent avoir une vision très pragmatique de la vie autonome. Ils s'attendent tous bien sûr à avoir plus de responsabilités à leur sortie, mais aucun ne se dit profondément inquiet ou anxieux. Toutefois, quelques uns soulignent qu'ils s'attendent à ce que ce soit quelque fois difficile de tout payer par eux-mêmes, mais ils semblent tous confiants qu'ils y arriveront. Le plus grand changement relatif au fait d'avoir 18 ans et la plus grande crainte verbalisée par les jeunes est celle reliée aux conséquences de leurs comportements délinquants : *«maintenant, si je fais le con, je risque de me ramasser en prison!»*. Mentionnons à cet effet que la majorité des jeunes rencontrés consomment régulièrement des drogues (principalement de la marijuana selon les informations dont on dispose) ; un est impliqué dans un réseau criminel de jeux (poker) et un autre est impliqué dans un réseau criminel d'importation et d'exportation de psychotropes (crack, marijuana, haschisch, ecstasy, speed et alcool). Pour ce dernier, la plus grande crainte est de se faire tirer par les gangs qui sont en conflit avec ses «partenaires de crime».

Au niveau de l'autonomie fonctionnelle et de la capacité des jeunes de se débrouiller par eux-mêmes, ils se disent tous aptes à cuisiner, à faire un budget, à entreprendre des démarches de recherches d'appartement ou d'emploi. Plusieurs ont même participé aux activités offertes par le CJ Batshaw qui sont prévues à cet effet, comme les cours de cuisine et les ateliers de *Support*

*Link*¹⁴. Un des garçons participe même au *PQJ*. Par ailleurs, et en ce qui concerne la gestion du stress et des situations difficiles, les jeunes mentionnent qu'ils se débrouillent généralement par eux-mêmes. Puisqu'ils se disent tous plutôt bien entourés, certains mentionnent qu'ils savent très bien vers qui se tourner et sur qui s'appuyer en cas de besoin.

Le dernier thème abordé est celui des projets futurs. À l'exception d'un garçon qui prévoit retourner quelques mois chez sa mère, tous les jeunes rencontrés ont un impératif d'autonomie à la sortie du CJ. Un d'entre eux a même déjà une entente avec un ami pour faire de la colocation. Un autre prévoit se louer des chambres d'hôtel en ville avant d'acheter un grand loft qui pourra se payer facilement grâce à ses revenus criminels (import-export psychotropes). Un autre, a déjà trouvé son appartement dans lequel il emménagera sous peu avec sa copine qui est enceinte; le loyer est même déjà payé pour l'année à venir.

De manière générale, on constate que la capacité des jeunes garçons à se projeter dans le futur soit plutôt limitée. À cet effet, lorsque demandé où ils se voient dans cinq ou dix ans, la majorité ne sont pas en mesure de répondre. Quant à leurs projets socioprofessionnels, les jeunes semblent savoir un peu plus vers quoi ils s'enlignent. La majorité prévoit ne pas continuer l'école – mise à part pour des formations techniques spécialisées nécessaires pour pouvoir œuvrer dans certains domaines. La plupart sont intéressés à des métiers manuels, comme l'aménagement paysager, la menuiserie, la soudure, la mécanique ou la construction. Seulement un des participants ne prévoit pas avoir de métier légitime et prévoit plutôt continuer ses activités criminelles (import-export psychotropes) qui lui rapportent beaucoup d'argent. Au niveau des projets de mise en ménage et de fonder une famille, les participants mentionnent ne pas être rendus là.

4.2.4 L'EXPÉRIENCE DE GROUPE

Sur les six jeunes rencontrés lors des pré-tests, nous en avons revu quatre. Il nous a été impossible de recontacter deux des jeunes, l'un d'entre eux a eu dix huit ans avant la session des

¹⁴ *Support Link* est un programme implanté au CJ Batshaw depuis plusieurs années dans lequel les jeunes apprennent à rédiger un curriculum vitae, à faire un budget, à connaître les différentes ressources communautaires qui peuvent leur venir en aide au besoin, etc. Des ateliers sont offerts régulièrement dans différents sites du CJ.

post-tests et a donc quitté le CJ, l'autre est parti avant sa majorité et nous n'avions pas ses nouvelles coordonnées.

De manière générale, les jeunes ont bien apprécié le programme, ils semblent vraiment s'être appropriés de groupe.

Beaucoup mettent en avant le facteur « repas » comme étant un gros incitatif pour la participation au programme. Mais la plupart ont trouvé l'esprit du groupe convivial et intéressant. Un des jeunes pense que ca l'a aidé à penser des stratégies pour gérer des situations imprévues face à la sortie du CJ. Ce même jeune a revu ses projets qui semblaient très ambitieux au regard de sa situation.

Plusieurs jeunes participants présentent des profils délinquants, un d'entre eux avait consommé avant l'entretien ce qui a rendu la discussion un peu superficielle lors de la rencontre.

Les jeunes rapportent une dynamique de groupe intéressante qui parfois pouvait « déraiper » lors de confrontations d'opinions. En effet, les différents vécus de chacun ont parfois créé des tensions difficiles à résoudre. Puisqu'il y avait beaucoup de diversité au sein du groupe (1 garçon placé depuis l'âge d'un an et les autres placés depuis l'âge de 15-16 ans), l'échange entre les jeunes fut difficile, en raison de leur parcours différencié. Par exemple, le jeune qui a été placé depuis son enfance rapportait avoir une « confiance brisée » en regard des intervenants de Batshaw et il a exprimé beaucoup de colère et de déception. Les autres jeunes ne comprenaient pas puisque leur vécu fut très différent.

Malgré tout, c'est ce jeune en question (que l'intervenante a qualifié de leader positif du groupe) que les autres écoutaient et il s'exprimait toujours avec respect envers le groupe et les facilitatrices. Il y a eu aussi un leader négatif. Ce jeune est décrit comme très bizarre et faisait très souvent des commentaires non pertinents. Il se faisait souvent « ré-enligner » par les autres jeunes. Un point fort du groupe est que les jeunes s'écoutaient vraiment les uns les autres et même si c'était un groupe de garçons qui n'ont pas l'habitude « d'exprimer leurs émotions », ils prenaient le temps de s'exprimer et de partager leurs états d'âme.

Ce qui démontre que les jeunes se sont vraiment appropriés le groupe, est que les facilitatrices n'avaient pas souvent besoin d'intervenir. En effet, les jeunes se reprenaient entre eux, si jamais il y en avait un qui n'écoutait pas, les autres lui disait de porter attention. Ils se critiquaient aussi entre eux, mais c'était toujours dans le respect, donc très constructif et positif.

4.3 LE GROUPE 2 « MOI ET CIE » AU CENTRE JEUNESSE DE MONTRÉAL

Le groupe a été implanté au mois de mars 2010 au lieu de l'automne 2009. Ce retard est dû essentiellement au contexte institutionnel puisqu'un des facilitateurs présent à la formation a changé de poste. La tâche de facilitation a été redistribuée un peu plus tard à une nouvelle personne, éducatrice dans le service de réinsertion. Une petite formation lui a été dispensée courant janvier 2010 mais sans le reste des facilitateurs.

La pratique de facilitation n'est pas courante au CJM-IU, cette approche est donc vécue comme un test. Les deux éducatrices ont l'habitude d'animer des groupes avec une approche plus directive et plus cognitivo-comportementaliste. La facilitation n'est donc pas ancrée dans la philosophie institutionnelle contrairement au centre jeunesse de la famille Batshaw.

4.3.1 PORTRAIT SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Neuf jeunes filles ont participé à ce groupe. La moyenne d'âge est de 16 ans, ces jeunes filles sont placées depuis environ 2 ans : deux d'entre elles ont 15 ans, quatre ont 16 ans et trois ont 17 ans. Toutes les jeunes résident en centre de réadaptation à l'exception d'une qui est en foyer de groupe. La majorité d'entre elles sont sans emploi (5), d'autres sont stagiaires (3) et une est employée. À l'exception d'une jeune, toutes sont célibataires. Enfin, plus de la moitié des jeunes est en secondaire 3 (5), deux sont en secondaire 2, une en secondaire 1, une autre effectue un brevet professionnel.

Tableau récapitulatif groupe 2

Âge	Moyenne : 16 ans (16,11) Écart type : 0,782 (min 15 mois/ max 17 ans)	22,2 % (n= 2) = 15 ans 44,4 % (n= 4) = 16 ans 33,3 % (n= 3) = 17 ans
Nombre d'années de placement	Médiane = 2 Écart type : 3,1814 (min 3 mois; max 10 ans)	11,1 % (n= 1) = 3mois 11,1 % (n= 1) = 5 mois 11,1 % (n= 1) = 7 mois 11,1 % (n= 1) = 1 an et demi 22,2 % (n= 2) = 2 ans 11,1 % (n= 1) = 3 ans 11,1 % (n= 1) = 6 ans 11,1 % (n= 1) = 10 ans
Lieu de résidence principal		88,9 % (n= 8) = Centre de réadapt 11,1 % (n= 1) = Foyer de grp
Travail		55,6 % (n= 5) = sans emploi 11,1 % (n= 1) = employé 33,3 % (n= 3) = stagiaire
Relation amoureuse		88,9 % (n= 8) = célibataire 11,1 % (n= 1) = en couple
Dernier diplôme obtenu		11,1 % (n= 1) = sec1 22,2 % (n= 2) = sec 2 55,6 % (n= 5) = sec 3 11,1 % (n= 1) = autre

Les remarques faites à propos du « Droit Devant » concernant des profils diversifiés sont en partie valables pour le Moi et Cie. En effet, les jeunes filles rencontrées sont parfois très différentes les unes des autres, tant sur le plan individuel qu'institutionnel.

Concernant leur réseau social, les jeunes filles font état de deux types de relation : certaines se considèrent bien entourées par leur famille et leurs amis alors que d'autres se situent à l'extrême plutôt sous emprise dans des relations toxiques, nous entendons ici des relations néfastes dont les jeunes éprouvent des difficultés à se défaire. L'hétérogénéité des profils est une donnée qui nous a beaucoup questionnées. Nous supposons qu'elle peut être une grande richesse pour les jeunes filles dans la mesure où la confrontation d'expériences différentes amène les jeunes à se questionner et peut entraîner une dynamique de prévention. En effet, le partage d'expériences difficiles avec le groupe peut par exemple permettre à certaines de ne pas faire les mêmes erreurs. A l'inverse, ces différences peuvent aussi être source de conflits et entraîner des dynamiques de groupe complexes à gérer.

Par rapport aux perspectives d'autonomisation, peu de filles y font référence même si les plus âgées ont 17 ans. Cela étant le travail de groupe autour des relations interpersonnelles est à considérer dans le contexte de la transition vers l'âge adulte puisque la réflexion autour des relations permet de prendre conscience des forces à mettre en place pour la sortie.

4.3.2 PORTRAIT AU NIVEAU DU SOUTIEN PERCU

Au niveau de leur perception des relations sociales, l'analyse des questionnaires montre que la plupart des jeunes se sentent bien entourées. Une des jeunes filles dit être très isolée et n'avoir personne sur qui compter. Elle n'évoque pas non plus le soutien du CJ, à ce moment là elle semble rejeter ce que peut lui apporter l'institution.

La plupart ont des contacts avec leur famille d'origine même si de manière générale les relations sont complexes avec au moins un des parents. La discussion lors de l'entrevue qualitative a permis de mettre en lumière des difficultés relationnelles entre les jeunes et leurs parents, souvent liées à des problèmes de consommation (alcool, cannabis) et une sexualité à risque face à laquelle les parents se sentaient impuissants. Les jeunes filles mettent l'accent sur l'importance

de leur relation avec leurs amis et la nécessité d'être entourée par des personnes sécurisées. En général, les filles disent avoir un réseau social autour d'elles mais confient ne pas être certaines de sa qualité. Elles font souvent référence à de mauvaises fréquentations. Au niveau des relations amoureuses, trois des jeunes filles avouent avoir des relations à risques avec des garçons peu fréquentables ou rencontrés par le biais d'internet. Pour les autres, certaines semblent avoir mis de côté leur désir d'être en couple et se concentrent sur leur envie de sortir du centre jeunesse et leur avenir.

Une des jeunes a rapporté se sentir très seule et peu entourée. Mais la plupart d'entre elles disent avoir des amis sur qui compter, surtout des amies d'enfance et/ou du centre jeunesse.

4.3.3 L'EXPÉRIENCE DE GROUPE

Lors des post-tests, certaines jeunes filles n'ont pas été recontactées du fait de l'arrêt précoce du groupe pour cause de fugue ou d'absence d'implication. Dans ce cas, il ne nous semblait pas pertinent de les rencontrer une seconde fois pour recueillir leurs impressions de groupe. Par contre, les jeunes filles qui ont quitté le groupe avant la fin des huit séances pour des raisons liées à des incompatibilités d'emploi du temps ou parce qu'elles pensaient que le groupe n'était pas adapté à ce qu'elle recherchait ont toutes été recontactées. Il paraissait important d'avoir leurs témoignages même si le groupe ne leur avait pas convenu pour tenter de cerner au mieux l'appréciation du programme.

Cinq jeunes filles ont participé aux post-tests. Parmi les neuf jeunes au départ, deux participantes ont arrêté le groupe : l'une parce qu'elle était en fugue, l'autre parce qu'elle ne respectait pas les règles (consommait du cannabis avant les séances, arrivait souvent en retard). Enfin, une troisième jeune a été obligée d'arrêter parce qu'elle faisait partie d'un programme d'emploi et ne pouvait pas être très disponible pour le groupe. Une autre des participantes n'a pu être rencontrée en post-test du fait d'un emploi du temps chargé.

Toutes les jeunes filles rencontrées ont insisté sur l'impact positif du groupe. Le programme a été bien compris à la fois dans les messages explicites (être vigilante) et dans une dimension plus symbolique (le lien à l'autre). Toutes ont souligné la nécessité de participer à un tel programme et certaines auraient aimé en bénéficier plus tôt dans leur parcours.

Jeune :

« Moi je les mettrais dans des activités cliniques pour le faire partager à plus de monde parce que je trouve ça bon. Il y en plein de filles qui en auraient besoin ».

Chercheur :

« Elles auraient besoin de quoi alors? »

Jeune :

« Toute qu'est-ce que ça rapporte, genre la plupart ici on n'a pas d'estime de soi. Ça fait que ça déjà c'est bon, ça nous l'augmente un peu ou ça nous donne des trucs. Il y a le stress, on est stressées. Ça nous informe aussi sur les sortes de violence pis toute parce qu'il y en a qui le savent pas mais qui ont été genre victime de ça pis toute, pis là ben ils peuvent trouver un truc pour pas... Je le sais pas là ».

Les jeunes participantes ont beaucoup apprécié l'approche de facilitation, elles ont souligné la différence avec les groupes auxquels elles participent d'habitude. Elles ont le sentiment d'avoir plus appris par elles-mêmes et se sentent plus aptes à analyser les rapports qu'elles entretiennent avec leurs amis et leur famille. Certaines disent avoir d'emblée mis des stratégies en place dans leur relation (se confie moins, essaye de ne plus donner son numéro de téléphone rapidement, etc.). Elles mettent l'accent sur l'échange dans le groupe et le partage d'expériences communes autour desquelles elles ont pu réfléchir avec les facilitateurs et les autres participantes. Elles pointent aussi le bénéfice des différentes expériences qui les ont amenées à être vigilantes.

Les groupes étaient constitués de profils variés ce qui semble avoir accentué la dynamique préventive, le vécu des unes servant d'exemple pour les autres. L'échange entre les filles paraît avoir été favorisé par la position des facilitateurs, chacune rapporte s'être sentie écoutée. Cette liberté de parole au sein du groupe a été soulignée par la majorité des jeunes, elles ont le sentiment d'avoir pu élaborer autour de problèmes rencontrés et de ne pas avoir seulement appris des choses. Certaines pointent la différence avec les groupes auxquels elles participent d'habitude et insistent sur le fait qu'elles ont pu parler de choses personnelles sans se sentir jugées, elles parlent de leur implication au sein du groupe contrairement à d'autrefois où elles

prennent seulement en note ce qu'il faut savoir. La place laissée à chaque fille pour « Être » dans ce groupe, leur a donné l'opportunité d'être proactive dans le processus :

« Parce que c'est plus le fun là-dedans que dans l'autre, on est assis, on écrit, on parle, pis des fois c'est endormant pis c'est plate »

L'activité semble avoir permis à certaines de prendre conscience de leur limite dans leurs relations. Certaines se sont rendues compte à quel point elles donnent accès à leur intimité. L'utilisation des jeux de rôles et de textes sur la violence ont donné l'opportunité de mettre des mots sur ce qui leur arrive. Ceci a pu créer comme un déclic les aidant à être plus vigilante.

4.4 L'EXPÉRIENCE DE GROUPE POUR LES FACILITATEURS DES DEUX PROGRAMMES

Dans cette section, nous présenterons les différentes réflexions suite aux rencontres avec chaque facilitateur. Il nous semble pertinent de rejoindre les discours des éducateurs ayant facilité les deux programmes dans la mesure où nous nous intéressons spécifiquement au processus de facilitation et aux conditions d'implantation dans l'institution.

4.4.1 LES APPORTS DE LA FACILITATION DANS LES PRATIQUES ÉDUCATIVES DES INTERVENANTS

Les facilitateurs ont en général beaucoup apprécié l'activité du Droit Devant et du Moi et Cie. L'approche de facilitation avait déjà été pratiquée par certains.

Le discours des intervenants souligne la souplesse de travail avec laquelle ils ont du travailler pour permettre aux jeunes de construire le groupe par eux-mêmes. Cette position plus flexible a donné l'opportunité aux participants de créer et de proposer des discussions au sein du groupe. L'autonomie et les relations ont pu alors être travaillées dans un cadre moins contrôlant, amenant les jeunes à mettre une part d'eux mêmes dans le groupe.

Cette approche du travail de groupe semble assez différente des pratiques usuelles en centre jeunesse, nous faisons référence ici aux pratiques de groupe plus orientées vers l'autonomie fonctionnelle et donc vers l'apprentissage de nouvelles habiletés. Les intervenants soulignent la dimension plus thérapeutique ou en tout cas plus psychologique que d'habitude, la plupart

pensent que les jeunes se sont livrés plus facilement et ont fait partager des événements de vie dont ils ne parlent jamais devant les autres (cette dimension ressort aussi dans le discours des jeunes).

Pour qualifier la dynamique du groupe, un des intervenants nous disait que c'était une sorte de « désordre organisé ». De fait, on peut noter qu'il est possible de faire une activité avec un cadre précis mais souple qui permet à chacun de trouver sa place et d'apporter un peu de soi.

4.4.2 QUELS IMPACTS SUR LES JEUNES ?

La majorité des facilitateurs ont remarqué que les jeunes évoquaient des événements intimes contrairement à leur habitude. Ils ont pu partager leurs difficultés ensemble sans que les intervenants les sollicitent constamment. Ils pointent aussi une sorte de déclic ressenti chez les jeunes comme si certains commençaient petit à petit à prendre conscience de la réalité qui les attend à la sortie.

Dans le cadre du Droit Devant qui est un programme directement lié à la préparation de la sortie des centres jeunesse, les jeunes ont pu commencer à élaborer leur propre concept d'autonomie. L'approche de facilitation a permis à ces jeunes de créer et de réfléchir à cette dimension ce qui les a aidés dans leur prise de conscience.

Ce type d'approche semble avoir favorisé les jeunes à porter un regard sur leur vie personnelle : *« ca les a fait regarder un peu leur intérieur »*. Les intervenants parlent à diverses reprises de leur envie de travailler dans cette direction. Certains ont évoqué le groupe comme « thérapeutique », ils mettent en avant la dynamique introspective très marquée dans certain groupe, où le partage de soi a enclenché un processus chez quelques uns des participants : *« On a planté une graine »*.

Dans le cadre du Moi et Cie, les intervenants pensent que ce programme au-delà d'être une aide à la réinsertion, est surtout un travail de prévention qui pourrait être mené auprès de toutes les jeunes dès le début de l'adolescence.

4.4.3 LES RELATIONS JEUNES-INTERVENANTS : UNE ÉVOLUTION BILATÉRALE

Les intervenants ont beaucoup apprécié travailler avec l'approche de facilitation, ils ont le sentiment d'avoir été dans l'échange plus que dans la transmission (cette dimension ressort beaucoup dans leur discours). Ils insistent particulièrement sur le fait de ne pas avoir enseigné des concepts mais plutôt avoir favorisé l'avis des jeunes et leurs propres représentations quant à la vie adulte et tout ce qui en découle : « *ils apprennent par eux-mêmes* ».

Cette dynamique de pensée a été créée par les jeunes et soutenue par les intervenants qui ont fait preuve de flexibilité dans leur manière d'intervenir dans le groupe. À ce sujet, les éducateurs soulignent un alignement par rapport au groupe, il s'agissait pour eux d'évoluer en miroir des jeunes en fonction de ce qui était amené dans la discussion : « *j'ai évolué avec le programme* ». C'est cette souplesse d'intervention qui paraît avoir été très bénéfique pour conduire les jeunes dans une dynamique participative plutôt que passive.

4.4.4 LES CRITIQUES ET LES RECOMMANDATIONS

Plusieurs intervenants suggèrent d'ajouter quelques séances. En effet, ils évoquent comme les jeunes, que la dynamique du groupe prend du temps à se mettre en place notamment le lien de confiance entre les participants et vis-à-vis des facilitateurs. Il serait donc intéressant de prolonger l'activité de quelques séances pour aborder plus en profondeur certains thèmes (le vécu en centre jeunesse, les perspectives future, les relations familiales...).

Aussi, il ressort que le groupe **Droit Devant** pourrait se faire avec des participants plus jeunes (à partir de 16 ans) même s'ils n'ont pas forcément un impératif d'autonomie. En effet, selon les intervenants ils auraient besoin aussi de préparation et cela permettrait d'avoir un plus grand groupe. Dans le même ordre d'idée, certains pensent qu'il serait intéressant de convier des jeunes déjà sortis du centre jeunesse dans la mesure où c'est au moment de la sortie que tout cela fait du sens. Dans une même direction, les professionnels pensent que le **Moi et Cie** pourrait être mené avec des groupes de jeunes allant de 13 à 17 ans.

Dans le cadre des deux programmes, il leur semble intéressant d'associer des intervenants complémentaires comme par exemple des éducateurs de réadaptation avec des éducateurs de réinsertion.

Concernant le recrutement des jeunes, d'autres intervenants ont suggéré qu'il serait important que cela passe par des éducateurs en réinsertion sociale qui connaissent les jeunes dans les unités. Avec cette approche, cela permettrait d'éviter que le groupe ne soit « prescrit » comme un pré-requis à l'autonomie pour chacun des jeunes mais plus comme un cheminement individuel lié à la réinsertion.

Enfin, quelques uns ont fait part d'une répétition des thèmes dans certaines séances notamment concernant les expériences de placement. Certaines activités ne leur semblaient pas toujours adaptées : la lecture du texte et le visionnage d'une vidéo à laquelle il était difficile de s'identifier dans la mesure où les jeunes du documentaire ne vivent pas la même réalité.

4.4.5 LES CONDITIONS D'IMPLANTATION

Les entretiens menés auprès de jeunes et des facilitateurs ont souligné combien les groupes avaient été positifs. Néanmoins, les différents témoignages recueillis soulignent aussi le poids organisationnel et institutionnel dans la mise en place de ces groupes. L'importance du soutien à un niveau « méta » semble fondamentale pour les intervenants afin qu'ils puissent fournir la meilleure aide aux jeunes qui sont en voie de transition. La question de l'implantation de nouvelles prises en charge vient donc interroger le soutien institutionnel et questionner la manière dont nous pouvons travailler le partenariat (travail d'équipe, aménagement du temps de travail, intégration des activités de groupe dans la programmation, etc.).

Nous souhaitons enfin évoquer l'importance du volontariat et par conséquent du recrutement, tant au niveau des jeunes que des professionnels. Selon les résultats obtenus auprès des jeunes et des intervenants, il ressort que certains jeunes ont participé au groupe sans réelle envie ni sans savoir de quoi il s'agissait. Il s'agit de s'interroger ici sur le processus de sélection des jeunes. Du point de vue de plusieurs intervenants, ce résultat vient questionner les pratiques éducatives qui sont peut être parfois trop organisées. De même, il nous paraît nécessaire que les facilitateurs soient volontaires pour mener ces groupes. L'approche de facilitation demande une certaine flexibilité dans la pratique et ne peut être apprise. En effet, c'est aussi le cheminement personnel des intervenants par rapport à la facilitation qui permet aux jeunes de saisir le temps du groupe comme un moment privilégié de réflexion et d'élaboration.

CONCLUSION

Le présent rapport constitue une recension des pratiques exemplaires de groupe sur l'autonomie, la prévention de la criminalité et de la victimisation, l'intégration des jeunes filles à risque de maternité adolescente et l'intégration des jeunes autochtones. Dans les sections précédentes, les meilleures pratiques destinées à la clientèle ciblée par le projet et recensées dans la littérature empirique et dans les pratiques actuellement en place dans les CJ ont été présentées. Les deux modèles d'intervention adaptés dans le cadre du projet ont ensuite été exposés et comparés à la lumière des informations recueillies. Une description portant sur la facilitation de groupe, l'approche clinique préconisée dans le projet, et de la formation de base qui a été dispensée au groupe d'intervenants des CJ, ont aussi été présentées. Enfin, le rapport offre un bref portrait des jeunes qui ont participé au premier groupe d'intervention, celui du *Movin'On* au CJ Batshaw.

Puisque le présent projet s'inscrit dans une perspective de complémentarité des pratiques, il importait d'adapter et de mettre en œuvre des programmes d'intervention qui aborderaient les besoins liés à la préparation à la vie autonome des jeunes des CJ, sans pour autant dédoubler les efforts cliniques déjà en place. La plupart des programmes qui visent la préparation à la vie autonome des jeunes des CJ, nous l'avons vu, misent sur la capacité à subvenir aux besoins du quotidien et à s'assumer lorsque laissé à soi-même. Ces programmes d'autonomie fonctionnelle n'abordent toutefois que très brièvement la mise en lien des jeunes avec leurs pairs et le développement d'habiletés sociales nécessaires afin d'éviter qu'ils s'inscrivent dans des dynamiques relationnelles qui les rendent davantage vulnérables. Sachant que l'autonomie n'est pas seulement liée à l'autosuffisance financière et aux activités de vie quotidienne, il semble donc nécessaire de fournir un espace collectif *via* le groupe, afin de soutenir le passage à la vie adulte dans son ensemble. Ainsi, dans le présent projet, l'autonomie est sous entendue par la capacité de l'individu à aller vers l'autre, à se mettre en lien et, ultimement, à développer une estime de soi suffisamment solide pour pouvoir prendre place dans la société.

Dans les prochains mois, les activités cliniques et de recherche se poursuivront. Trois autres groupes d'intervention seront mis en œuvre à l'hiver 2010, soit un groupe de jeunes filles du programme *Moi et Cie* au CJM-IU, un groupe de garçons du programme *Droit Devant* également au CJM-IU et un groupe de jeunes filles du programme *Friendship Group* au CJ Batshaw. Ces groupes feront l'objet des prochains rapports d'évaluation prévus pour septembre 2010.

RÉFÉRENCES

- Bastien, R., Émond, F. & Bernier, M. (2001). *Évaluation d'une action visant la prévention des MTS/VIH qui se fonde sur l'art: le projet LYLO dans les Centres de la Famille et de la jeunesse Batschaw*. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Caron, J. (1996). L'échelle de provisions sociales: une validation québécoise. *Santé Mentale au Québec*, XXI, 2, 158-180.
- Coren, E, Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2003). The effectiveness of individual and group-based parenting programmes in improving outcomes for teenage mothers and their children: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 26, 79-103.
- Cutrona, C.E., Russel, D.W. (1987). The provisions of social support and adaptation to stress. *Advance in Personal Relationships*, 1, 37-67.
- Denis, N., & Deslauriers, J-P. (2001). L'intervention de groupe auprès des mères adolescentes : évaluation d'un programme de prévention. *Intervention* (113), 57-65.
- Dishion, T.J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When interventions harm. Peer groups and problem behaviour. *American Psychologist*, 54 (9), 755-764.
- Fox, K., Becker-Green, J., Gault, J., & Simmons, D. (2005). *Native American youth in transition: The path from adolescence to adulthood in two Native American communities*. Portland, OR: National Indian Child Welfare Association.
- Franklin, C., Grant, D., Corcoran, J., O'Dell-Miller, P., & Bultman, L. (1997). Effectiveness of prevention programs for adolescent pregnancy: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 551-567.
- Franklin, C., & Corcoran, J. (2000). Preventing adolescent pregnancy: A review of programs and practices. *Social Work* 45 (1), 40-52.
- Gale, N. (1991). Fighting alcohol and substance abuse among American Indian and Alaskan Native youth. ERIC Digests.
- Goyette, M, & 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. *Service social*, 51(1), 30-44.
- Goyette, M., Royer, M.-N., Noël, V., & Chénier, G. (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*. Montréal: Soumis au centre national de prévention du crime et à l'Association des centres jeunesse du Québec.
- Goyette, M., Pontbriand, A., Turcotte, M-E, Royer, M-N., et Corneau, M. (2009a). *Enjeux relatifs au passage à la vie adulte de jeunes autochtones : vers une meilleure compréhension de la particularité du*

contexte de communautés algonquines de l'Abitibi-Témiscamingue. Rapport de résultats présenté au Centre national de prévention du crime.

- Goyette, M., Turcotte, M-E, Pontbriand, A., Royer, M-N., et Corneau, M. (2009b). *Jeunes femmes à risque de maternité précoce et jeunes femmes enceintes ou mères issues des centres jeunesse : leur profil, leur devenir et les pistes d'intervention en vue de soutenir leur passage à la vie adulte.* Rapport de résultats présenté au Centre national de prévention du crime.
- Harris, M.B., & Franklin, C.G. (2003). Effects of a cognitive-behavioral, school-based, group intervention with Mexican American pregnant and parenting adolescents. *Social Work Research, 27* (2), 71-83.
- Hawkins, E.H., Marlatt, G.A., & Cummins, L.H. (2004). Preventing substance abuse in American Indian and Alaska Native youth: Promising strategies for healthier communities. *Psychological Bulletin, 130* (2), 304-323.
- Hofferth, S.L. (1991). Programs for high risk adolescents: What works? *Evaluation and Program Planning, 14*, 3-16.
- Johns, M.J., Moncloa, F., & Gong, E.J. (2000). Teen pregnancy prevention programs: Linking research and practice. *Journal of Extension, 38* (4), 1-9.
- Kissman, K. (1990). Parent skills training: Expanding school-based services for adolescent mothers. *Research on Social Work Practice, 2* (2), 161-171.
- Lambert, M. (2001). *Amis amitiés. Apprendre à se développer un réseau de soutien. Ateliers de développement des habiletés sociales (Guide de l'animateur).* Sous la direction de Johanne Charbonneau (2 ed.). Centres jeunesse de la Montérégie.
- Long, A., Downs, C.A., Gillette, B., Kills in Sight, L., Iron-Cloud Konen, E. (2006). Assessing cultural life skills of American Indian youth. *Child Youth Care Forum, 35*, 289-304.
- Lovell, M. L. (1991). *The Friendship Group. Learning the Skills to Create Social Support - A Manual for Group Leaders.* Vancouver: The Social Support Training Project. University of British Columbia.
- Lovell, M.L. & Richey, C.A. (1991). Implementing agency-based social-support skill training. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services, 72*, 563-572.
- Lovell, M.L., Reid, K., & Richey, C.A. (1992). Social support training for abusive mothers. *Social Work with Groups, 15*, 95-107.
- Lovell, M.L. & Richey, C.A. (1997). The impact of social support skill training on daily interactions among parents at risk for child maltreatment. *Children and Youth Services Review, 19* (4), 221-251.
- Malekoff, A. (2004). *Group work with adolescents. Principles and Practice.* 2nd Ed. New York: The Guilford Press.

- Mann-Feder, Roman & Corneau (2009a). *Le programme Moi & Cie. Manuel du facilitateur*. Montréal : Projet Soutien à la vie autonome.
- Mann-Feder, Roman & Corneau (2009b). *Le programme Droit Devant. Manuel du facilitateur*. Montréal : Projet Soutien à la vie autonome.
- Mann-Feder, Roman & Corneau (2009c). *Manuel de formation de base à la facilitation de groupe*. Montréal : Projet Soutien à la vie autonome.
- Mann-Feder, V., & White, T. (1999). Investing in termination: Intervening with youth in the transition to independent living. *Journal of Child and Youth Care, 13*(1), 87-93.
- Mann-Feder, V., & White, T. (2004). Facilitating the transition from placement to independent living: Reflections from a program of research. *International Journal of Child and Family Welfare, 6*(4), 204-210.
- Marsiglia, F.F., Cross, S., & Mitchell-Enos, V. (1998). Culturally grounded group work with American Indian students. *Social Work with Groups, 21* (1/2), 89-102.
- McDonell, J.R., Limber, S.P., & Connor-Godbey, J. (2007). Pathways teen mother support project: Longitudinal findings. *Children and Youth Services Review, 29*, 840-855.
- McMurtry, S.L. & Hudson, W.W. (2000). The Client Satisfaction Inventory: Results of an Initial Validation Study. *Research on Social Work Practice, 10* (5) 644-663.
- Paré, J.A. (2004). *The "Movin' On Up" Group: Exploring the emotional challenges and ideas of youth in care moving towards developing greater autonomy and interdependence*. A group research report and curriculum submitted to Batshaw Youth and Family Centres. Montréal.
- Pierce, G.R., Sarason, I.G., & Sarason, B.R. (1991). General and relationship-based perceptions of social support: Are two constructs better than one? *Journal of Personality and Social Psychology, 61* (6), 1028-1039.
- Quinn, A. (2007). Reflections on intergenerational trauma: Healing as a critical intervention. *First Peoples Child & Family Review, 3* (4), 72-82.
- Schwarz, R., Davidson, A., Carlson, P., & McKinney, S. (2005). *The skilled facilitator fieldbook: Tips, tools, and tested methods for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stockman, K.D., & Budd, K.S. (1997). Directions for intervention with adolescent mothers in substitute care. *Families in Society, 78* (6), 617-623.
- Tarabulsky, G.-M., Robitaille, J, Lacharité, C., Deslandes, J., & Coderre, R. (1998). L'intervention auprès de jeunes mères et de leur enfant : perspective de la théorie de l'attachement. *Criminologie 31* (1), 7-23.

Turcotte, D. & Lindsay, J. (2008). *L'intervention sociale auprès des groupes*. 2^{ième} éd. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Williams, E.D., & Ellison, F. (1996). Culturally informed social work practice with American Indian clients: Guidelines for non-Indian social workers. *Social Work*, 41 (2), 147-151.

ANNEXE 1

RÉSUMÉ DES VERSIONS ORIGINALES DES DEUX PROGRAMMES DE GROUPE ADAPTÉS DANS LE CADRE DU PRÉSENT PROJET

RÉSUMÉ DES VERSIONS ORIGINALES DES DEUX PROGRAMMES DE GROUPE ADAPTÉS DANS LE CADRE DU PRÉSENT PROJET

THE FRIENDSHIP GROUP

Le premier modèle de groupe s'inscrit dans une perspective psycho-éducative. Il s'agit d'une adaptation du programme « *The friendship group : Learning to create social support* » expérimenté par Lovell et ses collègues à Vancouver et à Seattle (Lovell, 1991). L'objectif général de ce programme est de stimuler le développement d'habiletés relationnelles et d'attitudes prosociales nécessaires au développement d'un réseau de soutien. Ce programme a initialement été mis sur pied pour les parents abusifs et/ou négligents qui éprouvent des difficultés à entretenir des relations interpersonnelles, à faire confiance et à s'ouvrir aux autres. Le modèle d'intervention peut toutefois être adapté pour d'autres clientèles, notamment pour tous ceux qui sont isolés en raison des lacunes personnelles et relationnelles qu'ils présentent.

Le *Friendship group* comporte 16 ateliers hebdomadaires de 80 minutes chacun (voir le Tableau 1 pour une description synthétisée des ateliers). Ces ateliers sont généralement animés par 2 intervenants et ils regroupent entre 8 et 12 participants. Les thèmes abordés sont centrés sur le concept de l'amitié et les activités ciblent les habiletés de communication et d'affirmation de soi.

Le processus d'intervention débute par une rencontre individuelle où chaque participant est amené à reconnaître et cibler ses lacunes interpersonnelles et à mettre par écrit les changements escomptés suite à sa participation au groupe. Cette étape cruciale permet d'établir les éléments sur lesquels le participant doit travailler ainsi que les objectifs qui motivent sa démarche d'intervention. Plusieurs moyens d'intervention sont utilisés pour stimuler la réflexion sur les différents thèmes abordés et pour favoriser l'apprentissage des habiletés ciblées par ce programme. Par exemple, les intervenants-animateurs présentent fréquemment des mises en situation et invitent ensuite les participants à en discuter en groupe ou en sous-groupe. Ces discussions permettent aux participants d'intégrer différents points de vue et d'adopter une perspective nuancée par le discours de chacun. Après chaque rencontre, les participants sont aussi appelés à mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans la vie de tous les jours, afin de s'assurer qu'ils sont en mesure de généraliser les acquis du programme. Un suivi individuel de trois mois est également prévu à la fin du programme de 16 semaines dans le but de soutenir chaque participant dans sa démarche d'insertion et l'aider à réaliser les objectifs fixés dès son entrée dans le groupe.

Les activités proposées dans les ateliers de groupe incluent plusieurs jeux de rôle. Les intervenants-animateurs introduisent généralement le thème de l'atelier en tentant de soulever une discussion de groupe sur le sujet, pour ensuite faire une démonstration d'une habileté précise. À cet effet, plusieurs exemples de vignettes qui peuvent être utilisées pour les jeux de rôle sont inclus dans le manuel de l'intervenant-animateur. La présentation d'une courte vidéo qui illustre l'habileté en question est aussi fortement recommandée. Puisqu'il peut être intimidant pour les participants d'aller devant le groupe pour faire un jeu de rôle, les auteurs du modèle suggèrent de les faire pratiquer en petits groupes de 2 ou 3. Enfin, l'intervenant-animateur utilise plusieurs techniques de renforcement pour favoriser le maintien des habiletés apprises à travers les ateliers de groupe.

Engager les participants dans une démarche d'intervention et communiquer des concepts abstraits sont des tâches particulièrement ardues pour les animateurs de groupe. Deux moyens d'intervention sont proposés pour contrer ces difficultés, soit l'utilisation de l'humour et le recours aux métaphores. L'humour permet de rendre les activités plus agréables et de détendre l'atmosphère lors des interactions. De plus, il appert que le simple fait de rire en groupe fait augmenter la cohésion du groupe (Lovell, 1991; Lovell, Reid & Richey, 1992). L'utilisation de métaphores permet pour sa part de rendre les explications moins fastidieuses et plus concrètes. Les auteurs du modèle du *Friendship group* ont beaucoup misé sur cet aspect et ont élaboré la *Carte routière de l'amitié* qui réside au cœur de leur modèle. Cette carte représente graphiquement les différents types d'amis et les différentes étapes de développement des relations interpersonnelles. Elle permet d'identifier les divers niveaux d'investissement, de dévoilement, de confiance et d'interdépendance qui caractérisent chaque type de relation, permettant ainsi de différencier les connaissances, les partenaires, les amis, les meilleurs amis et les conjoints. À travers les discussions de groupe, les participants sont amenés à réfléchir aux comportements appropriés et aux attentes qui peuvent être entretenues pour chaque type de relation. Cette métaphore permet ultimement aux participants d'évaluer la composition et la qualité de leur réseau social personnel.

Une adaptation québécoise et francophone du *Friendship group* a été effectuée par Lambert (2001) dans le cadre d'un projet de formalisation clinique aux Centres jeunesse de la Montérégie. Ce projet visait l'actualisation de conclusions de recherches révélant que les jeunes mères en difficultés présentent d'importants problèmes d'isolement et d'habiletés relationnelles. Le modèle résultant, intitulé *Amis amitiés : Apprendre à se développer un réseau de soutien*, demeure très similaire au modèle de Lovell (1991), quoique les auteurs se sont aussi inspirés d'autres modèles d'intervention sur les habiletés sociales et l'affirmation de soi. Les objectifs, les thèmes et les moyens d'intervention sont les mêmes que ceux du *Friendship group*. Toutefois, les rencontres hebdomadaires ont été

condensées à 10 ateliers de 120 minutes au lieu de 16 ateliers de 80 minutes, afin de maximiser la participation à l'ensemble des ateliers. Un ajout intéressant de l'adaptation de Lambert est l'évaluation formative remplie par les participantes à la fin de chaque atelier.

ÉVALUATION DU FRIENDSHIP GROUP

L'évaluation du *Friendship group* révèle qu'il s'agit d'un modèle d'intervention très prometteur qui permet d'outiller et de soutenir les personnes isolées dans leur démarche d'insertion sociale (Lovell, Reid & Richey, 1992). De façon générale, les parents qui ont participé au groupe rapportent que les thèmes abordés et les différents moyens d'intervention utilisés par les intervenants-animateurs ont suscité leur intérêt et motivé leur implication au sein du groupe. Le soutien du groupe a aussi été jugé essentiel à leur apprentissage des différentes habiletés (Lovell & Richey, 1991). Toutefois, les données de suivi indiquent que les participants n'utilisent pas nécessairement ou immédiatement les habiletés apprises pour se faire de nouveaux amis dans les mois qui suivent leur participation au groupe (Lovell, 1991). Ils s'investissent plutôt dans l'amélioration des relations déjà présentes dans leur réseau. Plusieurs d'entre eux vont aussi développer des relations avec des intervenants sociaux et des professionnels de la santé qui les aident et supportent dans leur démarche d'intervention, augmentant ainsi significativement la taille de leur réseau social (Lovell & Richey, 1997).

Le taux de participation aux ateliers de groupe est de 63%. Ainsi, en moyenne, les participants sont présents à 10 ateliers sur 16, ce qui constitue un taux de participation très appréciable lorsqu'on le compare aux autres programmes de groupe (Lovell & Richey, 1991). Parmi les éléments les plus appréciés du programme, les participants mentionnent le *leadership* des intervenants-animateurs, le format de groupe et les activités de jeux de rôle (Lovell, Reid & Richey, 1992). Suite à l'intervention, les participants rapportent plusieurs changements dans leur réseau de soutien social, tels que l'augmentation de la taille du réseau (moyenne de 10 personnes de plus), l'augmentation de la qualité, de la fréquence et de la durée des interactions avec chaque personne du réseau et l'augmentation du degré de satisfaction personnelle en ce qui a trait au soutien apporté (Lovell, Reid & Richey, 1992).

Plusieurs recommandations ont été émises par les participants et par les intervenants-animateurs dans le but de maximiser l'efficacité du *Friendship group*. D'une part, et dans une perspective où les participants désirent s'assurer de bien maîtriser ce qu'ils ont appris, plusieurs ont mentionné qu'ils auraient aimé avoir encore plus d'opportunités pour pratiquer les habiletés de communication et d'affirmation de soi en jeux de rôle au sein du groupe (Lovell, Reid & Richey,

1992). Certains ont aussi proposé d'inclure plus d'ateliers et de prolonger le programme jusqu'à 8 semaines supplémentaires (Lovell & Richey, 1991). D'autre part, et selon les recommandations formulées par les intervenants-animateurs, le modèle d'intervention devrait allouer une plus grande place à l'évaluation du cheminement individuel des participants, maximisant ainsi l'atteinte des objectifs personnels fixés dès le début du programme (Lovell, Reid & Richey, 1992). Enfin, la création d'un groupe de soutien, extérieur au groupe d'intervention mais dirigé par les participants, pourrait être un ajout intéressant qui permettrait de faciliter le suivi, d'assurer le maintien des habiletés et d'encourager le développement de liens et de soutiens entre les participants (Lovell, Reid & Richey, 1992).

LE MOVIN'ON GROUP

Le deuxième modèle de groupe est une adaptation du modèle expérimenté par Mann-Feder et White (1999) : le *Movin'On group*. Ce programme a été offert pour la première fois par les Centres de la jeunesse et de la famille Batshaw de Montréal en 1998 et il vise spécifiquement les jeunes en fin de placement. Ce modèle a été élaboré dans le but (1) de donner une tribune aux jeunes en fin de placement pour qu'ils puissent discuter de leur préparation émotionnelle à la transition à la vie autonome; (2) de permettre aux Centres de la jeunesse et de la famille Batshaw d'apprendre comment soutenir ces jeunes émotionnellement vers leur transition; (3) de permettre aux intervenants d'apprendre comment animer des ateliers de groupes qui portent sur la préparation émotionnelle afin d'en faire bénéficier les autres jeunes (Paré, 2004).

Le *Movin'On group* vise le soutien psychologique et l'entraide de jeunes. L'objectif principal est de donner l'opportunité à des jeunes qui arrivent à la majorité et qui devront bientôt quitter la ressource de placement de s'exprimer et d'explorer les émotions difficiles associées à leur départ. Le programme vise à faire prendre conscience aux participants de l'impact que peut avoir leur état émotif sur l'issue de leur transition vers l'autonomie. Il a aussi pour objectif de les amener à se soutenir dans un processus émergent de recherche de solutions, qui leur permettra de mieux gérer cette étape de leur vie (Paré, 2004). Le programme comporte 8 ateliers hebdomadaires de 90 minutes chacun (voir le Tableau 2 pour une description synthétisée des ateliers). Ils sont animés par 2 intervenants et 1 jeune co-animateur et ils regroupent 8 adolescents. Parmi les thèmes qui y sont abordés, on compte l'origine du placement, le vécu en milieu substitué, la fin du placement, la planification de l'entrée dans la vie autonome, les gens qui vont me manquer, les liens et les constructions sociales.

L'expression du vécu émotif des participants est facilitée par le biais de jeux collectifs et d'activités artistiques (Mann-Feder et White, 2004). D'une part, les jeux collectifs sont prévus afin de faciliter la création de liens, de susciter l'échange et de stimuler des discussions entre les participants. Ces jeux permettent de combiner l'utile à l'agréable, amenant les jeunes à réfléchir à divers aspects émotionnels de leur situation tout en ayant du plaisir ensemble. Le modèle du *Movin'On group* se veut très flexible, puisqu'il est en fait dirigé par les jeunes. Ainsi, et quoique plusieurs jeux soient prévus au curriculum de ce programme, ils sont simplement là à titre suggestif. En fait, les jeux sont mis de côté ou reportés à une autre rencontre lorsqu'une discussion est soulevée par les jeunes. Cette discussion devient alors le point central de la rencontre. D'autre part, à travers les activités artistiques, les jeunes apprennent à prendre des décisions et à s'entendre en groupe. Ces activités ont été élaborées afin de stimuler le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe et d'un pouvoir décisionnel envers le contenu et le déroulement des rencontres (Paré, 2004).

Différents moyens de présentation sont suggérés dans le modèle afin de susciter les réflexions et discussions de groupe. Les présentations orales de personnes qui ont vécu des événements similaires sont fortement recommandées puisqu'elles permettent de fournir des exemples concrets qui sont souvent très «parlants» pour les jeunes. Le recours à la littérature et à la musique est aussi une façon originale de présenter des concepts plus abstraits ou d'aborder des sujets plus sensibles. À travers toutes ces présentations, les intervenants-animateurs évitent d'utiliser des termes qui réfèrent directement aux sentiments et aux émotions des jeunes, et favorisent plutôt des formulations telles que : «Qu'est-ce que tu penses de ça?» au lieu de «Comment te sens-tu par rapport à ça?». Paradoxalement, le fait de ne pas demander directement aux jeunes comment ils se sentent leur permet généralement de verbaliser leurs sentiments et leurs émotions à travers leurs réponses, sans même sentir qu'on leur demandait (Paré, 2004).

ÉVALUATION DU MOVIN'ON GROUP

L'évaluation du *Movin' On group* révèle qu'il s'agit d'un modèle d'intervention qui contribue au soutien des jeunes dans leur préparation émotionnelle à la vie autonome (Paré, 2004). Suite à leur participation au groupe, les jeunes ont rapporté se sentir plus prêts à entamer cette transition (Mann-Feder & White, 1999). Selon ces auteurs, les jeunes pris en charge ont grandement besoin d'un endroit où ils se sentent à l'aise de partager leurs sentiments et émotions en ce qui concerne la fin du placement. Les discussions de groupe leur ont permis de découvrir qu'ils n'étaient pas seuls à vivre cette situation, ce qui les a beaucoup rassurés et ultimement permis de se sentir moins isolés. Les jeunes semblent aussi avoir apprécié les opportunités de prendre des décisions

et de diriger le groupe dont ils étaient tous très fiers de faire partie (Paré, 2004). Parmi les éléments les moins appréciés des participants, on note la présentation magistrale sur la théorie de l'attachement. Au tout début du groupe, les jeunes avaient clairement mentionné ne pas vouloir d'aspects thérapeutiques dans le groupe. Cette présentation formelle ne les a donc pas du tout interpellés. Ils ont toutefois été très stimulés par les exemples personnels concrets.

Parmi les recommandations formulées, on compte plus d'opportunités de s'exprimer et d'entendre les expériences des autres et plus de présentations faites par des jeunes adultes qui ont passé à travers le processus de transition à la vie autonome suite à un placement en centre jeunesse (Paré, 2004). Les jeunes et les intervenants ont aussi exprimé le besoin que cette préparation émotionnelle débute beaucoup plus tôt, soit jusqu'à 2 ans avant la fin des services. Les jeunes reconnaissent également que les intervenants ne sont pas bien outillés pour aborder et répondre aux besoins émotionnels des jeunes en fin de placement (Paré, 2004). Les intervenants sont d'accord à cet effet, et plusieurs ont mentionné que les travailleurs sociaux de maisons de groupe auraient particulièrement avantage à développer des moyens et des outils pour soutenir les jeunes en fin de placement. Selon les intervenants, les jeunes bénéficieraient aussi d'un groupe de soutien extérieur au groupe d'intervention, lequel permettrait de prolonger les services d'aide et de soutien après la sortie des jeunes. Enfin, les cliniciens qui ont élaboré le modèle du *Movin'On group* encouragent les futurs animateurs de groupe à s'inspirer du curriculum proposé tout en essayant d'autres stratégies, moyens et techniques d'intervention, afin de trouver la façon la plus efficace d'aborder la préparation émotionnelle des jeunes en transition.

Tableau 1. Description synthétisée des 16 ateliers de groupe du *Friendship group*.

Atelier	Thème	Contenu et activités
1	Définition de l'amitié	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des animateurs et des participants; • Présentation et discussion des objectifs et des attentes de chacun des participants et du groupe; • Établissement des normes du groupe; • Discussion sur la définition de l'amitié.
2	Étapes de l'amitié	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion sur les étapes de l'amitié; • Réflexion individuelle sur son réseau.
3	Faire attention en amitié	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion et discussion sur les peurs, la vulnérabilité et les signes de danger en amitié; • Discussion sur les avantages et bienfaits de l'amitié.
4	Étapes d'une relation	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion individuelle et discussion sur les relations de chacun; • Discussion sur les particularités des relations mixtes.
5	Valeurs en amitié	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion et discussion sur les valeurs qui définissent des barrières personnelles en relation d'amitié.
6	Situations dangereuses et limites personnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion et discussion sur les situations dangereuses en amitié et sur les options pour réduire sa vulnérabilité.
7	Qualités recherchées chez un(e) ami(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion et discussion sur les qualités recherchées chez un(e) ami(e); • Discussion sur les meilleures façons et endroits pour rencontrer des gens; • Discussion sur la différence entre un ami et une connaissance.
8	L'art de la conversation	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion sur les manières d'aborder quelqu'un; • Présentation d'astuces à adopter et d'erreurs à éviter lors d'une conversation.
9	Développer des conversations	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion et démonstration sur comment savoir si les gens t'écoute ou pas; • Discussion et démonstration de comment changer de sujet de conversation.
10	L'art de la conversation	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion et pratique de comment mettre fin à une conversation.
11	Recevoir des compliments	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion sur l'importance des compliments en amitié.
12	Affirmation de soi avec les amis et la famille – discuter d'un problème/sujet délicat	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion sur comment aborder un problème/sujet délicat avec les autres.
13	Affirmation de soi avec les amis et la famille – recevoir une critique	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion, démonstration et pratique des habiletés à recevoir une critique.
14	Affirmation de soi avec les	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion, démonstration et pratique de

	amis et la famille - refuser et faire des demandes	comment refuser et faire une demande.
15	Ressources communautaires	<ul style="list-style-type: none"> • Création d'une banque de ressources communautaires. • Discussion des différentes ressources disponibles.
16	Fin et nouveaux commencements	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion et discussion sur ce que chacun retire du groupe et sur les défis rencontrés; • Réflexion et discussions sur les anticipations de chacun face à la fin du groupe; • Évaluation du programme par les participants.

Tableau 2. Description synthétisée des 8 ateliers de groupe du *Movin' On group*.

Atelier	Thème	Contenu et activités
1	Introduction/ L'origine du placement	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des animateurs et des participants; • Présentation sur les visées du groupe; • Présentation et entente sur les règles du groupe; • Présentation sur le thème de la transition à l'autonomie et des difficultés rencontrées; • Discussion sur ce que les participants voudraient du groupe; • Présentation sur le système de protection de la jeunesse; • Discussion sur les parallèles entre le début et la fin du placement.
2	L'origine du placement / le vécu en milieu substitut	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les visées du groupe; • Présentation sur le système de protection de la jeunesse; • Discussion sur ce que les participants voudraient du groupe; • Discussion sur les parallèles entre le début et la fin du placement.
3	Le vécu en milieu substitut/la fin du placement	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation sur le système de protection de la jeunesse; • Discussion sur les parallèles entre le début et la fin du placement.
4	La fin du placement/la planification de l'entrée dans la vie autonome	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion et discussion sur ce qui serait important d'avoir dans son premier appartement; • Réflexion et discussion sur les ressources d'aide et de soutien à la vie autonome; • Réflexion et discussion sur la fin du placement; • Discussion sur des conseils pour la vie autonome; • Retour sur les parallèles entre le début et la fin du placement.
5	La planification de l'entrée dans la vie autonome/les gens qui vont me manquer	<ul style="list-style-type: none"> • Retour rapide sur les ententes des dernières rencontres; • Retour sur les parallèles entre le début et la fin du placement; • Discussion sur des conseils pour la vie autonome.
6	Les liens et les constructions sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Retour rapide sur les ententes des dernières rencontres; • Distribution des guides de ressources; • Discussion sur l'appréciation générale du groupe; • Présentation théorique sur la théorie de l'attachement et exemple personnel; • Discussion sur la famille, la séparation,

		l'attachement, l'amour et les nouveaux commencements.
7	Les liens et les constructions sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation sur les constructions sociales; • Discussion sur des conseils pour la vie autonome; • Discussion sur le contrôle personnel sur sa vie.
8	La fin	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion sur cette dernière rencontre de groupe; • Présentation d'une courte vidéo sur les difficultés relatives à la fin du placement; • Discussion sur l'expérience de groupe; • Évaluation du programme par les participants.

ANNEXE 2

MANUEL DU PROGRAMME MOI & CIE

**SOUTIEN À LA VIE AUTONOME¹⁵
LE PROGRAMME MOI & CIE**

© Mann-Feder, Roman & Corneau, 2009

¹⁵ Ce projet est financé par la Stratégie nationale pour la prévention du crime du gouvernement du Canada, en collaboration avec le ministère de la Sécurité publique du Québec.

LE PROGRAMME MOI & CIE¹⁶



OBJECTIFS

Le programme *Moi & Cie* s'inspire de la théorie cognitivo-comportementale qui présuppose que tous les comportements, les pensées et les émotions peuvent être modifiés à travers l'apprentissage social. Selon ce modèle, les habiletés sociales peuvent être apprises et la vision que l'on a de ses relations interpersonnelles peut être modifiée en conséquence. Le programme *Moi & Cie* est un programme d'intervention qui s'inscrit dans cette perspective, s'appuyant notamment sur les principes de renforcement positif qui permettent de soutenir les participantes dans le développement de comportements sociaux adéquats et l'émergence d'un sens critique affiné en regard de leurs relations interpersonnelles.

PRINCIPAUX THÈMES

- La confiance et les limites personnelles;
- Les habiletés sociales et interpersonnelles;
- Les indicateurs de danger et les relations conflictuelles;
- La régulation émotionnelle et les relations saines.

L'amitié et la confiance sont inters reliés dans ce programme. Par ailleurs, une attention particulière est vouée aux dangers émanant de certaines relations problématiques, lesquelles contribuent à l'enfermement relationnel des jeunes filles plus vulnérables. Dans cette intervention de groupe, la manière dont les liens se développent entre les participantes et les facilitateurs est également utilisée à titre de modèle de relation appropriée. En somme, le programme *Moi & Cie* offre aux participantes une expérience sécuritaire à travers laquelle elles peuvent apprendre les avantages des relations fondées sur la confiance et le respect mutuel.

HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES

- Les jeunes filles en fin de placement se retrouvent fréquemment dans des situations d'isolement et d'exploitation;
- Les aider à développer une autre conception des relations interpersonnelles peut contribuer à diminuer leur vulnérabilité;
- Les problèmes d'estime de soi de ces jeunes filles doivent être abordés afin de réduire leur vulnérabilité;
- La gestion des limites personnelles peut être apprise.

¹⁶ Ce programme est une adaptation de Lovell (1991) et Lambert (2001).

PRINCIPES DE BASE

Dans le modèle initial développé par Lovell, l'amitié se développe au fil du temps. La *Route de l'amitié*¹⁷ constitue la métaphore de base sur laquelle repose le programme *Moi & Cie* (voir annexe 1).

Dans notre adaptation du programme, nous désirons offrir aux participantes la possibilité d'identifier et de nommer elles-mêmes les différentes étapes de l'amitié. La *Route de l'amitié* peut certainement servir de modèle de base, mais nous recommandons fortement que les participantes soient amenées à élaborer leur propre représentation visuelle des différentes étapes de l'amitié. Afin de les assister dans leur démarche, les facilitateurs devront insister sur le fait que la confiance et l'intimité se développent progressivement.

Trois dimensions centrales ont été explorées par l'auteure de ce programme dans l'élaboration de la *Route de l'amitié*: l'intimité, la dignité et le temps. Ces trois dimensions permettent de différencier les relations intimes des relations superficielles. Seul le temps peut aider les participantes à déterminer si une relation est saine et intime. Par ailleurs, leur capacité à former des relations saines est étroitement liée à leur estime de soi.

Voici les étapes de l'amitié telles que formulées dans le programme initial et adaptées par Lambert (2001). Comme vous pouvez le constater, l'auteure a attribué un nom pour représenter chaque étape (ex. connaissanceville). Nous vous proposons d'inviter les participantes à les modifier afin que la représentation finale ait plus de signification pour elles. Pour chaque étape, nous avons proposé des qualificatifs supplémentaires.

- **Connaissanceville ou initier les contacts sociaux**
 - ⇒ Niveau de contact : présenté l'un à l'autre lors d'une première rencontre
 - ⇒ Contact social ou un(e) collègue
 - ⇒ Attitude : politesse, prudence
 - ⇒ Comportement : superficiel, conversations générales
- **Partenairebourg or expérimenter avec l'autre à travers une activité partagée**
 - ⇒ Niveau de contact : désir de se voir de nouveau
 - ⇒ Attitude : apprécie l'autre mais ne peut pas compter sur l'autre pour avoir de l'aide et ne peut pas divulguer des informations personnelles
 - ⇒ Comportement : aller voir un film ou faire une activité ensemble
- **Amicité or intensification de la relation en demeurant prudent**
 - ⇒ Niveau de contact : se voir plus fréquemment
 - ⇒ Attitude : accepte l'autre et début de l'ouverture et création de liens affectifs
 - ⇒ Comportement : avoir du bon temps ensemble et s'appeler fréquemment
 - ⇒ Proximité affective : appelle l'autre au besoin et soutien l'autre dans ses plans en plus de faire plusieurs activités ensemble.

¹⁷ L'adaptation du programme anglo-saxon de Lovell (1991) a été réalisée par Lambert (2001). La traduction de la *Route de l'amitié* effectuée par Lambert est reprise ici.

- **Personamiville or l'intégration des activités extérieures avec les besoins personnels**
 - ⇒ Niveau de contact : fréquent
 - ⇒ Attitude : s'appuie sur l'autre pour avoir du soutien et de l'encouragement; entraide
 - ⇒ Comportement : ouverture, peut compter sur l'autre et sur son honnêteté, niveau d'intimité et de confiance supérieur
 - ⇒ Proximité affective : exprime leurs sentiments l'un envers l'autre

- **Conjoinbourg or liens affectifs significatifs**
 - ⇒ Niveau de contact : la fréquence est moins pertinente que le niveau d'intimité
 - ⇒ Attitudes : confiance mutuelle, soutien, interdépendance, sentiment de sécurité et d'acceptation à un niveau supérieur
 - ⇒ Comportement : deux ami(e)s qui vivent ensemble et qui prennent des décisions ensemble; peut impliquer de l'intimité sexuelle; peut être des meilleur(e)s ami(e)s ou des amoureux
 - ⇒ Proximité affective : haut niveau d'intimité émotionnelle et de confiance

- **Île des professionnels**
 - ⇒ Il importe de différencier la nature de la qualité de la relation que l'on entretient avec un(e) professionnel(le) et un(e) ami(e).
 - ⇒ La nature de cette relation est particulière puisqu'elle est souvent à sens unique (le(la) professionnel(le) ayant le devoir de vous aider).
 - ⇒ Ex. travailleur sociaux, agents de probation, docteurs, professeurs, etc.

NOUS PROPOSON L'AJOUT DE LA CATÉGORIE SUIVANTE

- **Relations Internet**
 - ⇒ Il fut un temps où il fallait rencontrer une personne en face à face avant de pouvoir développer une relation avec elle.
 - ⇒ La venue de l'Internet a changé cela, et maintenant les relations interpersonnelles sont développées par le biais de réseaux électroniques tels *Facebook*, *Twitter* et *MSN*. Il arrive que certaines relations vont au-delà de l'ordinateur et deviennent plus personnelles, mais malheureusement plusieurs demeurent superficielles. Dans ce contexte, la *quantité* d'amis que l'on a l'emporte souvent sur la *qualité* de ces relations.
 - ⇒ Qui plus est, l'Internet peut aussi engendrer une impression de confiance virtuelle. Toutefois, clavarder pendant des heures n'est pas la meilleure façon de développer une confiance mutuelle. Il est reconnu que les rapports entretenus uniquement par Internet peuvent engendrer beaucoup de mensonges et de manipulation.

PRUDENCE ET INDICATEURS DE DANGER



Dans le modèle initial, la prudence et les indicateurs de dangers sont utilisés afin d'illustrer un thème important, celui de la reconnaissance des relations problématiques.

Plusieurs individus sont incapables de se protéger devant une situation problématique. Ils doivent donc apprendre à devenir plus prudent et à reconnaître les indicateurs de danger afin de diminuer leur vulnérabilité. Il importe aussi de réaliser que leurs expériences antérieures contribuent à cette vulnérabilité.

À travers les rencontres de groupe, les facilitateurs doivent non seulement amener les participantes à reconnaître les indicateurs de danger, mais aussi à développer des manières de réagir afin de bien gérer des situations qui peuvent éventuellement devenir compromettantes.

VOICI QUELQUES INDICATEURS DE DANGER :

- Des personnes qui disent des choses pour vous blesser;
- Des personnes qui sont irresponsables;
- Des personnes qui vous prennent pour acquis;
- Des personnes qui entretiennent des habitudes de vie déviantes (mauvaise hygiène, fumer, consommer de la drogue ou de l'alcool, etc.);
- Des personnes qui ne respectent pas votre vie privée;
- Des personnes qui ne respectent pas vos limites personnelles (qui ne vous écoute pas lorsque vous dites non);
- Etc.

UN AUTRE MODÈLE UTILE POUR DISCUTTER DES RELATIONS INTERPERSONNELLES

Le modèle mis de l'avant par Gibb (1978) sur la formation de la confiance peut aussi être utilisé pour illustrer le développement des relations saines. Selon cet auteur, une relation doit progresser tranquillement à travers les étapes suivantes¹⁸ :

1. Le niveau de confiance

⇒ À travers le temps, la relation initialement impersonnelle devient plus personnelle et des sentiments d'affection commencent à se développer. Ce qui importe le plus est de se sentir accepté par l'autre. La question au cœur de cette étape est : *Est-ce que je peux être moi-même dans cette relation?* Cette préoccupation concerne l'acceptation de soi et des autres, les sentiments et la confiance. Elle concerne aussi le fait de donner et de recevoir des punitions et de la dérision, ainsi que gérer et manipuler les sentiments.

2. L'ouverture

⇒ L'individu progresse d'un état fermé à un état ouvert et apprend à gérer l'intimité et la distance. Au fil du temps, l'individu révèle davantage de choses personnelles et l'autre en fait de même. La question au cœur de cette étape est : *Est-ce que je peux montrer qui je suis réellement dans cette relation?* Cette préoccupation concerne la validité de l'information partagée de part et d'autre. L'individu doit être alerte au fait que la distance sociale et le retrait émotif constituent des signes de manipulation et de violence psychologique. En d'autres mots, cette étape concerne le fait d'entretenir une communication directe, honnête et authentique.

3. La réalisation

⇒ La relation passe des normes imposées à la détermination de soi. La question au cœur de cette étape est : *Est-ce que je peux faire ce dont j'ai envie dans cette relation? Est-ce que je fais ce que l'autre me dit de faire?* En somme, cette étape concerne l'établissement de buts communs et la réalisation de satisfaction intérieure.

4. Le contrôle

⇒ La relation devient interdépendante. Dans une relation problématique, on observe plus de dépendance. Le contrôle de l'autre engendre la domination, la dépendance et l'agressivité. Les participantes doivent apprendre à former des relations interdépendantes afin qu'elles puissent se considérer égales aux autres. Les facilitateurs doivent démontrer comment devenir digne de confiance et comment entretenir des relations stables et flexibles qui sont caractérisées par le respect mutuel et la confiance.

¹⁸ Adaptation de Kass (2008)

CALENDRIER DES RENCONTRES DE GROUPE

SEMAINE 1 – INTRODUCTION

OBJECTIFS : Présentation des participantes.

THÈMES :

- Qui sommes-nous?
- Pourquoi sommes-nous ici?
- Quelles sont les règles de base?
- Quel genre d'activités aimerions-nous faire?

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Promouvoir l'engagement, un sentiment d'appartenance et de familiarité et établir des paramètres pour les comportements au sein du groupe.
- Stimuler une discussion de groupe à propos du programme.
- Établir les normes et les règles de base du groupe.
- Inviter les participantes à partager leurs attentes par rapport au groupe et à identifier le genre d'activités qu'elles aimeraient faire (théâtre/jeux de rôle/arts plastiques/etc.)

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Des exercices amusants, adaptés au niveau du groupe, qui favorisent l'ouverture et le dévoilement de soi, et qui aideront les participantes à faire connaissance.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 1 :

- **Phrases inachevées**¹⁹
 - ⇒ **Objectif** : Amener les participantes à découvrir et à partager des attitudes, des convictions, des actions, des intérêts, des aspirations, des choses que l'on aime ou que l'on n'aime pas, etc.
 - ⇒ **Durée** : 15 minutes.
 - ⇒ **Procédure** : Présentez au groupe la liste de phrases inachevées. Invitez-les ensuite à compléter chacune des phrases avec la première idée qui leur vient en tête. Si le groupe semble intéressé, vous pouvez proposer de faire plusieurs tours de table. Si les participantes ne se sentent pas à l'aise, elles peuvent évidemment passer leur tour. Une discussion de groupe peut suivre. Voici quelques exemples :
 - Les samedis, j'aime bien...
 - S'il me restait 24 heures à vivre...
 - Si j'avais un million de dollars...
 - Je désire secrètement...
 - Si j'avais 50\$ j'achèterais...
 - Plusieurs personnes ne sont pas d'accord avec moi au sujet de...
 - La plus belle journée de ma vie...

¹⁹ Simon, Howe & Kirschenbaum, 1978, pp. 241-247.

- Si j'avais 5 ans je...
- J'excelle dans...
- Une chose qui me rend unique est...
- Dans un groupe je suis...
- La meilleure façon de me faire de la peine est...
- Je me fâche quand...
- J'ai accompli...
- Ce que je trouve le plus drôle c'est...
- Ce que je désire le plus dans ma vie est...
- Ceux qui me connaissent bien pensent que je suis...
- J'aime beaucoup faire partie d'un groupe quand...
- Etc.

○ **Télégrammes d'urgence**²⁰

- ⇒ **Objectif** : Proposer une façon simple et directe d'exprimer quelque chose qui est important pour soi. Il se peut que l'expression d'un sentiment d'urgence aide les participantes du groupe à prendre le contrôle de leur propre vie.
- ⇒ **Durée** : 15 minutes.
- ⇒ **Procédure** : Donnez à chaque participante une carte de dimension 4 x 6 ou un simple bout de papier. Invitez-les à sélectionner une personne dans leur entourage à qui elles aimeraient envoyer un télégramme commençant par : «Je te prie de...». Le message devrait se restreindre à une quinzaine de mots et être signé. Le télégramme devrait refléter quelque chose que la jeune estime important pour elle. Chacune des participantes est ensuite invitée à lire son télégramme devant le groupe. Une discussion de groupe peut suivre au sujet des télégrammes, de leur contenu, des similitudes ou des différences au sein du groupe. Vous pouvez aussi choisir d'afficher les télégrammes au mur et inviter les participantes à faire le tour pour voir ce que les autres ont écrit.

²⁰ Simon, Howe & Kirschenbaum, 1978, pp.264-265.

SEMAINE 2 – LES ÉTAPES DE L'AMITIÉ

OBJECTIFS : Réfléchir au fait que l'amitié est un processus qui se développe au fil du temps.

THÈMES :

- Quels sont les différents types/étapes de l'amitié?
- Comment pouvons-nous les représenter visuellement?

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Introduire le sujet de l'amitié, des différents niveaux de sécurité et de confiance.
- Encourager les participantes à être créatives en élaborant leur représentation visuelle des étapes de l'amitié.
- Stimuler des discussions de groupe sur les thèmes de la rencontre et porter une attention particulière aux dynamiques de groupe.
- Faire preuve de soutien envers chacune des participantes.

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Exercices de remue-méninges.
- Résultat : Une représentation visuelle à laquelle les participantes peuvent se référer ultérieurement.
- Préparez un brouillon qui inclut les principales étapes de l'amitié (peut se baser sur La route de l'amitié ou autre)
- Invitez les participantes à proposer des idées et des étapes additionnelles.
- Rappelez-leur qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
- La représentation visuelle peut être différente pour chaque groupe et même pour chaque participante. Ce qui importe est qu'il en résulte un produit final concret qui peut être présenté devant le groupe. Les produits finaux peuvent aussi varier selon l'activité sélectionnée.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 2 (à être déterminé par les facilitateurs selon les capacités/préférences du groupe)

- **Évaluation de ton réseau**²¹
 - ⇒ **Objectif** : Évaluer visuellement les différentes catégories d'amis que l'on a et concevoir l'amitié comme un processus.
 - ⇒ **Durée** : 30-45 minutes.
 - Procédure** : Demandez aux participantes de dessiner un cercle et d'inscrire **MOI** au centre. Ensuite, invitez-les à penser aux différents groupes de personnes qu'elles connaissent (ex. groupe de sports, de passe-temps, membres de sa famille, amis proches, autres amis, collègues, connaissances, travailleurs sociaux, etc. et de dessiner des cercles pour les représenter un peu comme dans l'exemple suivant :

²¹ Frey & Carlock (1989), p. 70-72

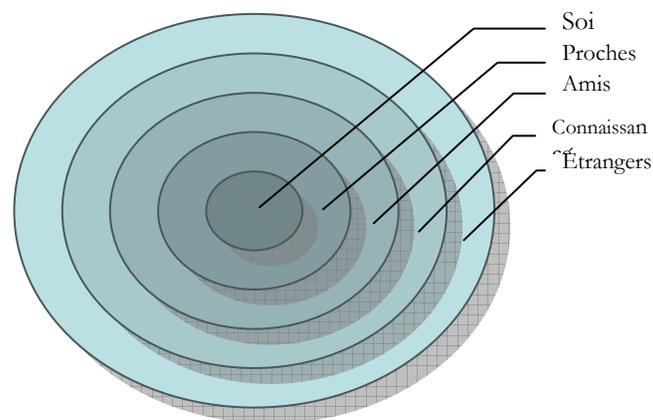
Les directives suivantes peuvent être utiles pour aider les participantes à évaluer leur réseau social :

- Trouvez cinq adjectifs pour décrire chaque groupe de personnes.
- Décrivez à quel point vous estimez que chaque groupe vous soutien ou non.
- Comment est-ce que certaines personnes font pour passer d'un groupe à un autre?
- Y a-t-il des groupes de votre entourage qui ne sont pas représentés dans votre réseau?
- Déterminez si certains cercles sont plus faibles en raison du petit nombre de personnes qui s'y regroupent.

Suite à cet exercice, vous pouvez stimuler une discussion de groupe avec les participantes pour qu'elles puissent partager leurs résultats avec les autres.

○ Cercles de vie privée²²

- ⇒ **Objectif** : Aider les participantes à réfléchir aux différents niveaux de révélation de soi associés aux différents types de relations interpersonnelles, afin de leur permettre de savoir si elles sont trop ouvertes (ou si elles dévoilent trop d'elles-mêmes) ou trop fermées dans leurs interactions avec les autres.
- ⇒ **Durée** : 30-45 minutes.
- ⇒ **Procédure** : Invitez les participantes à dessiner des cercles de vie privée tel qu'illustré ici :



Expliquez-leur ensuite ce que chaque cercle représente, en commençant par le cercle extérieur. Expliquez-leur que chaque cercle/type de relation fait appel à des niveaux d'ouverture, de dévoilement, de confiance et d'intimité différents. Par exemple, vous pouvez leur dire qu'il y a des choses sur soi que l'on peut raconter à n'importe qui, même aux étrangers, mais qu'il y en a d'autres qui doivent être réservées à nos proches et parfois même gardées uniquement pour soi. Après avoir expliqué ceci, invitez les participantes à écrire deux choses sur elles (croyance, sentiment, événement de vie, etc.) qu'elles dévoileraient à chaque cercle. Vous pouvez aussi leur proposer une série de questions et leur demander à qui elles les poseraient. Voici quelques exemples :

²² Simon, Howe & Kirschenbaum, 1978, pp. 183-188.

- Quand tu veux te gâter, comment aimes-tu généralement dépenser des sous?
- Qu'est-ce que tu aimes et n'aimes pas au sujet de ton/ta meilleur(e) ami(e)?
- Quels sont tes désirs les plus profonds?
- Quels sont les animaux que tu aimes et ceux que tu n'aimes pas?
- As-tu déjà pris des drogues illégales?
- Pour quelle raison as-tu pleuré la dernière fois?
- Quelles parties de ton corps aimes-tu le plus et le moins?
- Quel est ton repas préféré?
- Etc.

○ **La tarte de la vie**²³

- ⇒ **Objectif** : Aider les participantes à réaliser comment elles passent leur temps avec les différentes personnes qu'elles connaissent. La tarte de la vie peut aussi être utile pour soulever des questions qui suscitent la réflexion concernant les différents niveaux d'investissement dans les relations interpersonnelles.
- ⇒ **Durée** : 30-45 minutes
- ⇒ **Procédure** : Dessinez un grand cercle sur un tableau et expliquez aux participantes que le cercle représente les 24 heures d'une journée. Invitez-les ensuite à réfléchir à comment elles passent leur temps lors d'une journée normale et demandez-leur d'estimer combien d'heures ou parties de la journée elles passent avec :
 - Des membres de leur famille?
 - Seule avec un(e) ami(e)?
 - Avec son copain?
 - Avec un groupe d'ami(e)s?
 - Avec des connaissances?
 - Avec des étrangers?
 - Avec des professionnels?
 - Seule?

Les tartes vont évidemment varier selon chaque participante. Ce qui importe est de leur rappeler qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises façon de diviser leur tarte, puisque nous sommes tous différents les uns des autres. Les participantes doivent donc se sentir à l'aise de diviser leur tarte comme bon leur semble et il ne doit pas y avoir de sous-entendu à l'effet qu'elles doivent apporter des modifications. L'objectif de cette activité est simplement de jeter un regard sur notre vie relationnelle.

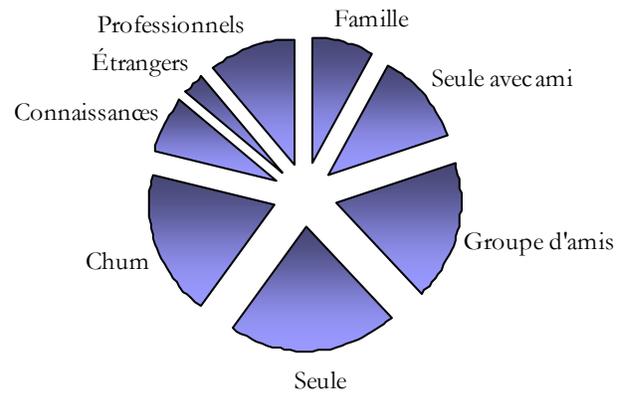
Une fois les tartes complétées, vous pouvez inviter les participantes à réfléchir aux questions suivantes et à partager leurs réponses avec le reste du groupe :

- Êtes-vous satisfaite de la taille relative de vos pointes de tarte (donc, avec le temps investi avec chaque groupe de personnes)?

²³ Adapted from Simon, Howe & Kirschenbaum, 1978, pp. 228-231.

- Si vous pouviez choisir, quelle(s) pointe(s) de tarte modifieriez-vous?
- En réalité, est-ce qu'il y a quelque chose que vous pouvez faire pour modifier la grosseur de vos pointes de tarte?

À titre d'exemple, une tarte pourrait avoir l'air de ceci :



SEMAINE 3 – L'AMITIÉ ET L'ESTIME DE SOI

OBJECTIFS : Aider les participantes à faire le lien entre l'amitié et l'estime de soi, afin qu'elles réalisent que les bon(ne)s ami(e)s contribuent grandement à une bonne estime de soi.

THÈMES :

- Quelles sont les qualités d'un(e) bon(ne) ami(e)?
- En quoi les ami(e)s sont-ils/elles important(e)s?
- Comment peut-on devenir ami avec soi-même?
- Qu'est-ce que l'estime de soi?

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Faire en sorte que les participantes soient à l'aise de partager leurs expériences.
- Enseigner des notions relatives à l'estime de soi.
- Stimuler des discussions de groupe sur les thèmes de la rencontre et porter une attention particulière aux dynamiques de groupe.
- Faire preuve de soutien envers chacune des participantes.

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Arrimez le timing et le ton des activités à la dynamique du groupe.
- Sélectionnez les activités selon le niveau de confiance du groupe et la capacité des participantes à s'exprimer verbalement.
- Offrez plus de structure si vous estimez que le niveau de confiance est faible.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 3 :

- **La roue de divulgation de soi**²⁴
 - ⇒ **Objectif :** Aider les participantes à reconnaître et à partager avec le groupe ce qu'elles connaissent d'elles-mêmes, afin qu'elles puissent prendre conscience de leur niveau d'estime personnelle.
 - ⇒ **Durée :** 30 minutes.
 - ⇒ **Procédure :** Invitez le groupe à former deux cercles concentriques avec des chaises, de façon à ce que le cercle intérieur soit face au cercle extérieur. Inscrivez sur un tableau les thèmes pour la discussion. Demandez aux participantes d'aborder le premier thème avec la personne devant elles. Proposez ensuite à celles assises dans le cercle intérieur de se déplacer d'un siège vers la gauche et de poursuivre avec le thème suivant. Continuez jusqu'à ce que tous les thèmes aient été abordés. Voici des exemples de thèmes :
 - Quelque chose dans lequel j'excelle
 - Une façon pour moi d'être créative
 - Une personne qui m'accepte telle que je suis
 - Comment je répons généralement à la critique
 - Un endroit où je me sens particulièrement détendu

²⁴ Frey & Carlock, 1989, pp. 229-230.

- Un prix que j'ai reçu
- Un de mes objectifs de vie
- Quelque chose que les gens apprécient de moi
- Un moment où j'ai été fière de moi
- Un risque que j'aie pris récemment
- Un point tournant dans ma vie
- Une de mes activités favorites
- Quelqu'un sur qui j'ai beaucoup d'influence
- Un moment où je n'ai pas été très fière de moi
- Des vacances que j'ai beaucoup aimées
- Etc.

○ **Trois boîtes**²⁵

⇒ **Objectif** : Amener les participantes à développer une meilleure compréhension d'elles-mêmes et à distinguer les différentes facettes de leur personnalité.

⇒ **Durée** : 30 minutes.

⇒ **Procédure** : Dites aux participantes d'imaginer trois boîtes devant elles, chaque boîte s'imbriquant l'une dans l'autre. Expliquez-leur ce qui suit :

- La plus grosse boîte représente souvent la façon de nous rapporter à l'environnement, donc c'est en quelque sorte notre façade extérieure.
- La moyenne boîte, pour sa part, représente souvent les mécanismes de défense auxquels nous avons recourt pour faire face à certaines situations dans lesquelles nous nous sentons moins à l'aise.
- La petite boîte symbolise enfin notre Moi intérieur, en d'autres mots, qui nous sommes vraiment.

Proposez ensuite aux participantes d'imaginer un objet dans chaque boîte. Dites-leur de choisir le premier objet qui leur vient en tête.

Invitez-les à dessiner les objets qui se retrouvent à l'intérieur. Demandez-leur de donner une voix à chaque objet, comme par exemple : «*Je me sens comme...*» ou «*Je suis...*». Une fois toutes les boîtes complétées, tentez de stimuler une discussion. Voici quelques exemples de questions à poser :

- Que les objets dans chacune de vos boîtes?
- Est-ce que cela vous apprend des choses à propos de vous-même?
- Que pensez-vous des boîtes et des objets des autres?
- Comment pensez-vous pourvoir faire ressortir votre Moi intérieur?
- Quelle sont vos différentes façades?
- Quand croyez-vous qu'il est approprié de faire sortir son Moi intérieur?
- Avec qui vous sentiriez-vous à l'aise de révéler votre Moi intérieur?
- Etc.

○ **Les objets parlants**²⁶

²⁵ Frey & Carlock, 1989, pp. 231-232.

- ⇒ **Objectif** : Amener les participantes à découvrir différents aspects de leur identité de manière indirecte et amusante.
- ⇒ **Durée** : 15-30 minutes.
- ⇒ **Procédure** : Proposez au groupe qu'il pourrait être amusant de donner une voix à différents objets de tous les jours. Dites-leur d'imaginer que les objets autour d'elles peuvent parler et demandez-leur ce qu'elles pensent que ces objets ont à dire à leur sujet. Invitez-les à partager le fruit de leur imagination avec le reste du groupe. Voici des exemples d'objets :
 - Brosse à dent
 - Souliers
 - Crayon
 - Lit
 - Voiture ou bicyclette
 - Savon
 - Autobus scolaire
 - Garde-robe
 - Armoire
 - Télévision
 - Radio
 - Bureau
 - Manteau
 - Peigne ou brosse
 - Chaise
 - Bague
 - Cheveux
 - Lampe
 - Etc.

○ **Le robot**²⁷

- ⇒ **Objectif** : Faciliter la révélation d'émotions.
- ⇒ **Durée** : 20 minutes.
- ⇒ **Procédure** : Demandez aux participantes de choisir une partenaire qui sera le robot en premier. Expliquez-leur que les robots doivent maintenir une expression neutre, c'est-à-dire sans émotion, sans réponse, sans expression, et qu'ils doivent pivoter d'un côté à l'autre face à leur partenaire. Lorsque le robot fait face à sa partenaire, il doit demander de façon mécanique, avec sa voix de robot : «*Qui es-tu?*» et ensuite attendre qu'on lui réponde. La partenaire doit répondre avec un mot ou une phrase, une métaphore, une image...peu importe ce que vient en tête en premier, sans censure, sans auto-évaluation, sans tenter d'interpréter le sens – en laissant simplement l'image, l'émotion, l'idée, la voix, se faire entendre. Invitez ensuite les participantes à partager ce qu'elles ressentent avec le groupe.

²⁶ Frey & Carlock, 1989, pp. 232-233.

²⁷ Frey & Carlock, 1989, p. 228



SEMAINE 4 – LES INDICATEURS DE DANGER ET LES RELATIONS CONFLICTUELLES

OBJECTIFS : Revoir les concepts des rencontres précédentes et aider les participantes à identifier les indicateurs de danger que l'on retrouve dans les relations problématiques.

THÈMES :

- Quels sont les indicateurs de danger dans les relations interpersonnelles?
- Que devrions-nous faire lorsqu'on fait face à ces indicateurs?
- Quels sont les dangers spécifiques aux relations entretenues uniquement par Internet?

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Encourager l'expression d'émotions au sein du groupe.
- Faire un remue-méninge avec le groupe sur ce qui constitue un indicateur de dangers.
- Évaluer le groupe en regard de leurs capacités à identifier des indicateurs de dangers.
- Faire une liste des indicateurs de dangers.
- Stimuler des discussions de groupe sur les thèmes de la rencontre et porter une attention particulière aux dynamiques de groupe.
- Faire preuve de soutien envers chacune des participantes.

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Sélectionnez les activités selon le niveau de confiance du groupe et la capacité des participantes à s'exprimer verbalement.
- Offrez plus de structure si vous estimez que le niveau de confiance est faible.
- Invitez les participantes à partager avec le reste du groupe les représentations visuelles qu'elles ont faites à la deuxième rencontre et tentez de stimuler la discussion autour de celles-ci.
- Concrétisez ou revisitez les représentations visuelles.
- Discutez des relations qui ne sont pas bénéfiques et qui ont un impact sur l'estime de soi.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 4 :

- **Film ou émission de télévision**
 - ⇒ **Objectif :** Fournir un exemple concret d'indicateurs de dangers que l'on retrouve dans les relations problématiques et stimuler la discussion au sein du groupe.
 - ⇒ **Durée :** Vous pouvez décider de montrer un film en entier ou alors sélectionner des extraits.
- Voici quelques exemples :
- *Méchantes Ados*
 - *Degrassi : Nouvelle Génération (série télé)*
 - *Les lois de l'attraction*
 - *Sexe Intentions*
 - *Etc.*

○ **Ressentiment et appréciation**²⁸

⇒ **Objectif** : Faire resurgir et gérer des sentiments négatifs que l'on peut entretenir envers quelqu'un et reconnaître ce qu'on apprend de soi à travers ces ressentiments.

⇒ **Durée** : 30-45 minutes.

⇒ **Procédure** : Invitez les participantes à penser à quelqu'un envers qui elles entretiennent du ressentiment ou quelqu'un avec qui elles ont des problèmes. Demandez-leur ensuite d'imaginer cette personne devant elles. Proposez-leur d'exprimer leurs ressentiments en lui expliquant directement ce pourquoi elles lui en veulent. Ensuite, proposez-leur de faire la même chose mais cette fois-ci en substituant la notion de *ressentiment* par la notion de *l'appréciation*. Expliquez-leur qu'en faisant ceci, elles devraient penser à ce qu'elles retirent de leurs ressentiments au lieu de simplement remplacer la notion de *ressentiment* par *appréciation*. Voici un exemple :

- «*Je t'en veux* parce que tu es paresseux et je dois faire des choses pour toi!»
- «*J'apprécie* ta paresse parce qu'en comparaison je me sens très bien avec moi-même!».

Invitez ensuite les participantes à partager leurs réflexions avec le reste du groupe.

○ **Ressentiment - exigence - compréhension**²⁹

⇒ **Objectif** : Démontrer aux participantes comment gérer leurs ressentiments et transformer leurs émotions négatives.

⇒ **Durée** : 30-45 minutes.

⇒ **Procédure** : Invitez les participantes à dessiner quatre colonnes verticales sur un bout de papier et expliquez-leur ceci :

- Dans la première colonne, écrivez le nom des personnes avec qui vous êtes fréquemment en contact. Le nombre de personne n'importe peu.
- Dans la deuxième colonne, inscrivez une phrase ou deux pour exprimer le ressentiment que vous entretenez envers certaines personnes. Commencez votre phrase par : «*Je t'en veux parce que...*»
 - Voici un exemple : «*Je t'en veux Pierre parce que tu ne fais pas tes tâches ménagères*».
- Une fois cette étape complétée, demandez aux participantes de réfléchir au fait que derrière chaque ressentiment se trouve généralement une exigence implicite que l'on a envers la personne en question.
- Dans la troisième colonne, invitez les participantes à écrire les exigences qui se cachent derrière leurs ressentiments.
 - Voici un exemple : «*Je t'en veux Pierre parce que tu ne fais pas tes tâches ménagères et j'exige que tu sortes au moins les poubelles les mardis soirs*».
- La quatrième colonne représente l'aspect *appréciation*. Expliquez aux participantes que leurs ressentiments et leurs exigences auraient probablement plus de sens si elles tentaient d'adopter la perspective de

²⁸ Frey & Carlock, 1989, p. 235-236.

²⁹ Simon, Howe & Kirschenbaum, 1978, pp. 358-362.

l'autre personne en question, afin de comprendre pourquoi elle se comporte ainsi. Invitez-les à écrire ce qu'elles comprennent du comportement des autres.

- Voici un exemple : *«Je t'en veux Pierre parce que tu ne fais pas tes tâches ménagères et j'exige que tu sortes au moins les poubelles les mardis soirs, mais je comprends que tu es souvent très occupé et c'est pour ça que tu oublies de le faire ».*

SEMAINE 5 – LES SITUATIONS DANGEUREUSES ET LES LIMITES PERSONNELLES

OBJECTIFS : Apprendre à respecter ses limites personnelles dans les relations avec les autres.

THÈMES :

- Quelles sont les limites à ne pas franchir dans les relations interpersonnelles?
- De quelles façons peut-on se sentir en sécurité dans une relation?
- Comment pouvons-nous apprendre à gérer les émotions difficiles?

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Aider les participantes à comprendre l'importance des barrières/limites personnelles.
- Prendre des décisions éclairées quant aux activités.
- Amener les participantes à prendre conscience de leur inconfort intérieur relatif à certaines relations plus problématiques.
- Permettre aux participantes de trouver des options/stratégies pour diminuer leur vulnérabilité.
- Stimuler des discussions de groupe sur les thèmes de la rencontre et porter une attention particulière aux dynamiques de groupe.
- Faire preuve de soutien envers chacune des participantes.

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Dyades/groupe.
- Amener le groupe à consulter les suggestions d'activités et, si elles le désirent, proposer leurs propres idées.
- Possible aussi de leur proposer de discuter des situations dangereuses dans lesquelles elles se sont déjà retrouvées et les aider à évaluer le niveau de sécurité présent dans ces relations.
- Une autre alternative peut être de proposer des jeux de rôle où elles seraient amenées à essayer différents comportements dans un environnement sécuritaire et soutenant.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 5 :

- **Le thermomètre de l'anxiété**³⁰
 - ⇒ **Objectif** : Aider les participantes à clarifier quel type de situation peut entraîner un inconfort intérieur et prendre conscience de leurs limites personnelles.
 - ⇒ **Durée** : 30 minutes.
 - ⇒ **Procédure** : Affichez sur le mur ou distribuez des copies individuelles du *thermomètre de l'anxiété* présenté ici-bas. Expliquez aux participantes que nous ressentons tous quelque fois des symptômes physiques et émotifs qui nous permettent de comprendre que nous sommes dans une situation potentiellement dangereuse. Partagez avec elles un exemple personnel

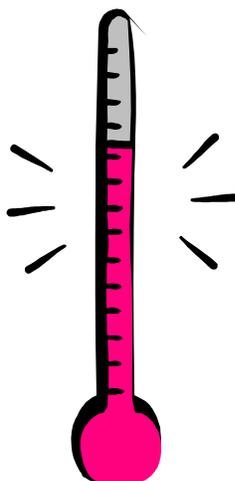
³⁰ Lovell, 1991, p. 37.

concret si vous vous sentez à l'aise. Expliquez aux participantes la gradation d'anxiété qui est représenté par le thermomètre.

Abordez les questions suivantes avec le groupe et inscrivez les réponses sur un tableau.

- Qu'est-ce qu'une situation dangereuse dans une relation? Donnez des exemples.
- Comment vous sentez-vous dans une situation dangereuse?
- En vous référant au thermomètre, identifiez les niveaux d'anxiété ressentie dans une situation dangereuse.
- Comment vous sentez-vous lorsque vous rencontrez une personne pour la première fois?
- Quels seraient des exemples de situations ou d'attitudes qui vous feraient sentir mal à l'aise/anxieuse lors de la rencontre d'une personne?

LE THERMOMÈTRE DE L'ANXIÉTÉ



9. Terrifiée, paniquée, veut m'enfuir ou me défendre
8. Ne peut plus bouger, figée
7. Me sent prise au piège, tremble de partout
6. Peur, palpitations cardiaque
5. Anxieuse, inquiète, tremble de l'intérieur
4. Nerveuse, bouche sèche, difficile de me concentrer
3. Ne peut pas rester en place
2. Inconfortable, tendue
1. Calme, en paix, contente

○ Zipper interne –zipper externe³¹

- ⇒ **Objectif** : Présenter des exemples de limites personnelles saines (zipper interne) et de limites personnelles malsaines (zipper externe).
- ⇒ **Durée** : 20-30 minutes.
- ⇒ **Procédure** : Stimuler une discussion de groupe sur les limites personnelles saines et malsaines. Expliquez-leur qu'il peut arriver qu'on soit tellement investi dans une relation interpersonnelle qu'on oublie de se protéger ou qu'on n'arrive plus à faire respecter nos limites personnelles. Présentez-leur la liste d'items qui démontrent les différences entre le zipper interne et le zipper externe. Invitez les participantes à partager avec le reste du groupe une situation dans laquelle elles ont soit eu recours ou observé les exemples des zippers internes et externes. Proposez-leur d'ajouter d'autres exemples à cette liste. Invitez-les à verbaliser leurs pensées et leurs émotions.

³¹ Frey & Carlock, 1989, p.80.

Zipper Interne	Zipper Externe
Peut dire «non»	Croit qu'elle est régit par les autres
Peut s'en aller	Se sent envahie et victimisée
Peut exprimer son opinion avec assurance	Laisse les autres lire ses pensées
Peut penser tout haut	Interprète les choses partiellement
Peut garder un secret	Fait souvent du déni et du refoulement
Peut poser des questions aisément	À des comportements stéréotypés
Peut défendre ses convictions personnelles	Laisse les autres la critiquer, la blâmer
Peut être vulnérable avec ses proches	Laisse les autres révéler ses secrets
Peut choisir quel sentiment exprimer	Laisse les autres rire de son apparence
physique	
Peut demeurer neutre	
Sait que les autres ne sont pas responsables pour ses problèmes	
Peut être avec une personne qui vit des choses difficiles sans les prendre sur soi	
Respecte les limites des autres	
A une bonne estime de soi au niveau de son apparence physique	
Capable de toucher les autres et d'être touché par eux	
Sait que tout le monde a un côté sombre et un côté magnifique	

SEMAINE 6 - LES RELATIONS AMOUREUSES

OBJECTIFS : Faire un retour sur les discussions des rencontres antérieures et initier une conversation au sujet des relations amoureuses.

THÈMES :

- Qu'avons-nous appris jusqu'à maintenant?
- Quels sont les liens entre les relations amoureuses des autres concepts discutés lors des rencontres précédentes (sécurité, limites, développement des relations)?
- Qu'est-ce que l'intimité?
- Les relations avec les hommes et avec les femmes sont-elles différentes? Si oui, comment?

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Aider les participantes à faire le lien entre les relations amoureuses et les autres relations.
- Évaluer jusqu'à quel point les participantes désirent vouloir discuter de ce sujet.
- S'assurer que toutes les participantes sont à l'aise de discuter de ce sujet (respecter les limites personnelles de chacune)
- Rappeler aux participantes qu'elles ne sont pas obligées de participer si elles ne se sentent pas à l'aise.
- Stimuler des discussions de groupe sur les thèmes de la rencontre et porter une attention particulière aux dynamiques de groupe.
- Faire preuve de soutien envers chacune des participantes.
- Faire une courte présentation sur la confiance en mettant l'accent sur le concept d'intimité.

À titre de suggestion : La confiance est un processus réciproque qui est centré sur soi. Les relations que l'on entretient reflètent les images/croyances que l'on a à notre sujet. Un faible niveau de confiance personnelle peut entraîner beaucoup de remises en question et avoir un impact sur les relations que l'on entretient. Voici quelques exemples qui reflètent un faible niveau de confiance personnelle : «*Je ne veux pas la peine d'être entendu; Je suis un échec si j'abandonne quelque chose; Je ne veux pas la peine d'être aimé; Je ne suis pas une personne compétente; etc.*».

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Stimuler la discussion et la réflexion au sein du groupe.
- Reprendre les thèmes abordés lors des rencontres antérieures et faire des liens.
- Il importe d'aborder tous les éléments/problèmes/questionnements qui sont soulevés avant la fin du processus.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 6 :

○ La liste de contrôle de la violence psychologique³²

⇒ **Objectif** : Fournir des exemples de violence psychologique.

⇒ **Durée** : 20-30 minutes.

⇒ **Procédure** : Demandez aux participantes de former deux groupes et d'élaborer ensemble une liste des qualités que l'on recherche généralement chez un amoureux. Invitez ensuite les deux groupes à présenter leurs résultats aux autres. Demandez-leur ensuite de trouver une partenaire avec qui elles se sentent à l'aise. Encouragez-les à travailler en dyades et à se demander à tour de rôle les questions suivantes. Faites un résumé des propos du groupe et stimulez une discussion sur les sujets abordés.

- Est-ce qu'il arrive que ton amoureux te menace?
 - Ex. Est-ce qu'il menace de te quitter ou de te punir ou est-ce qu'il a des armes à sa disposition?
- Est-ce qu'il arrive que ton amoureux te gêne de façon démesurée?
 - Ex. Est-ce qu'il t'offre plein de cadeaux soudainement si tu lui dis que tu penses le quitter ou est-ce qu'il devient soudainement ultra gentil après une chicane?
- Est-ce qu'il arrive que ton amoureux fasse des choses qui te rendent folle?
 - Ex. Est-ce qu'il ment constamment au sujet de banalités ou est-ce qu'il a des comportements contradictoires ou est-ce qu'il te dit que tu es stupide ou folle si tu n'es pas d'accord avec lui?
- Est-ce qu'il arrive que ton amoureux soit distant émotionnellement ou négligeant envers toi?
 - Ex. Est-ce qu'il t'ignore quand tu lui parles ou quand tu as besoin de lui ou est-ce qu'il refuse de se confier à toi?

○ Le manque de sécurité affective³³

⇒ **Objectif** : Stimuler une discussion au sujet de la sécurité affective.

⇒ **Durée** : 20-30 minutes.

⇒ **Procédure** : Expliquez au groupe que le manque de sécurité affective constitue le premier indicateur qu'une relation peut devenir dangereuse. Cela peut paraître subtil, mais il importe de reconnaître les signes pour son bien-être personnel. Voici quelques-uns des signes qui nous aident à identifier le manque de sécurité affective dans une relation amoureuse.

1. Ne pas respecter votre vie privée.

- Si on place quelque chose dans un tiroir, c'est parce que nous ne désirons pas qu'il soit rendu public. Quelqu'un qui veut vous faire du mal se mêlera de vos affaires et exploitera les choses que vous désirez garder pour vous.

2. Ne pas respecter vos limites.

³² Lovell (1991) p. 28-33.

³³ Pour de plus amples informations, consultez www.PreventAbusiveRelationships.com

- Si vous dites «non», est-ce que la discussion prend fin ou alors est-ce le début de la négociation? Lorsque «non» veut dire «peut-être» et qu'il devient difficile de ne pas se faire convaincre de dire «oui», vous êtes dans une situation dangereuse.

3. Ne pas avoir de considérations pour votre expérience et vos sentiments.

- Si votre expérience et vos émotions ne sont pas considérées dans la prise de décisions qui vous concernent tous les deux, c'est signe que votre amoureux manque d'empathie.

4. Ne pas désirer s'investir mutuellement dans la vie de l'autre.

- L'investissement mutuel n'équivaut pas à tout partager. Bien au contraire, il signifie démontrer de l'intérêt pour la vie de l'autre.

5. Ne pas vous respecter pour qui vous êtes.

- Un amoureux qui désire constamment vous changer de façon à ce que vous correspondiez mieux à ses préférences personnelles est un des signes les plus flagrants d'une situation dangereuse.



SEMAINE 7 – MOI ET LES AUTRES

OBJECTIFS : Réviser les étapes de l'amitié et favoriser des attentes positives et réalistes.

THÈMES :

- Où est-ce que mes ami(e)s vont sur ma carte?
- Quelles sont les similitudes et les différences?
- Pouvons-nous revisiter notre carte?
- En tant que groupe, quelle est notre compréhension commune du processus de l'amitié?

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Aider les participantes à revisiter les rencontres antérieures et à donner un nouveau sens à leurs représentations visuelles de l'amitié.
- Stimuler des discussions de groupe sur les thèmes de la rencontre et porter une attention particulière aux dynamiques de groupe.
- Faire preuve de soutien envers chacune des participantes.

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Activité centrée sur l'individu et les différentes facettes de son identité.
- Il devrait y avoir beaucoup moins de directives.
- Vous pouvez vous baser sur le groupe pour trouver des idées d'activités.
- Si le groupe n'a pas d'idée, assumez plus de leadership.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 7 :

- **Trois dessins**³⁴
 - ⇒ **Objectif :** Permettre aux participantes de prendre conscience de leur Moi réel, de leur Moi idéal et des différences entre les deux.
 - ⇒ **Durée :** 30 minutes.
 - ⇒ **Procédure :** Invitez les participantes à fermer leurs yeux et à se détendre. Dites-leur de ne penser à rien et d'essayer de se détacher des émotions qu'elles ressentent en ce moment. Invitez-les à être réceptives envers leur Moi intuitif. Après quelques minutes, demandez-leur d'ouvrir leurs yeux et de répondre aux questions suivantes :
 1. Qui suis-je?
 2. Qui je veux être?
 3. Comment y parvenir?
 Demandez-leur de faire trois dessins pour représenter trois facettes de leur Moi. Stimulez une discussion de groupe pour que chacune partage ses émotions.

³⁴ Frey & Carlock, 1989, p.186.

SEMAINE 8 – GRADUATION ET FIN

OBJECTIFS : Stimuler la discussion au sujet de l'expérience de groupe qui prend fin.

THÈMES :

- Qu'avons-nous appris ici?
- Comment nous sentons-nous face à la fin du groupe?
- Comment aimerions-nous se dire au revoir?
- Y a-t-il autre chose qu'on aimerait partager?

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Démontrer comment se dire au revoir.
- Se dire au revoir de manière à clairement intégrer les pensées et les émotions de chacune.
- Parler d'un nouveau réseau potentiel d'amies
- Stimuler des discussions de groupe sur les thèmes de la rencontre et porter une attention particulière aux dynamiques de groupe.
- Faire preuve de soutien envers chacune des participantes.

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Baser sur la capacité des participantes à verbaliser leurs émotions et se dire au revoir.
- Même celles qui sont plus timides devraient être invitées à verbaliser quelque chose.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 8 :

- **Réactions et impressions**
 - ⇒ **Objectif :** Réfléchir au processus du groupe et permettre aux participantes de garder un souvenir de leur expérience au sein du groupe.
 - ⇒ **Durée :** 30-45 minutes.
 - ⇒ **Procédure :** Invitez chaque participante à partager une observation positive sur chaque personne du groupe. Inscrivez ces observations sur des cartes qu'elles pourront conserver après la fin du groupe.
- **Ce que je conserve? Ce que je jette?**
 - ⇒ **Objectif :** Réfléchir aux apprentissages qui ont été les plus et les moins appréciés.
 - ⇒ **Durée :** 30-45 minutes.
 - ⇒ **Procédure :** Invitez chaque participante à écrire sur une carte une chose positive qu'elles ont apprise au sein du groupe et une chose qu'elles désirent jeter à la poubelle. Invitez ensuite chacun d'entre elles à présenter ses apprentissages au reste du groupe et à verbaliser ce qu'elles ont le plus et le moins aimé du groupe.
- **Célébration**

RÉFÉRENCES

- Frey, D. & Carlock, C.J. (1989). *Enhancing self-esteem*. 2nd Ed. Indiana : Accelerated Development Inc. Publishers.
- Lambert, M. (2001). *Amis amitiés. Apprendre à se développer un réseau de soutien. Ateliers de développement des habiletés sociales (Guide de l'animateur)*. Sous la direction de Johanne Charbonneau (2 ed.). Centres jeunesse de la Montérégie.
- Linehan, M.N. (1993). *Skills training manual for treating borderline personality disorders*. New York: The Guilford Press.
- Lovell, M. L. (1991). *The Friendship Group. Learning the skills to create social support - A Manual for group leaders*. Vancouver: The Social Support Training Project. University of British Columbia.
- Simons, S. B., Howe, L.W. & Kirschenbaum, H. (1978). *Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Dodd, Mead & Company.

LA ROUTE DE L'AMITIÉ

ANNEXE 3

MANUEL DU PROGRAMME DROIT DEVANT

SOUTIEN À LA VIE AUTONOME³⁵
LE PROGRAMME DROIT DEVANT

Ce programme est une adaptation du programme *Movin'On* développé aux Centres de la jeunesse et de la famille Batshaw (Mann-Feder et White, 1999).

© Mann-Feder, Roman & Corneau, 2009

³⁵ Ce projet est financé par la Stratégie nationale pour la prévention du crime du gouvernement du Canada, en collaboration avec le ministère de la Sécurité publique du Québec.

LE PROGRAMME DROIT DEVANT



OBJECTIFS

L'objectif principal de ce programme est de donner l'opportunité à des jeunes qui arrivent à la majorité et qui devront bientôt quitter la ressource de placement de s'exprimer et d'explorer les émotions difficiles associées à leur départ. Plus particulièrement, le programme vise à faire prendre conscience aux participants de l'impact que peut avoir leur état émotif sur l'issue de leur transition vers l'autonomie. Il a aussi pour objectif de les amener à se soutenir dans un processus émergent de recherche de solutions, qui leur permettra de mieux gérer cette étape de leur vie.

PRINCIPAUX THÈMES

- Les événements à l'origine du placement;
- Le vécu en milieu substitut;
- La planification de l'entrée dans la vie autonome;
- Les espoirs et les peurs qui accompagnent la transition.

La transition vers la vie autonome est un processus caractérisé par l'ambivalence, les remises en question, les doutes, un sentiment de perte et de deuil. Les jeunes qui quittent le foyer familial font généralement l'expérience du processus idéal, soit un processus graduel, progressif, et où les tentatives répétées de départ et les allers-retours sont permis. Le plaisir qui découle de la maîtrise de sa nouvelle vie compense nettement pour le deuil de son statut d'enfant. Par ailleurs, un élément crucial qui facilite cette transition et le vécu des sentiments qui y sont associés, provient du soutien reçu de la part d'adultes significatifs qui entourent les jeunes.

Les jeunes adultes placés en milieu substitut ne bénéficient pas de tous ces avantages; ils n'ont pas de filet de sécurité sur lequel retomber au besoin et ils ne peuvent pas faire demi-tour s'ils n'ont nulle part où aller. Qui plus est, quitter la ressource de placement pour aller vivre en appartement confirme d'autant plus à ces jeunes que leur famille n'est pas là pour eux.

Pour certains, la sortie du milieu substitut éveille de nouveau les problèmes associés à l'origine du placement. Un jeune qui grandit dans un milieu de placement qu'il doit quitter lorsqu'il atteint la majorité est confronté au fait qu'il ne peut compter sur personne d'autre que sur lui-même, puisque sa famille n'a jamais vraiment été là pour lui. Dans la littérature à cet effet les auteurs parlent du besoin qu'ont ces jeunes de *refaire le deuil*. À travers ce processus douloureux, il se peut que le jeune régresse au niveau comportemental, ce qui contribue davantage aux difficultés rencontrées dans cette épreuve développementale. En

confrontant son deuil et sa perte de nouveau, il peut devenir enragé, déprimé, réfractaire et apathique, résistant par le fait même à toute forme de structure et de contrôle, tel qu'il fut habitué dans ses expériences de placement. Cette résistance face à la fin du placement entrave quelque fois l'apprentissage d'habiletés fonctionnelles nécessaires à la vie autonome. Dans certains cas, les milieux de placement ne tolèrent pas les régressions et conséquemment, la fin de la prise en charge peut être devancée.

L'accompagnement vers la vie autonome constitue un défi qui se retrouve au cœur des préoccupations de ceux qui travaillent auprès de jeunes placés. Ainsi, les services qui sont mis en place pour préparer et soutenir ces jeunes sont d'une importance capitale. Avant leur départ, il importe que les jeunes puissent tisser des liens avec des adultes qui ont une approche non-punitif et qui normalisent et encouragent l'expression du vécu émotif. Le processus de deuil éveillé par la fin de la prise en charge peut être extrêmement douloureux pour les jeunes et pour les personnes qui travaillent auprès d'eux, mais ce processus est nécessaire, puisque l'évitement peut entraîner plusieurs difficultés à long terme.

Le programme *Droit Devant* est un programme d'intervention qui repose sur un cadre théorique psychodynamique. Cette approche présuppose qu'il est important de revisiter les expériences de séparation antérieures, afin de mieux comprendre comment nos sentiments influencent nos comportements. L'expression du vécu émotif est fortement encouragée et soutenue par les facilitateurs qui sont appelés à aider les participants à reconnaître leurs sentiments et à faire les liens qui leur permettront de mieux comprendre ce qu'ils vivent.

HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES

- La transition à la vie autonome constitue un point tournant important caractérisé par l'ambivalence, l'incertitude et le deuil d'un état de dépendance envers les autres;
- Cette transition est particulièrement difficile pour les jeunes placés, puisqu'ils ont vécu plusieurs séparations et ont dû abandonner le fantasme d'avoir ce qu'ils n'ont jamais eu (dépendance saine);
- Les programmes destinés aux jeunes placés mettent généralement beaucoup l'accent sur le développement et l'acquisition d'habiletés relatives à l'autonomie fonctionnelle et peu d'attention est portée à la préparation psychologique et à l'expression du vécu émotif;
- Les sentiments qui sont niés peuvent sérieusement entraver le succès d'une transition;
- La reconnaissance de sentiments difficiles facilite l'acquisition d'habiletés;
- La reconnaissance de sentiments contribue à l'apprentissage de techniques de gestion de la peur et de la tristesse;
- Un programme de groupe encourage l'expression du vécu émotif à travers le soutien et le modelage, particulièrement lorsqu'il regroupe des jeunes de milieux différents.

LES DÉFIS ASSOCIÉS À CE PROGRAMME

La facilitation du programme *Droit Devant* constitue pour certains une expérience d'épanouissement personnel. Au cours de cette intervention, le niveau de contrôle exercé par les facilitateurs sur les participants doit être minimal. Les facilitateurs agiront à titre de catalyseurs et ils devront demeurer neutres en regard des différents éléments de discussion

soulevés par le groupe. Cette attitude permettra d'ouvrir le dialogue au sein de groupe. Par ailleurs, il importe de soutenir les participants afin qu'ils puissent parler du processus de placement initial et partager les sentiments potentiellement non-résolus qui s'y rattachent. Les activités proposées dans ce manuel permettent de maximiser l'expression du vécu émotif et d'aider les participants à anticiper ce que sera leur vie autonome après le centre jeunesse. Le fait d'être en groupe permettra certainement aux participants de ventiler et de normaliser leurs espoirs et leurs peurs en se sentant moins seuls. Dans tous les cas, les activités devraient être utilisées uniquement s'il est nécessaire de stimuler les participants à s'exprimer. Si les activités ne sont pas nécessaires, elles doivent être mises de côté pour faire place aux échanges entre les participants. Les facilitateurs sont aussi entièrement libres de modifier ou de proposer de nouvelles activités qui permettront au groupe de dialoguer. Enfin, et quoique plusieurs activités sont suggérées dans ce manuel, il n'est pas nécessaire de toutes les faire : moins c'est plus!

Certaines qualités personnelles des facilitateurs permettent de donner le ton au groupe; elles sont reconnues comme étant aussi importantes que les stratégies et techniques utilisées lorsqu'on fait de l'intervention de groupe :

- ⇒ Savoir être en harmonie avec ses propres sentiments, vivre le moment présent et savoir partager ses sentiments avec les autres. Les facilitateurs qui ne parviennent pas à reconnaître ce qu'ils ressentent sont enclins à ne pas reconnaître ce que les autres ressentent et le support qu'ils peuvent leur apporter est directement compromis.
- ⇒ Savoir reconnaître les sentiments des autres et être en mesure de bien communiquer l'interprétation qu'ils en font.
- ⇒ Être disposé à prendre des risques et à dévoiler aux autres ce qu'ils ressentent. Le partage des pensées et des sentiments des facilitateurs constitue une des meilleures façons d'inciter les participants à en faire autant et de susciter le développement de l'intégrité et de la confiance au sein du groupe. Les facilitateurs seront donc appelés à modeler les comportements désirés, à encourager et à soutenir les participants.
- ⇒ Le rôle des facilitateurs de ce programme est un peu plus ambigu en comparaison à d'autres programmes, notamment au programme *Moi & Cie*. En ce sens, il est fort probable que les facilitateurs soient confrontés à certaines incertitudes, voire à de la confusion au cours des rencontres.
- ⇒ Démontrer de l'ouverture d'esprit et de la flexibilité afin de permettre une meilleure gestion de toutes les situations qui se présenteront au sein du groupe. Cette qualité est très importante pour les participants parce qu'elle facilite l'apprentissage basé sur les observations de différents comportements et valeurs individuelles.
- ⇒ Le plus gros défi associé à ce programme concerne l'habileté des facilitateurs de créer un environnement où règne la confiance et où les participants se sentent à l'aise de partager leur vécu.
- ⇒ Un autre défi auquel les facilitateurs peuvent faire face en cours de route concerne la gestion de la colère et des peurs des participants.

Les personnes qui entament une nouvelle expérience de groupe traînent généralement avec eux leur bagage d'habitudes et d'attitudes relationnelles. Les facilitateurs doivent être conscientisés au fait qu'il est probable que les participants aient des réactions de transfert envers eux, notamment en regard de leur statut de «personne en position d'autorité». Il se peut aussi que les participants qui se joignent à un nouveau groupe remarquent des choses

qui leur rappellent des expériences passées, particulièrement les facilitateurs. Quelques fois, les participants et les facilitateurs ne sont pas conscients de ces dynamiques. Les facilitateurs doivent donc demeurer attentifs au fait qu'ils peuvent être considérés comme une source de sentiments positifs ou négatifs. Lorsqu'ils reconnaissent ces réactions, il importe qu'ils trouvent une manière adéquate de les gérer (ex. faire un tour de table et parler de ce qui se passe ici et maintenant).

ACTIVITÉ BRISE-GLACE

Les activités brise-glace constituent des activités structurées mises sur pied afin d'aider les participants à se détendre, à se présenter et à détendre l'atmosphère qui peut parfois être un peu trop formelle. Contrairement aux activités d'introduction, les activités brise-glace ne sont généralement pas liées directement au thème de la rencontre. Elles servent principalement à diviser les cliques et à permettre aux participants de se regrouper avec des personnes qu'ils connaissent peut-être un peu moins, de manière amusante et non menaçante.

Le terme «brise-glace» provient de «briser la glace». Ce terme provient des bateaux brise-glace qui permettent de briser la glace dans les régions arctiques. Alors que ces bateaux facilitent le passage sur la voie maritime, les activités brise-glace permettent pour leur part de faciliter l'éclosion d'une dynamique de groupe et de susciter les échanges entre les participants.

COMPTE RENDU/RETOUR SUR LES ACTIVITÉS

Une activité sur laquelle aucun retour n'est effectué risque de perdre son sens et de devenir inutile. L'échange entre les participants au sein du groupe permet la découverte de nouvelles idées et de nouveaux sentiments. À travers le dialogue, les participants et les facilitateurs apprennent à définir leur dynamique. Ainsi, il faut considérer que l'activité qui est sélectionnée par le facilitateur doit être suivie d'un retour afin que les participants puissent réellement réfléchir à ce qui se passe au sein du groupe.

Voici quelques règles de base relatives aux comptes rendu/retours :

- Assurez-vous, lors de la planification, de prévoir suffisamment de temps pour laisser libre cours aux conversations qui émergent au sein du groupe;
- Posez des questions précises. Poser des questions et aider les participants à réfléchir à l'activité contribue fortement à la reconnaissance de sentiments et de pensées, en plus de contribuer à *l'empowerment* des participants à travers le processus de groupe.
 - Comment vous sentez-vous par rapport à cette activité?
 - Est-ce que ce jeu de rôle vous a fait sentir différemment lorsque vous avez changé de rôle?
 - Comment vous sentez-vous par rapport au processus?
 - Comment vous sentiez-vous lorsque vous répondiez aux objections?
 - Comment vous sentez-vous par rapport aux différentes options exprimées?
 - Quelle était votre réaction tout au long de l'activité?
 - Étiez-vous plus ou moins confortable?
 - Quels sujets avez-vous préférés? Pourquoi?

FACILITER LA CONFIANCE



Il est très difficile, voire impossible, de programmer le développement de la confiance au sein d'un groupe. Toutefois, plusieurs éléments permettent de le faciliter. Les suggestions suivantes sont inspirées du cadre théorique proposé par Kass (2008) :

5. Créer et communiquer une atmosphère sécuritaire

⇒ Un climat de sécurité psychologique doit régner au sein du groupe. Afin que l'impact soit ressenti par tous les participants, ce climat doit être communiqué.

6. Encourager les participants à exprimer leurs peurs

⇒ L'expression publique de ses peurs est extrêmement importante. Les peurs doivent être reconnues, assumées et partagées avec les autres avant de pouvoir être acceptées et gérées.

7. Aider les participants à reconnaître qu'ils ne sont pas seuls

⇒ Le processus de guérison qui émane de la reconnaissance des similitudes est particulièrement utile au début du groupe, lorsque l'état de base est alors caractérisé par la méfiance et la peur.

8. Encourager le développement et le maintien des rôles

⇒ Le développement et le maintien des rôles est souvent négligé au sein d'un groupe. Le développement aide les participants à mieux évaluer les écarts entre ce qui est exprimé et ce qui est attendu.

9. Encourager le développement de la spontanéité

⇒ Cet élément constitue un aspect central du programme *Droit Devant*, puisque la spontanéité est généralement canalisée à travers les individus qui sont capables d'apprendre d'une diversité de méthodes.

CALENDRIER DES RENCONTRES DE GROUPE

SEMAINE 1 – INTRODUCTION

OBJECTIFS : Présentation des participants.

THÈMES :

- Qui sommes-nous?
- Pourquoi sommes-nous ici?
- Quelles sont les règles de base?
- Quels genres d'activités aimerions-nous faire?

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Promouvoir l'engagement, un sentiment d'appartenance et de familiarité et établir des paramètres pour les comportements au sein du groupe.
- Stimuler une discussion de groupe à propos du programme.
- Établir les normes et les règles de base du groupe.
- Inviter les participants à partager leurs attentes par rapport au groupe et à identifier le genre d'activités qu'ils aimeraient faire (théâtre/jeux de rôle/arts plastiques/etc.)

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Des exercices amusants, adaptés au niveau du groupe, qui favorisent l'ouverture et le dévoilement de soi, et qui aideront les participants à faire connaissance.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 1 :

- **Balle de laine**
 - ⇒ **Objectif :** Découvrir ce que le groupe peut faire ensemble.
 - ⇒ **Durée :** 10-20 minutes.
 - ⇒ **Procédure :** Procurez-vous une balle de laine et invitez les participants à se lancer la balle en retenant un bout, de manière à former une toile d'araignée entre eux. Lancez ensuite un ballon de plage sur la toile et invitez-les à le faire rebondir. Voyez ce qu'on peut faire ensemble!

- **Les cercles de discussion**
 - ⇒ **Objectif :** Apprendre à se connaître.
 - ⇒ **Durée :** 10-20 minutes.
 - ⇒ **Procédure :** Formez deux cercles concentriques de façon à ce que le cercle intérieur soit face au cercle extérieur. Inscrivez sur un tableau les thèmes pour la discussion (ex. *skateur* ou *rock star*). Demandez aux participants d'aborder le premier thème avec la personne devant eux. Proposez ensuite à ceux assis dans le cercle intérieur de se déplacer d'un siège vers la gauche et de poursuivre avec le thème suivant. Continuez jusqu'à ce que tous les thèmes aient été abordés.

○ **Le jeu des bonbons**

⇒ **Objectif** : Apprendre à se connaître.

⇒ **Durée** : 10-20 minutes.

⇒ **Procédure** : Invitez les participants à choisir des bonbons. Chaque couleur de bonbon est associée à un thème qu'ils seront appelés à partager avec le reste du groupe.

Achetez assez de bonbons pour que chaque participant puisse en prendre au moins cinq différents. Vous pouvez acheter des *Me&Ms*, des *Smarties*, des *Skittles*, les jujubes, des *Life Savers* ou n'importe qu'elle autre variété qui comporte plusieurs couleurs différentes.

Faites circuler les bonbons et invitez les participants à en choisir quelques uns de couleurs différentes. Dites-leur de ne pas les manger tout de suite. Après qu'ils aient choisi leurs bonbons, dites-leur ce que chaque couleur représente.

Écrivez au tableau la correspondance de chaque couleur (vous pouvez changer ces correspondances à votre guise).

- Rouge – passe-temps préféré
- Vert – endroit préféré
- Bleu – plus beau souvenir
- Jaune – emploi de rêve
- Orange – ce que vous décidez de partager

Invitez chaque participant à se présenter et à révéler quelque chose à leur sujet selon le thème associé à la couleur qu'ils ont choisi.

Après l'activité brise-glace, faites un retour sur les objectifs du programme

- a) *Améliorer la préparation émotionnelle des jeunes qui participent au groupe;*
- b) *Améliorer les programmes de préparation à la vie autonome destinés aux jeunes en centres jeunesse;*
- c) *Améliorer les services dispensés aux jeunes placés en milieu substitut.*

⇒ Discutez des normes du groupe et faites un remue-méninge avec les participants des thèmes qu'ils aimeraient aborder.

⇒ Assurez-vous de parler des règles du groupe, des pauses, de la confidentialité.

⇒ Demandez aux participants de proposer des idées de ce qu'ils aimeraient faire comme activités.

⇒ Expliquez et démontrez comment faire des *check-in* et des *check-out*.

SEMAINE 2 – ÊTRE PLACÉ

OBJECTIFS : Apprendre à se connaître.

THÈMES :

- Commencer à discuter de ce que c'est d'être placé.

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Introduire le sujet «être placé» en ne divulguant pas trop d'informations personnelles et en faisant preuve de soutien pour chacun des participants.

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Activités qui stimulent les idées et les sentiments relatifs à ce que c'est d'être placé.
- Il n'est pas nécessaire d'insister pour que chaque participant partage quelque chose avec le groupe.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 2 :

- **Ce qui me représente?**
 - ⇒ **Objectif :** Activité brise-glace
 - ⇒ **Durée :** 5-10 minutes.
 - ⇒ **Procédure :** Sélectionnez plusieurs objets ou photos et présentez-les au groupe. Invitez chacun des participants à choisir un objet qui les représente et proposez-leur d'expliquer leur sélection au reste du groupe. Cette activité requiert beaucoup de préparation. Vous pouvez aussi demander aux participants d'amener un objet ou une photo qui les représente.
- **Documentaire *Les enfants de la Couronne*, suivi d'une discussion**
 - ⇒ **Objectif :** Fournir des exemples concrets de ce que c'est d'être placé.
 - ⇒ **Durée :** La durée de la rencontre
 - ⇒ **Procédure :** Après le visionnement du documentaire (42 minutes), invitez les participants à partager leurs impressions et réactions (ce qu'ils ressentent) et poursuivez avec une discussion sur les éléments soulevés au sein du groupe.
- **Jeux de devinette**
 - ⇒ **Objectif :** Fournir des exemples concrets de ce que c'est d'être placé.
 - ⇒ **Durée :** La durée de la rencontre
 - ⇒ **Procédure :** Donnez aux participants des cartons sur lesquels sont écrits des mots associés au placement (ex. plan d'intervention, t.s., éducateur, fugue, etc.). Collez les cartons au dos du participant et invitez le groupe à donner des indices afin qu'il parvienne à deviner ce qui est écrit.

- **Concevoir le logo du programme *Droit Devant***
 - ⇒ **Objectif** : Cette activité peut permettre aux participants de développer leur sentiment d'appartenance au groupe en plus de les aider à tisser des liens entre eux.
 - ⇒ **Durée** : la durée de la rencontre
 - ⇒ **Procédure** : Invitez les participants à concevoir un logo qui les représente.

À ce point, il est important de faire un compte rendu avec le groupe.

Tout ce qui peut aider le groupe à se sentir spécial et unique (un logo, un endroit de rencontre spécial, des rituels ou des cérémonies, etc.) peut contribuer au développement de la cohésion du groupe. Le renforcement des éléments communs au sein du groupe facilite cette cohésion et rapproche les participants.



SEMAINE 3 – LES EXPÉRIENCES EN MILIEU DE PLACEMENT

OBJECTIFS : Stimuler la discussion relative aux expériences en milieu de placement.

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Faire preuve d'écoute active et refléter des sentiments.
- Permettre aux participants de s'exprimer librement.
- Il importe d'être patient et de faire des pauses afin que les participants aient le temps et l'opportunité d'exprimer des sentiments selon leur rythme.
- Connecter avec les participants et au besoin, mettre de côté les activités afin de les laisser s'exprimer.
- Encourager les participants à partager leurs expériences en milieu de placement.

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Sélectionnez les activités selon le niveau de confiance du groupe et la capacité des participants à s'exprimer verbalement.
- Offrez plus de structure si vous estimez que le niveau de confiance est faible.
- Dans l'éventualité où les participants ont de la difficulté à partager leurs sentiments, proposez une petite activité qui leur permettra de se préparer à s'exprimer émotionnellement.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 3 :

- Partage des expériences et histoires de placement avec un partenaire ou en grand groupe.
- Discussion en petit groupe relative à l'impact ressenti du placement initial.
- Créer des stations dans la salle qui représentent différentes tranches d'âge (0-3, 4-6, 7-11, 13+). Invitez les participants à se regrouper dans la station qui représente l'âge qu'ils avaient lors de leur placement initial.
- Faire un remue-méninge avec le groupe : Quelles sont les comparaisons entre le placement initial et la fin de placement?
- Que diriez-vous à un ami qui s'apprêtait à quitter le centre jeunesse pour aller vivre en appartement?

SEMAINE 4 – LA FIN DE LA PRISE EN CHARGE

OBJECTIFS : Stimuler une réflexion relative à la fin de la prise en charge.

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Sensibiliser les participants à leur transition imminente hors de la mesure de placement.
- Encourager l'expression du vécu émotif au sein du groupe.

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Sélectionnez les activités selon le niveau de confiance du groupe et la capacité des participants à s'exprimer verbalement.
- Offrez plus de structure si vous estimez que le niveau de confiance est faible.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 4 :

- **La ligne de la fin de la prise en charge**
 - ⇒ **Objectif :** Permettre d'avoir une représentation visuelle du temps restant pour chacun avant la fin de la prise en charge.
 - ⇒ **Durée :** La durée de la rencontre
 - ⇒ **Procédure :** Invitez les participants à se mettre en ligne selon la date de la fin de leur prise en charge, en ordre de priorité. Suscitez une discussion relative aux sentiments ressentis. Incitez-les à exprimer l'impact émotif de l'anticipation de la fin de la prise en charge. Vous pouvez soulever des observations personnelles pour stimuler la discussion (ex. il semble que personne ne voulait se retrouver au début de la ligne).

Demandez directement aux participants comment ils se sentent par rapport à leur date de sortie :

- As-tu l'impression que ça arrive vite? Pas assez vite? Etc.
 - Que dirais-tu à un ami qui s'apprêterait à quitter le centre jeunesse pour aller vivre en appartement?
 - Quels sont les aspects à considérer en ce qui a trait à la vie autonome (besoins pratiques, besoins émotifs)?
 - Discussion au sujet du futur et des plans à la sortie.
- Présentation par les facilitateurs de différentes réactions émotives qui peuvent être associées à la fin de la prise en charge.

SEMAINE 5 – LES PLANIFICATION VERS LA VIE AUTOMONE

OBJECTIFS : Stimuler l'émergence de pensées et de sentiments relatifs à la vie autonome.

THÈMES :

- Ma vie autonome après le centre jeunesse.

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Aider les participants à se projeter dans le futur de façon concrète.
- Aider les participants à se sentir à l'aise de s'exprimer librement.
- Distribuez des copies des techniques de régulation émotionnelle fournies en annexe.

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Jeux ou activités créatives permettant de stimuler tous les participants afin de les aider à imaginer ce que sera leur vie après le centre jeunesse.
- Vous pouvez choisir de faire des arts, du théâtre, ou n'importe quel autre médium qui permettra au groupe de s'impliquer.
- Les activités devraient mener à un produit final concret qui sera ultimement présenté au reste du groupe.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 5 :

- **Collage**
 - ⇒ Matériel : Magazines, colle, ciseaux, et de grandes feuilles pour faire des collages.

Questions pour guider l'activité :

- Qu'est-ce que le futur vous réserve?
- Quels sont vos plans?
- À quoi ressemblera votre futur?
- Que ressentez-vous par rapport à tout ça?

Chaque participant sera invité à présenter son collage.

L'expression des sentiments doit aussi être encouragée.

- Comment vous sentez-vous par rapport à cette activité?
- Comment vous êtes-vous sentis par rapport au processus?
- Comment vous sentez-vous par rapport aux différentes options dont vous disposez?
- Comment vous sentez-vous par rapport à votre potentiel de succès?
- Quelles étaient vos réactions tout au long de l'activité?
- Vous sentiez-vous plus ou moins à l'aise?

SEMAINE 6 – LES ESPOIRS ET LES PEURS RELATIVES À LA SORTIE

OBJECTIFS : Faire un résumé des rencontres antérieures et stimuler une conversation sur les éléments qui n’ont pas été abordés.

THÈMES :

- Qu’avons-nous appris depuis le début des rencontres?
- Comment ça va? Tout le monde s’entend bien?

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Faire preuve de *leadership*.
- Faire un compte rendu du processus de groupe.
- Modeler un processus de terminaison approprié.

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Engager les participants dans des activités qui reflètent les principaux thèmes du programme et parler du processus de groupe.
- Il importe d’aborder tous les éléments/problèmes/questionnements qui sont soulevés avant la fin du processus.

SUGGESTIONS D’ACTIVITÉS SEMAINE 6 :

- Faire un retour sur les 5 premières semaines et inciter les participants à exprimer leurs sentiments.
- Affichez les collages de la semaine antérieure. Ces collages devraient être conservés dans un endroit spécial puisqu’ils appartiennent au groupe et non aux facilitateurs. Les facilitateurs se doivent de protéger et de respecter les représentations visuelles des participants et de conserver tout le matériel ou tous les documents qui appartiennent aux participants. Afin de favoriser le développement et le fonctionnement du groupe, il importe de préserver l’identité du groupe au cours des huit semaines et de ne rien modifier ou jeter.
- Le sujet du processus de terminaison est abordé (voir lecture en annexe sur le processus de terminaison).
- Lecture du livre *Le Lapin de Velours*, par Margery Williams, traduction française Emmanuel Scavée, Éditions Casterman (1995). Vous pouvez vous procurer ce livre à la bibliothèque ou sur Internet.

SEMAINE 7 – LA GESTION DES ÉMOTIONS DIFFICILES

OBJECTIFS : Entamer le processus de terminaison et identifier des connaissances qui peuvent être généralisées.

THÈMES :

- La gestion des émotions difficiles.

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Aider les participants à identifier les sentiments difficiles qui sont susceptibles d'émerger après leur sortie du milieu de placement.
- Enseigner comment bien identifier et nommer des sentiments et apprendre des stratégies de gestion de stress.

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Les activités devraient être basées sur le niveau de cohésion et d'expressivité du groupe.
- Plus le niveau de cohésion et de d'expressivité est élevé, plus vous pouvez vous baser sur le groupe pour proposer des activités.
- Si le groupe n'a pas d'idée, assumez plus de leadership.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 7 :

- **Développer un vocabulaire de sentiments.**
- **Concevoir un guide de ressources.**
- **Faire un remue-méninge**
 - ⇒ Invitez les participants à proposer des idées de comment gérer les émotions difficiles. Inscrivez la liste au tableau. Suscitez la contribution de chacun des membres du groupe.
- **Relaxation progressive**
 - ⇒ Prévoir des matelas de sol pour chacun des participants.
 - ⇒ Il est souvent recommandé d'enregistrer les instructions sur une cassette préalablement en parlant lentement et en laissant des courtes pauses entre chaque énoncé.
 - Étendez-vous sur le dos et fermez les yeux.
 - Concentrez-vous sur vos pieds. Ressentez leur poids. Détendez-les consciemment et enfoncez-vous confortablement dans le matelas. Commencez par vos orteils et progressez tranquillement vers vos chevilles.
 - Concentrez-vous sur vos genoux. Ressentez leur poids. Détendez-les consciemment et enfoncez-vous confortablement dans le matelas.

- Concentrez-vous sur vos jambes. Ressentez leur poids. Détendez-les consciemment et enfoncez-vous confortablement dans le matelas.
 - Concentrez-vous sur votre abdomen et votre poitrine. Ressentez votre respiration. Détendez-vous consciemment. Respirez plus profondément et enfoncez-vous confortablement dans le matelas.
 - Concentrez-vous sur vos fesses. Ressentez leur poids. Détendez-les consciemment et enfoncez-vous confortablement dans le matelas.
 - Concentrez-vous sur vos mains. Ressentez leur poids. Détendez-les consciemment et enfoncez-vous confortablement dans le matelas.
 - Concentrez-vous sur vos bras. Ressentez leur poids. Détendez-les consciemment et enfoncez-vous confortablement dans le matelas.
 - Concentrez-vous sur vos épaules. Ressentez leur poids. Détendez-les consciemment et enfoncez-vous confortablement dans le matelas.
 - Concentrez-vous sur votre cou. Ressentez son poids. Détendez-le consciemment et enfoncez-vous confortablement dans le matelas.
 - Concentrez-vous sur votre tête et votre crâne. Ressentez leur poids. Détendez-les consciemment et enfoncez-vous confortablement dans le matelas.
 - Concentrez-vous sur votre bouche et votre mâchoire. Détendez-les consciemment. Portez une attention particulière aux muscles de votre mâchoire. Ressentez votre bouche et votre mâchoire se détendre et enfoncez-vous confortablement dans le matelas.
 - Concentrez-vous sur vos yeux. Ressentez s'il y a des tensions dans vos yeux. Ressentez si vous vous forcez pour les fermer. Détendez vos paupières consciemment et ressentez la tension s'en aller.
 - Concentrez-vous sur votre visage et vos joues. Détendez-les consciemment et ressentez la tension s'en aller.
 - Faites un scan mental de votre corps. S'il y a des parties encore tendues, détendez-les consciemment et enfoncez-vous confortablement dans le matelas.
- **Orteils tendus**
- ⇒ Il se peut que cet exercice vous semble un peu contradictoire par rapport au précédent, mais en alternant entre contracter et détendre ses orteils vous trouvez à éliminer la tension de tout votre corps. Essayez-le!
1. Étendez-vous sur le dos et fermez les yeux.
 2. Concentrez-vous sur vos orteils.
 3. Contractez vos orteils vers le haut. Comptez jusqu'à 10 tranquillement.
 4. Détendez vos orteils.
 5. Comptez jusqu'à 10 tranquillement.
 6. Répétez cet exercice 10 fois.

○ **Respiration profonde**

⇒ Se concentrer sur sa respiration permet de détendre tout son corps. La respiration profonde facilite l'atteinte de la synchronicité et fait partie intégrante du yoga et des arts martiaux pour cette raison.

1. Étendez-vous sur le dos.
2. Détendez-vous tranquillement. Vous pouvez utiliser les techniques de relaxation progressive décrite ci-haut.
3. Inspirez profondément par le nez si possible. Remplissez la partie inférieure de votre abdomen, suivie de votre poitrine et du haut des poumons. Faites ceci tranquillement; prenez entre 8 et 10 secondes.
4. Retenez votre souffle pendant une seconde ou deux.
5. Expirez doucement et tranquillement.
6. Attendez quelques secondes et répétez ces étapes.
7. Si vous ressentez des étourdissements, c'est parce que vous y aller trop rapidement. Ralentissez.
8. Vous pouvez aussi vous imaginer dans une situation paisible ou dans un décor enchanteur comme par exemple sur le bord de l'eau. Imaginez que vous flottez sur les vagues en inspirant et en expirant.
9. Vous pouvez continuer cette technique jusqu'à ce que vous vous endormiez.

○ **Imagerie guidée**

⇒ Cette technique vous permet de se visualiser dans un endroit paisible.

1. Étendez-vous sur le dos et fermez les yeux.
2. Imaginez-vous dans un endroit paisible. Par exemple, étendu sur une plage ensoleillée, à écouter les vagues, allongé dans un hamac, etc. Choisissez un endroit qui vous détend.
3. Imaginez-vous à cet endroit. Regardez et ressentez ce qui vous entoure, écoutez les sons, sentez les fleurs, le barbecue, ressentez la chaleur du soleil sur votre peau, etc. Détendez-vous et profitez-en.
4. Vous pouvez retourner à cet endroit n'importe quand. Plus vous y retournez fréquemment, plus vous aurez de la facilité à vous endormir.
5. Vous pouvez aussi choisir de visualiser quelque chose d'ennuyeux, comme par exemple un professeur plate, un ami ou un collègue envers qui vous n'avez pas d'intérêt particulier.

○ **Oreilles silencieuses**

1. Étendez-vous sur le dos et fermez les yeux.
2. Placez vos mains derrière votre tête. Assurez-vous d'être détendu.
3. Placez vos pouces dans vos oreilles de manière à les boucher complètement.
4. Vous entendrez un sifflement ou un bourdonnement. C'est tout à fait normal.
5. Concentrez-vous sur ce bourdonnement quelques minutes.
6. Mettez ensuite vos bras de chaque côté de vous, détendez-les et endormez-vous.

○ **Idées supplémentaires d'exercices de relaxation**

- Appelez un ami. Vous pouvez ventiler ou simplement parler de votre journée pour vous aider à mieux aller.
- Caressez votre animal domestique. Vous vous sentirez mieux tous les deux.
- Donnez-vous un petit massage de cuir chevelu.
- Faites tremper une serviette dans l'eau et mettez-la au micro-onde quelques minutes jusqu'à ce qu'elle devienne assez chaude. Placez-la sur votre cou, votre front ou sur le bas du dos.
- Montez le volume de la musique et dansez. Choisissez le style de musique qui vous permettra de vous dégourdir le plus possible.
- Faites de la relaxation progressive. Commencez par contracter vos muscles, relaxez-les ensuite. Commencez par le haut du corps et descendez progressivement jusqu'à vos orteils.
- Décompressez votre colonne vertébrale. Penchez-vous vers l'avant en pliant légèrement les genoux. Laissez vos bras pendre vers vos orteils environ 15 secondes comme si vous étiez une poupée de chiffon. Dépliez-vous tranquillement en étirant votre colonne vertébrale.
- Faites des listes. Éliminez le stress en tentant de vous rappeler tout ce que vous avez à faire. Priorisez les choses à faire réduit la tension.
- Levez-vous 15 minutes plus tôt le matin afin de ne pas être trop à la course.
- Écrivez les choses qui vous stressent. En les mettant sur papier, ça vous semblera moins lourd. Pour chaque élément que vous inscrivez, demandez-vous jusqu'à quel point cet élément est important dans votre vie et si vous avez du contrôle sur lui. Ceci devrait vous aider à définir ce qui est vraiment important pour vous.
- Écrivez dans un journal les choses dont vous êtes reconnaissant. Avant de vous coucher chaque soir, inscrivez une ou deux choses que vous appréciez dans votre vie. Lisez-les chaque matin. Ce genre de journal vous aidera à vous centrer sur les choses positives dans votre vie.
- À l'école ou au travail, reposez vos yeux. Frottez vos mains ensemble afin de créer de la chaleur et placez vos mains sur vos paupières fermées pour au moins une minute.
- Serrez une balle de caoutchouc dans vos mains trois secondes et desserrez ensuite. Répétez ceci 10 fois par mains et vous verrez que votre tension se dissipera et que vos muscles se relaxeront.
- Faites un peu de yoga. Asseyez-vous droit sur votre chaise et laissez tomber vos bras de chaque côté. Inspirez, expirez. Penchez-vous vers l'avant et déposez votre tête sur vos genoux. Demeurez dans cette position pendant trois à cinq secondes et remontez tranquillement en expirant. Répétez trois ou quatre fois, jusqu'à temps que vos collègues se moquent de vous!
- Donnez-vous un petit massage de mains. Conservez de la crème à mains dans un tiroir et appliquez-en sur vos mains et les frottant de temps en temps.

- Enlevez vos chaussures et serrez les orteils sous votre bureau.
- Forcez un sourire. Les études démontrent que les effets positifs des sourires sont ressentis même s'ils sont forcés. Les sourires forcés peuvent même amener les éclats de rire!
- Conservez un livre de pensées qui vous inspirent sur votre bureau. Lorsque vous vous sentez tendu, lisez-en quelques unes.
- Débutez et terminez votre journée en riant. Conservez un livre de farces ou de bandes dessinées rigolotes sur votre bureau et lisez en quelques unes au début et à la fin de votre journée.
- Mettez des photos de votre famille, de vos vacances préférées ou de votre animal domestique sur votre bureau. Ils vous feront sourire tout au long de la journée.
- Prenez de courtes pauses physiques et mentales au cours de la journée. Prenez une pause de cinq minutes pour lire votre magazine préféré. Sortez marcher quelques minutes. Utilisez les toilettes sur un autre étage.
- Mettez un peu d'huile de lavande ou de menthe sur vos poignets et sentez de temps en temps. La lavande est relaxante et la menthe est revigorante.
- Rappelez-vous de respirer au cours de la journée. Aidez-vous en associant des sons (comme la sonnerie du téléphone) à une pause de respiration.
- Affichez des notes un peu partout pour vous rappeler de respirer.
- Affichez des notes qui disent «respirez» sur le miroir de la salle de bain, dans votre voiture ou sur le téléphone. Chaque fois que vous voyez les notes, prenez une longue respiration qui part du ventre.



SEMAINE 8 – GRADUATION ET FIN

OBJECTIFS : Stimuler la discussion au sujet de l'expérience de groupe qui prend fin.

THÈMES :

- Qu'avons-nous appris ici?
- Comment nous sentons-nous face à la fin du groupe?
- Comment aimerions-nous se dire au revoir?
- Y a-t-il autre chose qu'on aimerait partager?

RÔLES DES FACILITATEURS :

- Démontrer comment se dire au revoir.
- Se dire au revoir de manière à clairement intégrer les pensées et les émotions de chacun.
- Faire preuve de soutien envers chacun des participants.

CRITÈRES POUR LES ACTIVITÉS :

- Les activités devraient être basées sur la capacité des participants à verbaliser leurs émotions et à se dire au revoir.
- Même ceux qui sont plus timides devraient être invités à verbaliser quelque chose.

SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS SEMAINE 8 :

- **Réactions et impressions**
 - ⇒ **Objectif :** Réfléchir au processus du groupe et permettre aux participants de garder un souvenir de leur expérience au sein du groupe.
 - ⇒ **Durée :** 30-45 minutes.
 - ⇒ **Procédure :** Invitez chaque participant à partager une observation positive sur chaque personne du groupe. Inscrivez ces observations sur des cartes qu'ils pourront conserver après la fin du groupe.
- **Ce que je conserve? Ce que je jette?**
 - ⇒ **Objectif :** Réfléchir aux apprentissages qui ont été les plus et les moins appréciés.
 - ⇒ **Durée :** 30-45 minutes.
 - ⇒ **Procédure :** Invitez chaque participant à écrire sur une carte une chose positive qu'ils ont apprise au sein du groupe et une chose qu'ils désirent jeter à la poubelle. Invitez ensuite chacun d'entre eux à présenter ses apprentissages au reste du groupe et à verbaliser ce qu'ils ont le plus et le moins aimé du groupe.
- **Célébration**
- **Présentation du porte-clés *Droit Devant* pour leur appartement.**

RÉFÉRENCES

- Gordy-Levine, K. (1990). *Time to mourn again*. In Maluccio, A., Krieger, R. & Pine, B. (eds.) *Preparing adolescents for life after foster care*. Washington, D.C.: Child Welfare League of America.
- Kass, R. (2008). *Theories of group development* (4th Ed.) Montreal: Centre for Human Relations and Community Studies, Concordia University.
- Levine, K.G. (1990). Time to mourn again. In: A.N. Maluccio, R. Krieger and B.A. Pine, Editors, *Preparing adolescents for life after foster care*, Child Welfare League of America, Washington, DC (1990), pp. 53–72.
- Linehan, M. (1993). *Skills training manual for treating borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
- Mann-Feder, V. (2007). *Youth aging out of care: an overview*. Available at: <http://www.childrenwebmag.com/articles/child-care-articles/youth-aging-out-of-care-an-overview>.
- Mann-Feder, V., & White, T. (1999). Investing in termination: Intervening with youth in the transition to independent living. *Journal of Child and Youth Care*, 13(1), 87-93.
- Mann-Feder, V., & White, T. (2004). Facilitating the transition from placement to independent living: Reflections from a program of research. *International Journal of Child and Family Welfare*, 6(4), 204-210.
- Manser, L. (2006). *Primer anthology: Sharing our stories to make a difference*. Ottawa: National Youth in Care Network.
- Marcil, M. (1991). *Stress et burnout*. Montréal : Association canadienne pour la santé mentale.
- Pare, J.A. (2004). *The Movin'On Up Group: Exploring the emotional challenges and ideas of youth in care moving towards developing greater autonomy and interdependence*. A group research report and curriculum submitted to Batshaw Youth and Family Centres.
- Turcotte, D. & Lindsay, J. (2008). *L'intervention sociale auprès des groupes*. (2^{ième} Ed.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Williams, M. (1922). *The Velveteen Rabbit or how toys became real*. Garden City, New Jersey: Doubleday & company, Inc.

RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

SEMAINE 5

LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE

Linehan, M. (1993). *Skills training manual for treating borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.

TECHNIQUES DE RÉGULATION ÉMOTIONNELLE

PRENDRE CONSCIENCE DE SES ÉMOTIONS

OBSERVEZ VOS ÉMOTIONS

- Notez leur présence.
- Prenez du **recul**.
- Tentez de vous **défaire** de l'émotion.

EXPÉRIMENTEZ VOS ÉMOTIONS

- Comme une **vague** qui va et vient.
- Tentez de ne pas **bloquer** l'émotion.
- Tentez de ne pas **supprimer** l'émotion.
- Tentez de ne pas vous **débarrasser** de l'émotion.
- Tentez de ne pas **refouler** l'émotion.
- Tentez de ne pas **conserver** l'émotion.
- Tentez de ne pas **amplifier** l'émotion.

RAPPELEZ-VOUS : VOUS N'ÊTES PAS VOTRE ÉMOTION

- Tentez de ne pas **agir** sur le coup de l'émotion.
- Rappelez-vous des moments où vous vous êtes senti **différemment**.

PRATIQUEZ-VOUS À AIMER VOTRE ÉMOTION

- Ne jugez pas votre émotion.
- Pratiquez votre **volonté**.
- **Acceptez** radicalement votre émotion.

CHANGER SES ÉMOTIONS EN AGISSANT DE MANIÈRE OPPOSÉE

LA PEUR

- Faites ce dont vous avez peur de faire...et **refaites-le maintes et maintes fois!**
- **Approchez** les endroits, activités, tâches, situations et personnes qui vous font peur.
- Faites des choses qui vous procureront un sentiment de **contrôle** et de **maîtrise**.
- Lorsque vous vous sentez dépassé ou paniqué, faites une liste des petites étapes à entreprendre ou tâches à effectuer. **Faites la première chose** sur la liste.

LA CULPABILITÉ OU LA HONTE

LORSQUE CES ÉMOTIONS SONT JUSTIFIÉES

- **Réparez** la transgression.
- Présentez vos **excuses**.
- **Réparez le tort causé**; faites quelque chose de gentil pour la personne concernée ou pour quelqu'un d'autre si ce n'est pas possible.
- **Engagez-vous** à ne pas refaire les mêmes erreurs dans le futur.
- **Acceptez** les conséquences de vos gestes.
- **Laissez aller**.

LORSQUE CES ÉMOTIONS NE SONT PAS JUSTIFIÉES

- Faites ce dont vous avez honte ou ce qui vous fait sentir coupable...et **refaites-le maintes et maintes fois!**
- **Approchez** et n'évitez pas.

LA TRISTESSE OU LA DÉPRESSION

- Soyez **actif**, **approchez** et n'évitez pas.
- Faites des choses qui vous font sentir **compétent** et qui **rehausse votre confiance en vous**.

LA COLÈRE

- Évitez d'être en contact avec les personnes qui vous mettent en colère au lieu de les attaquer (évitez aussi de penser à eux et de ruminer votre colère).
- Faites quelque chose de **gentil** au lieu de méchant.
- Imaginez être **sympathique** et **empathique** envers l'autre personne au lieu de la blâmer.

OBSERVER ET DÉCRIRE LES ÉMOTIONS

Nom : _____ Semaine débutant le : _____

Sélectionnez une réaction émotionnelle récente et remplissez la grille suivante du mieux que vous le pouvez. Si l'évènement déclencheur de cette émotion est une autre émotion survenue antérieurement (par exemple, avoir peur a déclenché être colère envers soi), remplissez une seconde grille pour cette émotion.

NOM DE L'ÉMOTION : _____ INTENSITÉ (0-100) : _____

ÉVÈNEMENT DÉCLENCHEUR (Qui? Quoi? Quand? Où?) DE L'ÉMOTION EN QUESTION :

INTERPRÉTATION (croyances, hypothèses, évaluation) DE LA SITUATION :

CHANGEMENTS PHYSIQUES RESENTIS (Ce que je ressens dans mon corps) :

LANGAGE NON-VERBAL (mon expression facial, ma posture, mes gestes) :

COMPORTEMENTS DÉSIRÉS (Ce que j'ai envie de faire, ce que j'ai envie de dire) :

CE QUE J'AI DIT OU FAIT DANS LA SITUATION (Soyez précis) :

QUELS SONT LES EFFETS RESENTIS SUITE À L'ÉMOTION (état d'esprit, autres émotions, comportements, pensées, souvenirs, etc.) :

FONCTION DE L'ÉMOTION :

JOURNAL D'ÉMOTIONS

Nom : _____ Semaine débutant le : _____

Prenez en notes les émotions de la journée (soit celle qui est la plus forte, celle qui dure le plus longtemps, celle qui est la plus difficile à gérer ou celle qui vous affecte le plus). Analysez cette émotion. Remplissez la grille intitulée «observer et décrire les émotions» de la page précédente en plus de la grille de journal ci-dessous.

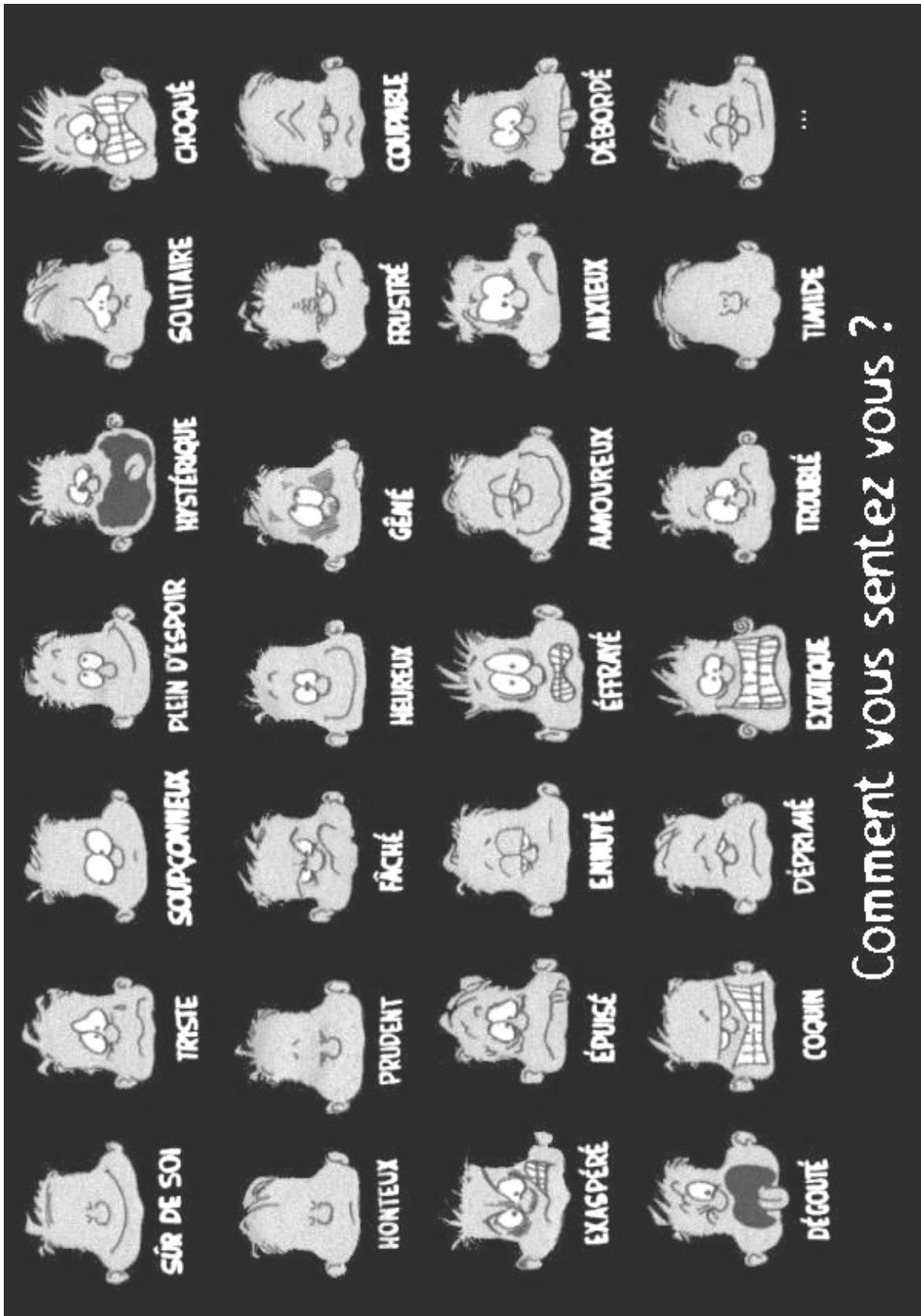
JOURNÉE _____ ÉMOTION _____ _____ _____	ÉVÈNEMENT	FONCTION DE L'ÉMOTION
--	------------------	------------------------------

JOURNÉE _____ ÉMOTION _____ _____ _____	ÉVÈNEMENT	FONCTION DE L'ÉMOTION
--	------------------	------------------------------

JOURNÉE _____ ÉMOTION _____ _____ _____	ÉVÈNEMENT	FONCTION DE L'ÉMOTION
--	------------------	------------------------------

JOURNÉE _____ ÉMOTION _____ _____ _____	ÉVÈNEMENT	FONCTION DE L'ÉMOTION
--	------------------	------------------------------

JOURNÉE _____ ÉMOTION _____ _____ _____	ÉVÈNEMENT	FONCTION DE L'ÉMOTION
--	------------------	------------------------------



Comment vous sentez vous ?

MANIÈRES DE DÉCRIRE DES ÉMOTIONS

MOTS D'AMOUR

Amour	Compassion	Passion
Adoration	Désir	Sentiments
Affection	Enchantement	Sympathie
Excitation	Douceur	Empathie
Attraction	Amitié	Tendresse
Gentillesse	Appréciation	Chaleur
Charme	Convoitise	Bonheur

Autre :

ÉVÈNEMENTS DÉCLENCHEURS POUR RESENTIR L'AMOUR

- Une personne vous offre quelque chose que vous désirez.
- Une personne fait des choses que vous désirez ou dont vous avez besoin.
- Vous passez beaucoup de temps avec une personne.
- Vous partagez une expérience commune avec une autre personne.
- Vous avez une communication exceptionnelle avec une autre personne.

Autre :

INTERPRÉTATIONS QUI SUSCITENT LE SENTIMENT D'AMOUR

- Croire qu'une personne vous aime, a besoin de vous ou vous apprécie.
- Penser qu'une personne est attirant physiquement.
- Considérer qu'une personne a une personnalité extraordinaire et attirante.
- Croire que vous pouvez compter sur une personne et qu'elle sera toujours là pour vous.

Autre :

FAIRE L'EXPÉRIENCE DU SENTIMENT D'AMOUR

Lorsque vous êtes en compagnie d'une personne ou lorsque vous pensez à elle :

- Se sentir excité et rempli d'énergie
- Avoir le cœur qui bat plus rapidement
- Se sentir et agir de manière plus confiante
- Se sentir non vulnérable
- Se sentir heureux, joyeux et exubérant
- Se sentir en sécurité et en confiance
- Se sentir calme et détendu

Désirer ce qu'il y a de mieux pour la personne.

Désirer offrir des choses à la personne.

Désirer passer du temps du avec la personne et la voir.

Désirer passer votre vie avec la personne.

Désirer de la proximité physique et des relations sexuelles avec la personne.

Désirer de l'intimité avec la personne.

S'EXPRIMER ET AGIR DE MANIÈRE À DÉMONTER L'AMOUR

Dire : «Je t'aime».

Exprimer des sentiments positifs ressentis envers la personne.

Avoir un contact visuel et regarder fréquemment la personne.

Toucher, caresser et serrer la personne dans vos bras.

Sourire.

Partager du temps et des expériences avec la personne.

Faire des choses que l'autre personne aime ou désire faire.

Autre :

EFFETS RESSENTIS DE L'AMOUR

Être en mesure de voir seulement les côtés positifs de la personne.

Être distrait et rêvasser.

Ressentir la confiance et l'ouverture d'esprit.

Se rappeler des souvenirs et des personnes que vous avez aimées.

Se rappeler des personnes qui vous ont aimé.

Se rappeler et imaginer des événements positifs.

Autre :

MOTS DE JOIE

Joie	Délectation	Jubilation
Amusement	Enchantement	Optimisme
Bonheur	Euphorie	Fierté
Enjouement	Exaltation	Soulagement
Contentement	Gaité	Satisfaction
Plaisir	Reconnaissance	Triomphe
Enthousiasme	Espoir	Allégresse
Extase	Jovialité	Ferveur

Autre :

ÉVÈNEMENTS DÉCLENCHEURS POUR RESENTIR DE LA JOIE

Réussir une tâche.
 Atteindre un résultat désiré.
 Avoir ce que l'on désire.
 Recevoir des compliments, du respect et de l'estime.
 Avoir quelque chose pour laquelle vous avez travaillé fort et dont vous vous êtes inquiétés.
 Recevoir une belle surprise.
 Que les choses tournent mieux que ce que vous aviez pensé.
 Dépasser vos attentes.
 Avoir des sensations agréables.
 Faire des choses qui entraînent des sensations agréables.
 Être accepté des autres.
 Se sentir à sa place.
 Recevoir de l'amour ou de l'affection.
 Être en contact avec des personnes qui vous aiment ou vous apprécient.

Autre :

INTERPRÉTATIONS QUI SUSCITENT LE SENTIMENT DE JOIE

Interpréter des événements joyeux tels qu'ils le sont, sans rien ajouter ou enlever.

Autre :

FAIRE L'EXPÉRIENCE DU SENTIMENT DE JOIE

Se sentir excité.
 Se sentir énergétique physiquement.
 Avoir envie de rire ou de ricaner.
 Sentir ses joues rougir.

S'EXPRIMER ET AGIR DE MANIÈRE À DÉMONTER DE LA JOIE

Sourire.
 Avoir un visage resplendissant.
 Être débordant d'énergie.
 Exprimer vos bonnes émotions.
 Partager vos sentiments.
 Serrez les autres dans vos bras.
 Sauter de haut en bas.
 Dire des choses positives.
 Avoir un ton de voix enthousiaste.
 Parler beaucoup.

Autre :

EFFETS RESENTIS DE LA JOIE

Être courtois et amical avec les autres.
 Faire des choses gentilles pour les autres.
 Être optimiste et voir le bon côté des choses.
 Avoir un taux de tolérance élevé pour les soucis.
 Se rappeler les moments où vous étiez joyeux.
 S'attendre à être joyeux dans le futur.

Autre :

MOTS DE COLÈRE

Colère	Dégoût	Hostilité
Aggravation	Aversion	Jalousie
Agitation	Envie	Indignation
Irritation	Exaspération	Rage
Amertume	Férocité	Ressentiment
Mépris	Frustration	Rancune
Cruauté	Fureur	Harcèlement
Destruction	Haine	Vengeance

Autre :

ÉVÈNEMENTS DÉCLENCHEURS POUR RESENTIR DE LA COLÈRE

Perdre le pouvoir.
 Perdre un statut.
 Perdre le respect.
 Se faire insulter.
 Que les choses ne tournent pas telles que prévues.
 Ressentir de la douleur physique.
 Ressentir de la douleur psychologique.
 Être menacé physiquement ou psychologiquement par quelqu'un ou quelque chose.
 Interruption ou arrêt d'une activité importante ou agréable.
 Ne pas obtenir une chose désirée (qu'une autre personne a).

Autre :

INTERPRÉTATIONS QUI SUSCITENT LE SENTIMENT DE COLÈRE

S'attendre à ressentir de la douleur.
 Sentir que vous avez été traité injustement.
 Croire que les choses pourraient être autrement.
 Croire fermement que vous avez raison.
 Juger que la situation est injuste et mauvaise.
 Ruminer au sujet d'un évènement qui suscite de la colère.

Autre :

FAIRE L'EXPÉRIENCE DU SENTIMENT DE COLÈRE

Se sentir incohérent.
 Se sentir en perte de contrôle.
 Se sentir extrêmement émotif.
 Ressentir de la rigidité dans votre corps.
 Sentir son visage rougir et avoir chaud.
 Ressentir des tensions nerveuses, de l'anxiété et des sensations pénibles.
 Sentir que vous allez exploser.
 Sentir ses muscles tendus.
 Serrez les dents et les mâchoires.
 Pleurer et être incapable d'arrêter.
 Désirer frapper ou lancer quelque chose.

Autre :

S'EXPRIMER ET AGIR DE MANIÈRE À DÉMONTER DE LA COLÈRE

Froncer les sourcils, ne pas sourire et avoir des expressions faciales déplaisantes.
 Montrer les dents de manière non amicale.
 Avoir un sourire tendu.
 Avoir le visage rouge.
 Attaquer verbalement la personne qui est à la source de votre colère et la critiquer.
 Attaquer physiquement la personne qui est à la source de votre colère.
 Sacrer.
 Parler fort, crier.
 Se plaindre de tout.
 Serrer les mains et les poings.
 Faire des gestes agressifs ou menaçants.
 Lancer et briser des choses.
 Marcher fort, claquer des portes, s'enfuir.
 Éviter les contacts avec les autres.

Autre :

EFFETS RESENTIS DE LA COLÈRE

Restreindre l'attention.
 Se concentrer seulement sur la situation fâcheuse.
 Ruminer au sujet de la situation fâcheuse et ne pas être capable de se concentrer sur autre chose.

Se rappeler et ruminer au sujet d'autres situations qui vous ont mis en colère dans le passé.
 Imaginer des situations dans le futur qui vous mettront en colère.
 Dépersonnaliser, se dissocier de l'expérience.
 Ressentir beaucoup de honte, de peur et d'autres sentiments négatifs.

Autre :

MOTS DE TRISTESSE

Tristesse	Désespoir	Douleur
Chagrin	Déception	Insécurité
Aliénation	Mécontentement	Isolement
Angoisse	Consternation	Solitude
Défaite	Ennui	Mélancolie
Abattement	Morosité	Misère
Dépression	Deuil	Peine

Autre :

ÉVÈNEMENTS DÉCLENCHEURS POUR RESENTIR DE LA TRISTESSE

Que les choses tournent mal.
 Avoir ce que vous ne désirez pas.
 Ne pas avoir ce que vous désirez et que croyez avoir besoin dans la vie; penser à ce que vous n'avez pas eu.
 Ne pas obtenir ce pour quoi vous avez travaillé fort.
 Que les choses soient pires qu'elles ne le semblent.
 Le décès de quelqu'un que vous aimez; penser à la mort des personnes que vous aimez.
 Perdre une relation; penser aux ruptures.
 Être séparé de quelqu'un que vous aimez; penser à quel point vous vous ennuyez d'une personne.
 Être rejeté ou exclu.
 Ne pas être accepté, aimé ou valorisé par les personnes que vous aimez.
 Être avec quelqu'un d'autre qui est triste ou qui vit un évènement difficile.
 Lire au sujet des problèmes des autres dans le monde.

Autre :

INTERPRÉTATIONS QUI SUSCITENT LE SENTIMENT DE TRISTESSE

Croire que la séparation avec une personne va durer longtemps ou ne finira jamais.
 Croire que vous ne valez rien.
 Croire que vous n'aurez pas ce que vous désirez ou avez besoin dans la vie.
 Être désespéré.

Autre :

FAIRE L'EXPÉRIENCE DU SENTIMENT DE TRISTESSE

Se sentir fatigué, épuisé, sans énergie.
 Se sentir léthargique et vouloir rester au lit toute la journée.
 Se sentir comme si plus rien n'est agréable.
 Ressentir une douleur ou un vide à l'intérieur de vous.
 Pleurer et se sentir comme si vous n'étiez pas capable d'arrêter.
 Avoir de la difficulté à avaler.
 Avoir le souffle court.
 Être étourdi.

Autre :

S'EXPRIMER ET AGIR DE MANIÈRE À DÉMONTER DE LA TRISTESSE

Froncer les sourcils et ne pas sourire.
 Avoir les yeux tristes et vides.
 Être inactif, ne rien faire.
 Faire des mouvements lents.
 Avoir une mauvaise posture.
 Éviter les contacts sociaux.
 Ne pas parler beaucoup ou pas du tout.
 Avoir une voix monotone.
 Dire des choses tristes.
 Abandonner et ne plus vouloir s'améliorer.
 Avoir des sautes d'humeur.
 Parler de sa tristesse.

Autre :

EFFETS RESENTIS DE LA TRISTESSE

Se sentir irritable et grincheux.
 Être pessimiste et voir seulement le mauvais côté des choses.
 Se blâmer ou s'autocritiquer.
 Se rappeler ou imaginer les autres fois où vous étiez triste.
 Perdre espoir.
 Ne pas être capable de se rappeler les choses agréables.
 Avoir des cauchemars.
 Faire de l'insomnie.
 Avoir des problèmes de digestions et d'appétit.
 Chercher les choses perdues.
 Dépersonnaliser, se dissocier de l'expérience.
 Ressentir beaucoup de honte, de peur et d'autres sentiments négatifs.

Autre :

MOTS DE PEUR

Peur	Frayeur	Choc
Appréhension	Horreur	Tension
Anxiété	Hystérie	Terreur
Détresse	Nervosité	Malaise
Angoisse	Bouleversement	Inquiétude
Irritabilité	Panique	Soucis

Autre :

ÉVÈNEMENTS DÉCLENCHEURS POUR RESENTIR DE LA PEUR

Se retrouver dans une nouvelle situation.
 Se retrouver seul (ex. marcher seul, être seul à la maison, demeurer seul)
 Se retrouver dans le noir.
 Se retrouver dans une situation où vous avez été menacé ou agressé dans le passé.
 Se retrouver dans une situation similaire à celle où vous avez été menacé ou agressé dans le passé.
 Se retrouver dans une situation où vous avez vu une autre personne se faire menacé ou agressé.

Autre :

INTERPRÉTATIONS QUI SUSCITENT LE SENTIMENT DE PEUR

Croire qu'une personne peut vous rejeter, vous critiquer ou désapprouver de vous.
 Croire que l'échec est possible et s'attendre à échouer.
 Croire que vous n'aurez pas l'aide dont vous avez besoin ou croyez avoir besoin.
 Croire que vous pourriez perdre l'aide ou l'assistance dont vous disposez présentement.
 Ressentir une perte de contrôle; croire que vous êtes impuissant.
 Ressentir une perte de maîtrise ou compétence.
 Croire que vous pourriez être blessé ou que vous pourriez perdre quelque chose qui a de la valeur à vos yeux.
 Croire que vous pourriez mourir ou que vous allez mourir.

Autre :

FAIRE L'EXPÉRIENCE DU SENTIMENT DE PEUR

Transpirer.
 Ressentir de la nervosité.
 Trembler.
 Être agité.
 Avoir le souffle court.
 Avoir les muscles tendus.
 Avoir des problèmes gastriques (diarrhée, vomissement).
 Être frileux.
 Avoir la chaire de poule.

Autre :

S'EXPRIMER ET AGIR DE MANIÈRE À DÉMONTER DE LA PEUR

Avoir des conversations et des comportements agités.
 Avoir des tremblements de voix.
 Pleurer.
 Crier.
 Appeler à l'aide.
 S'enfuir.

Se cacher ou éviter.
 Tenter de demeurer immobile.
 Être bouche bé.
 Être figé.

Autre :

EFFETS RESENTIS DE LA PEUR

Perdre votre habileté de concentration et devenir désorienté.
 Être étourdi.
 Perdre le contrôle.
 Se remémorer des périodes où vous vous sentiez menacé.
 S'imaginer la possibilité d'échecs subséquents.
 Ressentir beaucoup de honte, de peur et d'autres sentiments négatifs.

Autre :

MOTS DE HONTE

Honte	Embarras	Humiliation
Tristesse	Remords	Insulte
Culpabilité	Regrets	Invalidation

Autre :

ÉVÈNEMENTS DÉCLENCHEURS POUR RESENTIR DE LA HONTE

Faire (ressentir ou penser) quelque chose que vous croyez être mal ou immoral.
 Se faire rappeler quelque chose de mal, immoral ou honteux que vous avez fait dans le passé.
 La révélation d'aspects de votre vie privée.
 Que les autres apprennent quelque chose que vous avez fait de mal ou d'immoral.
 Faire rire de soi.
 Se faire critiquer en public ou se rappeler s'être fait critiqué en public.
 Que les autres portent atteinte à votre intégrité.
 Être trahi par une personne qui vous est chère.
 Être rejeté par des personnes que vous aimez.

Échouer dans quelque chose pour laquelle vous êtes compétent.
 Se faire rejeter ou critiquer pour quelque chose pour laquelle vous attendiez de bons résultats.
 Avoir des émotions qui sont invalidées par les autres.

Autre :

INTERPRÉTATIONS QUI SUSCITENT LE SENTIMENT DE HONTE

Croire que votre corps (ou des parties de votre corps) est trop gros, trop petit ou simplement pas la bonne grosseur.
 Penser que vous êtes fondamentalement mauvais et immoral.
 Penser que vous n'avez pas atteint les objectifs de vie que vous vous étiez fixés.
 Penser que vous avez déçu les attentes que les autres entretiennent à votre égard.
 Penser que votre comportement, vos pensées et vos émotions sont stupides.
 Considérer que vous êtes inférieurs, pas «assez bon» ou moins bon que les autres.
 Se comparer aux autres et penser que vous êtes un perdant.
 Croire que vous ne méritez pas d'être aimé.

Autre :

FAIRE L'EXPÉRIENCE DU SENTIMENT DE HONTE

Avoir des douleurs à l'estomac.
 Ressentir de l'appréhension, de la peur.
 Crier, pleurer.
 Rougir, avoir chaud.
 Désirer se cacher ou s'isoler des autres.
 Ressentir de la nervosité.
 Avoir l'impression de manquer de souffle, de suffoquer.

Autre :

S'EXPRIMER ET AGIR DE MANIÈRE À DÉMONTER DE LA HONTE

S'isoler, se cacher.
 Se promener la tête basse.
 Éviter les contacts visuels.

Éviter de rencontrer les personnes qui savent ce que vous avez fait de honteux.
 Avoir une mauvaise posture.
 Dire que vous êtes désolé, s'excuser continuellement.
 Demander le pardon des autres.
 Faire des cadeaux.
 Tenter de réparer le tort causé.

Autre :

EFFETS RESENTIS DE LA HONTE

Éviter de penser à vos transgressions, vous bloquer de vos émotions.
 Avoir des comportements impulsifs pour vous changer les idées.
 Croire que vous êtes déficient.
 Prendre des résolutions afin de changer.
 Dépersonnaliser, se dissocier de l'expérience.
 Ressentir beaucoup de peur et d'autres sentiments négatifs.
 S'isoler et s'aliéner.

Autre :

AUTRES MOTS D'ÉMOTIONS IMPORTANTES

Intérêt	Fragilité	Stupeur
Excitation	Réserve	Admiration
Curiosité	Méfiance	Audace
Intrigue	Réticence	Courage
Lassitude	Prudence	Détermination
Mécontentement	Suspicion	Compétence
Rejet	Surprise	Scepticisme
Timidité	Stupéfaction	Impatience

Autre :

LES BONNES ÉMOTIONS

LES ÉMOTIONS POUR COMMUNIQUER ET INFLUENCER LES AUTRES

- Les expressions faciales font parties intégrantes des émotions. Dans les sociétés primitives et animales, les expressions faciales permettent de communiquer aussi bien que les mots. Même dans les sociétés modernes, les expressions faciales communiquent parfois des émotions mieux que les mots.
- Lorsqu'il importe de communiquer ou d'envoyer un message, il peut être très difficile de changer nos émotions.
- Qu'on le veule ou non, la communication d'émotions influence les autres.

LES ÉMOTIONS POUR ORGANISER ET MOTIVER L'ACTION

- Les émotions motivent nos comportements et nous préparent pour l'action.
- Les émotions nous sauvent du temps lorsque nous sommes dans une situation importante. Elles nous permettent de réfléchir avant d'agir.
- Les émotions fortes nous permettent de passer au travers des obstacles – dans notre esprit et dans la réalité.

LES ÉMOTIONS PEUVENT NOUS AIDER À CONFIRMER NOS IMPRESSIONS

- Nos réactions émotionnelles envers les autres et les événements peuvent nous donner de l'information relative à la situation. Les émotions peuvent être des signaux ou des alarmes qui reflètent ce qui se passe.
- Lorsque poussées à l'extrême, les émotions sont traitées comme des faits. «Si je me sens incompetent, je le suis». «Si je déprime lorsque je suis seul, je ne devrais pas rester seul». «Si je pense avoir raison sur un sujet, le sujet est vrai». «Si j'ai peur, c'est que je suis dans une situation menaçante».

COMMENT RÉDUIRE SA VULNÉRABILITÉ FACE AUX ÉMOTIONS NÉGATIVES

TRAITER LA MALADIE OU LES MAUX PHYSIQUES
BALANCER SON ALIMENTATION
ÉVITER DE CONSOMMER DES SUBSTANCES QUI ALTÈRENT L'HUMEUR
BIEN DORMIR
FAIRE DE L'EXERCICE
DÉVELOPPER SA MAÎTRISE

TRAITER LA MALADIE OU LES MAUX PHYSIQUES

- Prenez soins de votre corps. Consultez un médecin lorsque vous le jugez nécessaire. Prenez les médicaments qui vous sont prescrits.

BALANCER SON ALIMENTATION

- Manger suffisamment, sans trop manger. Demeurez loin des aliments qui vous font sentir plus émotifs.

ÉVITER DE CONSOMMER DES SUBSTANCES QUI ALTÈRENT L'HUMEUR

- Ne prenez pas de substances psychotropes, telles l'alcool, les drogues et les médicaments qui ne vous sont pas prescrits.

BIEN DORMIR

- Dormez le temps qu'il vous faut pour vous sentir en forme. Si vous avez des difficultés à dormir, faites-vous un horaire.

FAIRE DE L'EXERCICE

- Faites de l'exercice tous les jours pour au moins 20 minutes.

DÉVELOPPER SA MAÎTRISE

- Faites au moins une chose par jour qui vous aide à vous sentir plus compétent et en contrôle.

LES ÉTAPES À SUIVRE POUR AUGMENTER LES ÉMOTIONS POSITIVES

CONSTRUIRE DES EXPÉRIENCES POSITIVES

À COURT TERME :

- Faire des activités agréables qui suscitent des émotions positives.
- Faire au moins une chose par jour qui nous rend heureux.

À LONG TERME :

- Se fixer des objectifs précis et travailler pour les atteindre.
- Faire une liste de choses positives que vous aimeriez faire.
- Faire une liste de toutes les étapes qui mèneront à l'atteinte de vos objectifs.
- Faire les premiers pas.
- Faire attention à ses relations interpersonnelles.
- Réparer les torts causés, le cas échéant, dans certaines relations.
- Créer des nouveaux liens sociaux.
- S'investir dans les relations actuelles.
- Éviter d'éviter et d'abandonner.

SE SOUVENIR DES EXPÉRIENCES POSITIVES ANTÉRIEURES

- Se concentrer sur les événements positifs qui surviennent.
- Se recentrer sur le positif devant l'adversité.

NE PAS TROP S'EN FAIRE AVEC LES SOUCIS

- Éviter de penser que l'expérience positive prendra éventuellement fin.
- Éviter de penser au fait que vous méritez ou pas les expériences positives.
- Éviter de penser à ce qui sera requis et attendu de vous dans le futur.

SEMAINE 6

LE PROCESSUS DE TERMINAISON

Levine, K.G. (1990). Time to mourn again. In: A.N. Maluccio, R. Krieger and B.A. Pine, Editors, *Preparing adolescents for life after foster care*, Child Welfare League of America, Washington, DC (1990), pp. 53–72.

Time to Mourn Again

KATHERINE GORDY LEVINE

All foster children struggle with the need to make sense of placement in the least hurtful way possible. The loss of home and family is a deeply wounding experience, and it must be explained and fully mourned before the foster child can begin to plan for the future. If the past makes no sense or the hurts of the past remain open wounds infecting the present, the path to the future is full of dangers.

A primary question posed by placement is: "How come you can't stay with your own family?" How this question and others raised by placement are answered will have an effect on the placed child's future well-being [Brown et al. 1986]. Moreover, the questions must be answered twice, for the cognitive limitations of childhood dictate one set of answers, and the expanded cognitive abilities of adolescence raise doubts about the explanations that earlier mollified and comforted the placed child.

The youth who learns to think abstractly understands perhaps for the first time that his or her parents could have behaved differently. The pain created by this cognitively forced examination of old explanations brings about a need to mourn once again the losses associated with being a foster child. Some adolescents manage this remourning adaptively. Others find the pain nearly overwhelming and, in an effort

to deal with that pain, act out against themselves or against others—or perhaps both. That reaction can threaten their ability to prepare for adulthood as well as jeopardize the stability of the foster placement. This chapter places acting-out behavior within the context of a necessary grieving process brought on by changed cognitive abilities and suggests ways in which the social worker can educate, support, and sustain foster parents and adolescents through this crucial time. One such case illustrates the process.

Consider John. He was originally placed in foster care when nine years old. His three- and five-year-old sisters were placed in another foster home at the same time. John's parents were alcoholics, and all three children had been neglected and abused. At the time of placement, John was a quiet child, slightly withdrawn, compliant and ready to please. He was also eager to be reunited with his sisters and parents. He denied that his parents had a drinking problem. John used the fact that his father had an ulcer and his mother suffered from chronic lower back pain, caused by a drinking-related accident, to explain why he and his sisters could not live with their own parents. "They were sick and we didn't help them enough," he explained to his social worker.

Efforts to reunite the family failed. The parents separated, the father left town, and the mother's alcoholism worsened. Eventually, all parental rights were terminated, and the girls were adopted by their foster parents. John, then twelve, did not want his foster parents, the Browns, to adopt him and instead maintained that his mother would be hurt by the adoption. He periodically contacted his mother and accepted her vague plans to have him live with her again.

Six months after his sisters were adopted, John began to complain about his foster parents. His complaints were generally vague; he felt they were too restrictive and not understanding enough. Moreover, he was argumentative and angry most of the time. Soon after he began complaining about the Browns, his behavior deteriorated even more: his school performance declined, he began to cut classes, he often stayed out past curfew. Fortunately, the Browns had had considerable experience with adolescents and were tolerant of his behavior.

Three days after John's thirteenth birthday, however, he showed up at his social worker's office and demanded that he be placed in another foster home. His request was at first denied, but when he ran away and threatened to keep running away if not re-placed, he was finally moved to a second foster home. He did well in this home for three months, but then began to abuse drugs and engage in other self-destructive behavior. When he refused to go for treatment for his drug problem, his foster parents

requested his removal. John was then placed in a residential treatment center from which he often ran away. He was frequently found at his mother's home. During this time he visited the Browns twice.

During one of his runaways, he was arrested for robbery and was placed in a locked detention facility. His mother promised she would get him released to her custody, but when the time came for the court hearing, she failed to appear. Much to John's surprise, however, the Browns did come. Moreover, they agreed to have John live with them after he had received treatment for his drug problems. John entered a drug treatment program, during individual sessions with the social worker, it became clear that his denial of his parents' drinking and other problems had broken down. He used the sessions to review the hurts his parents had inflicted on him, and was finally able to see that drinking was the primary reason his parents had not been able to care for him. After six months in the treatment program, and with help to mourn what might have been, John returned to live with the Browns.

John was luckier than most adolescent foster children: he worked through his losses, he had foster parents willing to maintain a long-term bond with him, and he had a social worker who helped reunite him with his foster parents. A great many foster children are not as fortunate as John. They either remain stuck in the mourning process or, during the course of remourning and working out their rage, destroy all possibility of remaining with their foster families. Whether the placement survives the remourning process is often determined by the foster parents' willingness to understand and endure the acting-out behavior.

More than endurance, however, foster parents offer a pivotal and sustaining force in helping assure that the adolescent moves through the remourning process adaptively. Their help can promote growth and healthy interdependence. Lack of help and understanding on the part of foster parents, as well as lack of agency support to foster parents, can lead to placement disruption and solidification of maladaptive behavioral patterns. To be helpful, foster parents must recognize that adolescence is a time of renewed mourning brought about by changes in the way the adolescent thinks.

Foster parents attempting to care for a remourning adolescent need to understand a number of dynamics, including the losses connected with being a foster child; how the preadolescent child mourns losses; how the emerging cognitive processes of adolescence lead to mourning; the course of the remourning process; and, finally, the

ment means a lack of parental love. Loss of love is a key component in the remourning process.

Adolescents not living with their parents have been found to be significantly more depressed than their counterparts [Teri 1982]. The loss is particularly threatening when it entails the loss of mother's love. As Kagan [1984: 265-266] notes:

A mother's love for the child is treated as a mysterious force which, if sprinkled plentifully over young children, guarantees salvation. But for the child who is not fortunate enough to have had a loving mother, the future is poisoned. This faith in the power of love does not operate across all cultures, nor has it been consistently held to throughout the history of our society. Nevertheless, it is a potent assumption today, and one that greatly increases the pain of the foster child.

In their examination of the effect on foster children of parental failure to visit or maintain contact, Fanshel and Shinn underscored this basic need of children to believe they are loved. As the authors note:

Our data suggest that total abandonment by parents is associated with evidence of emotional turmoil in the children. We can think of no more profound insult to a child's personality than evidence that the parent thinks so little of the relationship with him that there is no motivation to visit and see how he is faring. Good care in the hands of loving foster parents or institutional child care staff can mitigate the insult but cannot fully compensate for it. [Fanshel and Shinn 1978: 487-488]

All adolescents suffer when faced with a loss of parental love. Adolescent foster children confront the potential loss of parental love daily; it is a testament to human adaptability that so many accomplish as much as they do. Suffering is better endured if it makes sense, and suffering children seek to understand their pain. Their efforts to understand depend upon the level of their cognitive abilities.

Changing Thought Processes

Pre-Adolescent Thinking: What Is, Ought To Be

When children are placed in foster homes, explanations and rea-

ffect of remourning on the adolescent, the foster parents, and the biological parents.

The Foster Child's Experience of Loss

Foster children experience a number of losses. Viewed from a cognitive standpoint, their suffering involves the four major sources of uncertainty: the new, the unpredictable, the contradictory, and the conflicting. Foster children confront these sources of uncertainty in relation to inner self and connections with significant others, both of which intensify the psychological burden [Kagan 1978]. They must deal with the new, such as family, home, values, and status. They must live with the unpredictability and impermanence associated with placement. Perhaps foremost, they must deal daily with the contradictions and conflicting beliefs about self, worth to others, control over decisions, and the meaning of separation from parents.

From an analytic perspective, these uncertainties and losses constitute the four calamities of childhood: loss of object, loss of love, loss of power, and punishment or loss of self-esteem. Uncertainty results from fear of the possibility that these calamities might occur; depression exists when the feared loss has occurred [Brenner 1982]. Foster children experience both uncertainty and loss in relation to each of these calamities. They experience object loss, for they are no longer in their parents' physical presence, and they have lost the familiarity of their homes, their neighborhoods, their schools, and their friends. Even if they hold steadfastly to the idea that their parents do love them, they no longer have a daily experience of that love and therefore view foster care as a diminishment or loss of parental love. Moreover, placement forces children to confront their own and their parents' weaknesses. They believe that loving parents do not willingly place a child in foster care. No child really wants to be moved from his or her home; placement clearly constitutes a loss of power. Finally, placement is experienced as punishment, and the child suffers a diminished sense of self-worth.

The question, "How come you can't stay with your own family?" epitomizes all of the potential hurts facing placed children as they try to explain to themselves why they are not able to live in their own homes and with their own parents. Most clearly, however, the question raises the very real possibility in the child's mind that place-

parents. Moreover, unlike pre-adolescents, they can compare their parents to other parents, and in doing so become aware of their parents' limitations. Their faith in parental infallibility erodes. Eventually, the belief system regarding parents shifts, and the perfect parents of childhood are lost. Viewed from the perspective of mourning theory, childhood represents the first stage of mourning—denial of loss. The changing thought processes of adolescence break down this denial, and the adolescent enters the next stage of mourning—anger.

The realization that parents are not perfect creates anger in all children. The sense of having been betrayed by the people they loved and trusted most is strong. The greater the discrepancy between the child's view of the parents and the adolescent's more objective views, the greater the sense of betrayal and the greater the anger. Much of the moodiness, the anger, and the despair of adolescence begins in the uncertainties created by the loss of childhood's beliefs, particularly beliefs relating to self and parents.

Fortunately, for most adolescents the readjustment of thoughts and feelings about parental limitation occurs slowly. Strong feelings do not run dangerously high. This permits a manageable resolution to occur. Gradually, the bad-good parent seesaw stabilizes, and parents are viewed more realistically. Anger, grief, and blame subside. Resolution of the conflicting beliefs is achieved. The loss of the perfect parents of childhood is accepted, and the third stage of mourning, the period of resolution, occurs.

Placed adolescents are not so fortunate, however, for placement greatly complicates the adolescent's ability to objectify parents. Placed adolescents do not compare abstract parents. They live trapped between two sets of parenting figures: their own parents, either as experienced or imagined, and foster parents. Moreover, the discrepancy between the idealized parent of childhood and the objectified parent of adolescence is usually greater for foster children than for children who are raised by their own parents. When combined with changes in the belief system inherent in an adolescent's cognitive development, being in placement frequently forces a premature and too rapid awareness of parental limitations upon the adolescent.

This effect is similar to the process called "treatment shock," which refers to the shock of a therapeutic and nurturing environment on a deprived child. The child's denial of parental limitations is suddenly overturned, and the child's former view of the world no longer exists. Treatment shock is characterized by mass evacuation of anger,

sons are sought by all involved parties. Consequently, children are often presented with a number of conflicting views about why they are in placement. Often the explanations will involve blaming someone or something, since one of the principal ways people resolve uncertainty is by finding someone or something to blame [Kagan 1978]. Many parents will blame outside forces; practitioners will often blame psychodynamics or societal forces; foster parents might blame the child's own parents; and most pre-adolescent children will look inward for an explanation and will blame themselves.

Consider how abused and neglected children often explain their parents' hurtful treatment of them: "All parents beat children." "Of course, my mother beats me; she has to teach me right from wrong." No matter how parents treat them, most pre-adolescents believe that this is how loving parents treat children. Pre-adolescent children have difficulty in imagining that children are treated differently from the way they are treated. They cannot deal with the abstract; they can think only about what they know and live with. They believe that "what is, ought to be." When the "what is" turns out to be something painful, they will think the pain is deserved punishment. They will seek the cause of the pain and punishment in their own being and behavior.

To a certain extent, such self-blaming thought processes serve a useful purpose, for they permit foster children to maintain some control and some belief that they will be able to return home someday. The alternative is too bleak to be considered: if the cause is not in the children, but in parental limitations, the children are forced to consider the possibility that their parents either do not love them or are weak and powerless. Both of these beliefs are untenable and are defended against by the placed child, whose emotional and physical survival depend on alliance with a greater and more powerful force. No matter how weak or abusive are the parents, the child needs to believe that they are the best of all possible parents. Childhood is, therefore, a time when parental limitations are for the most part denied by blaming the self.

Adolescent Thinking: An Interest in the Possible

Unlike the pre-adolescent child, however, adolescents can think abstractly; they can deal with ideas and possibilities. This ability allows adolescents to imagine a better world, a better self, and better

tolerated. Regression frequently accompanies pain. The regression that results from a foster child's recognition of parental limitations most frequently leads to a rebound denial: biological parents, particularly if they are absent, are idealized.

Despite the remourning adolescent's efforts to deny parental limitations, the pain remains: the foster child cannot completely discount the parents' absence and a growing awareness of their limitations. The denial is incomplete. The adolescent is forced to explain feelings of hurt and uncertainty in a way that does not add to growing doubts about parental love. As adolescents look about for a cause or an explanation of their current uncertainty and pain, often their eyes first light on the foster parents, who are, after all, there. Moreover, there is a strong human tendency to view two simultaneously occurring events as sharing a cause-and-effect relationship.

The adolescent is aware that being in foster care hurts. The pains of being a foster child justify, in the adolescent's mind, making the foster parents targets for retaliation. The combined idealization of parents and concurrent denigration of foster parents is a clear indication that remourning has begun. It is important to remember that the adolescent's changing thoughts are not sufficiently developed to permit an understanding that the felt rage is displaced anger created by past parental wounds, the uncertainty of shifting beliefs, and the breakdown of denial surrounding the biological parents' limitations.

Similar dynamics operate in some of the adoption breakdowns that occur during adolescence. As one adolescent, placed in foster care because her adoptive parents were unable to tolerate her acting out, explained to her social worker: "When I was a kid, I thought my adoptive parents were the most wonderful people in the world. Now I wonder how I could have been so blind. All the things I've done, I've done because I can't stand my adoptive parents any more. Just looking at them makes me angry." A number of months later, when this girl was able to consider her anger toward her biological mother, her anger toward her adoptive parents began to ease, and eventually she was able to return to her adoptive home.

The adolescent's initial tendency to blame foster parents is exacerbated by the fact that, as suggested earlier, the nurturing from the foster parents often becomes salt in old unhealed wounds. One youth placed in a short-term foster home asked his foster parents repeatedly to treat him more harshly. "You're nicer to me than my parents," he said. "That hurts. Get meaner. You'll see that I'll calm down." It is a little-understood and perverse fact of any foster parent's life

a fear of closeness or love, and unrealistic longings for more than can be [Redl and Wineman 1957].

In the case cited earlier, John's behavior involved venting of hostility, fear of closeness to his foster parents, and unrealistic expectations or longings for love from his mother as well as his foster parents: he expected love and approval from all of his parenting figures no matter what his behavior. Both treatment shock and remourning involve the same dynamics. Treatment shock, however, is caused by a shift in environments; remourning is caused by a shift in cognitive abilities. Both, however, involve uncertainties about the quality of parental love.

The concept of love is abstract and cannot be thought about by the pre-adolescent child. For example, a pre-adolescent child does not really understand the golden rule. When a pre-adolescent child who has been hit by another child is asked what action the golden rule suggests, the response will likely be to hit the person back. Thinking of an alternative is too abstract a task for the pre-adolescent.

An adolescent can, however, think about the true meaning of loving behavior and can interpret the golden rule accurately. The adolescent can think about love as not wanting to hurt the beloved even in the face of hurt from the beloved [Kohlberg and Gilligan 1972]. This change in the ability to think about love imposes new hurts on adolescents as they struggle to explain why they do not live with their own parents. Adolescents can see that their parents have hurt them, and this recognition leads them to question whether or not they were loved. Remourning has begun.

The Remourning Process

Remourning follows the same process as mourning proper: a period of denial, a period of strong feelings, and a period of acceptance. The major loss of love being experienced during the remourning process, however, is a loss occurring in the child's mind as a result of increased cognitive abilities. It may or may not reflect an actual change in life events.

Denial

The pain created by realizing for the first time that placement might mean being unloved is immense and cannot be immediately

that normal nurturing can become a constant reminder for some placed children and adolescents of their own parents' failures. The very acts the foster parents believe will comfort and aid a foster child may only increase pain.

Moreover, living with nurturing parents forces adolescents, particularly if they have previously experienced abuse and neglect, to endure a component of treatment shock called "Starvation Hunger in The Promised Land" [Redl and Wineman 1957]. Even as adolescents are undergoing a major belief system change—coping with feeling betrayed by their parents and learning to deal with their limitations—they also yearn to take advantage of the gifts of love and affection being offered by foster parents. As adolescents realize their needs have not been met, they feel like the starving man who suddenly finds himself in a four-star restaurant with unlimited funds but a seriously shrunken stomach: he tries to satisfy his hunger; he asks for more and more. Adolescents who try to glut themselves on foster parents' offerings eventually fall victim to the realization that strangers are offering more love and nurturing than their biological parents. This realization traps the adolescents between betraying either their own parents or their own wants and needs.

The loss of the placed adolescent's idealized view of biological parents as well as the loss of their physical presence is deeply traumatizing. Moreover, the adolescent's identity rests on identification with biological parents, and the loss of them as caring persons strikes a painful blow to the adolescent's feelings of self-worth. The hurt and rage the adolescent feels can reach monumental proportions; strong feelings can run dangerously high.

Strong Feelings

Remourning's second stage, the stage of strong feelings, is marked by acting out. The adolescent, with increased cognitive abilities, is better able to assess whether the punishment experienced fits the crime. Since placement is felt to be extreme punishment, the youth believes he or she must have been very bad to deserve such a fate. Such thoughts can lead to extensive acting out as the adolescent tries to document the badness in order to justify parental rejection. Frequently, the acting out not only documents the youth's badness but, particularly when taking risks or substance abuse are involved, simultaneously helps numb the pain.

Moreover, the angry behavior can be used to force foster parents to become cold and rejecting. If all parents are bad, then the adolescent's parents are not unusual. "All parents are alike, they all care more about themselves than their kids," observed twelve-year-old Mary to her social worker, as she was being moved from yet another foster home. Mary's mother placed her when conflict developed between Mary and her stepfather. Within six months of placement, Mary had lived in three different foster homes. With uncanny psychological discernment, she discovered the one piece of behavior that each family found impossible to tolerate. In her first home, Mary had repeatedly stolen from the foster mother and a number of the foster mother's friends. This behavior was upsetting to the foster mother, but she was able to tolerate Mary's stealing until it spread to some local stores. When Mary was arrested for shoplifting, her foster mother asked that Mary be re-placed. Mary was then moved to a Jewish foster home, where she proceeded to spray-paint swastikas on both the inside and outside walls of her foster family's home. She was placed with another family noted for being able to work with difficult teenagers. Mary managed her move from this home by sexually assaulting the foster parents' three-year-old niece. By forcing her various foster parents to reject her, Mary proved to herself that rejection was the norm. Her familiar view of the world was maintained, and any uncertainties created by the differences between her various foster parents' and her own parent's treatment of her were thereby resolved.

These interlocking issues of intensified self-blame, displacement of feelings, and rationalization underlie the acting out of many placed adolescents experiencing the remourning process. The acting out creates even further difficulties, since it usually generates guilt and the concomitant need for punishment. Unless a punishment acceptable to the adolescent is forthcoming, both the existential and guilt-related anxieties and uncertainties increase.

The remourning-induced acting out can become circular and self-feeding. Adolescents act out to prove their badness, to numb their pain, and to force their foster parents to reject them. As guilt over the acting out and displaced anger increases, the acting out also comes to serve punishment needs. Severe enough punishment will ease the adolescent's conflicts temporarily. If, however, punishment is not forthcoming, the youth's uncertainty and guilt intensify, leading to increased acting out and increased guilt, anguish, and uncertainty.

by the use of devices such as time lines [Court 1980] or life books [Backhaus 1984], both of which highlight important personal events. Others need to ventilate and talk about their painful feelings. The picture becomes more complicated when remourning takes the form of acting out.

As long as discharge of feelings can be accomplished by way of acting out, the youth will not face underlying conflicts. Mourning requires that the pain be experienced if acceptance is to be achieved. Because the acting out serves to prevent pain, containing it is not always immediately possible. Unfortunately, the acting out of an angry adolescent is difficult to tolerate; once remourning begins, the current foster care placement may be threatened.

Preserving the Placement

The first task facing the practitioner is preserving adequate placements. Foster parents frequently become targets of the remourning adolescent's anger and hurt, and it is imperative that they be helped not only to understand the remourning process, but that they be supported and sustained while the acting out is running its course. This approach will not be easy; the remourning adolescent's acting out creates feelings of uncertainty and powerlessness in the foster parents.

Limiting Blame

If the youth needs to force rejection, the foster parents are essentially out of control as parents, leading to feelings of failure, uncertainty, and a need to find someone to blame. Foster parents can often blame the adolescent, any and all former caregivers, including biological parents, the social workers, and each other. But blaming only provides a temporary release from the uncertainty created by living with an angry, blaming adolescent. Moreover, if too much blame is assigned to the adolescent, not only is the placement endangered, but so too is the child's ongoing relationship with the foster parents.

Once a remourning adolescent begins to act out, maintaining an existing placement demands the existence of a strong alliance between foster parents and social workers. Social workers need to understand their role regarding foster parents and acting-out adolescents; the latter will want the social worker to join in blaming foster parents. Simultaneously, foster parents may want the social worker to join them in blaming the adolescent, which merely perpetuates problems.

Adolescents can become frantic in this circular repetition of efforts to explain the losses and hurts of their lives.

Acceptance

Adolescents can make peace with their status only when they ultimately say: "Yes, my parents, no matter how much they may love me, hurt me." Resolution means accepting things as they are [Jewett 1982]. It has occurred when the past can be recalled without undue anger or grief. Achieving this is not easy. Just as mourning is not accomplished in finite stages, remourning involves moving back and forth among the three stages. Denial slowly turns into recognition of the loss and hurt. Strong feelings emerge, but the pain cannot be endured, and denial is thus resurrected. Eventually, as the pain can be tolerated, the strong feelings predominate, and moments of acceptance begin to occur. Gradually, acceptance begins to predominate, and eventually it is reached.

"My anger and hurt just wore out," was the way one articulate foster child described her movement into acceptance. "I figured my social worker was right when she pointed out my parents had done the best they could and I should try to think about that and go on from there. With her help, I stopped raging. I tried to think about the few good times we had and that helped me get on with my life." Another described it this way: "The hurt and anger slowly dried up, and one day I realized they were gone. I kept going to see my social worker, but I didn't want to talk about the past anymore. I had more important things to do with my life than to keep looking back. I have scars, but the big hurts have healed. I survived my parents' limitations, and maybe I'm even stronger because of their problems."

Not all youngsters can articulate such feelings. For less verbal youngsters, acceptance has occurred when behavior becomes less controlled by strong emotions. The angry acting out subsides, the grief lessens, and the calm periods become longer, until it is eventually clear that the youngster is moving forward with his or her life: the past has been accepted both intellectually and emotionally.

Helping the Adolescent Remourn Childhood Losses

There are a number of ways the adolescent can be helped to remourn childhood losses. Traditional supportive approaches are useful. Some adolescents are helped by verbally reviewing their past or

Mr. and Mrs. Green had reached the point of despair regarding their ability to maintain thirteen-year-old Delphine in their home. She had been in their care for three years, and was being freed for adoption: the Greens had hoped they could become her adoptive parents. But after two years of a positive adjustment in the Greens' home, Delphine had begun to pick fights with them. The fights always ended with Delphine's running to a friend or a neighbor's house, or, on occasion, to the local police. During these episodes, Delphine had the friend's parents, the neighbor, or the police intervene in her behalf with the Greens. The Greens were threatened and embarrassed by continually being forced to explain their behavior.

Moreover, in response to Delphine's provocations, the Greens had violated their personal standards of good parenting: one or another had yelled. Both Mr. and Mrs. Green believed raised voices were a sign of failed parenting. Despite the efforts of their social worker to be supportive, the Greens were enmeshed in Delphine's acting out. They felt guilty; Delphine sensed their guilt and this awareness exacerbated her uncertainty. Fortunately, the Greens and their social worker both attended a foster parents' training session in which remourning was discussed. During the discussion period that followed the presentation, Mrs. Green broke into tears of relief. She later told her worker, "Just knowing we weren't to blame gave me the strength to go on." Following the training session, the Greens connected with a Tough-Love group. The support of that group helped them cope with Delphine's acting out. Eventually, Delphine was adopted by the Greens.

Overcoming Anger

In a recent study of cognitive-behavioral interventions for reducing parental anger in the face of perceived provocation by children, helping the parents maintain empathy with the child's feelings was deemed important. Another finding of this study suggests that problem solving directed toward the control of parental anger is also useful; the use of cognitive restructuring and problem-solving skills appeared to be of definite value in alleviating parental anger [Whiteman et al. 1987].

The case of Delphine and the Greens offers a good example of the importance of a cognitive restructuring approach:

As long as the Greens believed Delphine's behavior was proof that she did not care for them, their frustration grew. As they understood that her behavior was a displacement of anger created by earlier hurts and had more to do with her growing awareness of her own parents' limitations

Instead, families can often be helped by the social worker's use of an educational approach, which includes encouraging foster parents to see the youth's behavior as part of a grieving and, ultimately, healing process. This knowledge allows them to see the acting out as a positive and necessary step to resolution of grief. And while it is in the best interest of youths to help them to contain their hostility, foster parents will also be helped to understand the value of the anger.

Social workers can also help angry adolescents and foster parents to cease blaming each other by clarifying the difference between "good enough" and failed parenting. Most parents are "good enough" parents [Bettelheim 1987]. A failed parent often feels love but does not translate that love into minimally appropriate behavior. Failed parents are parents who assault, sexually abuse, abandon, or severely neglect their child. The fact that most abused and neglected children do not know what normal family life is can lead them to expect too much of foster parents and to assign blame whenever foster parents fall short of expectations.

Practitioners can also overstate the foster parents' role in creating the remourning adolescent's acting-out difficulties, thereby implying their failure. To determine that the foster parents are "good enough" parents, it is useful to recall the foster family's level of functioning before the acting out began. When the foster child and the foster family have shared a positive relationship before the onset of adolescence, the most helpful stance for the practitioner is to view the problem as related to the remourning process. The cause of the acting out lies in the adolescent's handling of painful feelings; when the youth has worked through the feelings, discord within the foster home usually fades.

Relieving Guilt

When it has been determined that the foster parents are "good enough" parents, direct efforts to relieve their guilt are often useful. Sometimes just knowing that acting out has a name and a purpose relieves the foster parents' guilt and stabilizes a deteriorating placement. Such relief permits the foster parents to stop personalizing the hostility. If the foster parents are going to be able to avoid becoming enmeshed in the adolescent's acting out, they must learn to see the youth's anger as separate from them, as illustrated by the following example.

than with feelings about them, the Greens were able to defuse their hurt and understand Delphine's pain. A cognitive reframing of their beliefs led to their willingness to learn how to deal more appropriately with Delphine's provocations.

Anger can also be managed through the use of time-outs, thought-stopping, and barb-training. The time-out is a frequently used behavioral device that can prevent reinforcement of angry or aggressive behavior; it usually involves removing the aggressor from the scene of the aggressive behavior. A simplified version of a time-out involves an agreement between two angry persons to take a break from discussing a problem because tempers are mounting and a cooling-off period is indicated. More complicated time-outs involve contracting with a youth that certain aggressive behaviors will signal a time-out, during which he or she will be expected to go to a quiet and unrewarding place for a specified period of time. If the youngster's behavior continues to be unacceptable, the time-out period can be extended [Barth 1986]. Both Delphine and the Greens were taught to call a time-out when either felt they were reaching a boiling point in their efforts to deal with her difficulties.

Thought-stopping involves identifying dysfunctional thoughts, encouraging the individual to think those thoughts and then signaling the individual to stop, usually by yelling "Stop!" Eventually, the client is able to stop the dysfunctional thoughts without outside help [Martin and Pear 1988]. Mr. and Mrs. Green were taught to say a loud "Stop!" to Delphine whenever she began castigating them or saying they did not love her. They were also told to follow their command to stop with a strong statement about their love for her. Eventually, Delphine connected her anger to feelings of being unloved and was told to remind herself when upset: "The Greens care about me."

Barb-training involves desensitizing individuals to anger-creating situations and, most particularly, to dysfunctional reactions to criticism. Youths are advised to maintain eye contact with the barb deliverer, to keep a neutral or pleasant facial expression, to respond in a calm tone of voice, and to develop and carry out a plan of action that will eliminate the problem. Role-playing is used to rehearse the individual in handling barbs. The next step is helping the individual to handle barbs from an increasing number of individuals [Barth 1986]. These techniques can best be taught through a small-group, problem-solving approach that allows time for skill building and then supports the maintenance of new skills once they have developed.

Placement Disruption

Sometimes disruption cannot be avoided. In John's case, his displaced anger at his parents resulted in his demanding that he be re-placed. Fortunately, he had a social worker who was prepared to use the disruption as a way for John to mourn his losses, while deepening his relationship with his foster parents. They were helped to sustain their interest and concern in John because Mr. Smith, the social worker, understood the Browns' need for guilt relief. Mr. Smith made it clear to the Browns that John's request for re-placement indicated his difficulties in handling his mother's limitations and was not an indictment of the Browns' ability to provide good care.

Moreover, he ultimately made the decision that John needed to be placed in another home, since it is usually not possible to maintain an adolescent in a foster home when he has decided that he wants to live somewhere else and is willing to act out in order to achieve re-placement. In those situations, planned intermittence is generally preferable to acted-out disruption.

The decision to re-place a foster child is never easy. Too often the entire burden rests on the foster parents. As long as foster parents are willing to tolerate the acting out, the general pattern seems to be not to disrupt placement. Failure purposely to intermit or disrupt placement, however, may allow the acting out to reach the point where the relationship between the adolescent and the foster parents is breached.

Disruption Criteria

As reluctant as most professionals are to re-place an acting-out adolescent, re-placement or temporary intermittence of a placement should be considered when the following events occur simultaneously: (1) the youth is requesting a re-placement; (2) the youth's acting out is continuing to escalate in the face of reasonable countermeasures; and (3) the youth is using drugs or alcohol abusively, is endangering his or her physical life by taking risks, or has committed violence against property and now threatens violence against individuals.

Although re-placement should not occur precipitously, some youths caught in the agonies of remourning might well be helped through a cooling-off period in a treatment facility or in a temporary foster home. And surely, planned intermittence is more appropriate