

Université de Montréal

Regards croisés sur la conceptualisation des situations conflictuelles d'adolescentes et
d'éducatrices en contexte de centre de réadaptation

Par Valérie Parent

Département de psychoéducation, École de psychoéducation, Faculté des Arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de
maîtrise en sciences (M.Sc.) en psychoéducation option mémoire et stages

Août 2017

©, Valérie Parent, 2017
Université de Montréal
Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé:
Regards croisés sur la conceptualisation des situations conflictuelles d'adolescentes et
d'éducatrices en contexte de centre de réadaptation

Présenté par:
Valérie Parent

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Steve Geoffrion
Président rapporteur

Sarah Fraser
Directrice de recherche

Catherine Laurier (Centre de recherche Jeunes en difficulté)
Membre du jury

Résumé

En centre de réadaptation, l'intervention en situation de conflits est un enjeu important. En effet, la présence de comportements perturbateurs et d'agression et l'augmentation de méthodes d'intervention disciplinaires sont des préoccupations dans ce contexte particulier d'intervention. Selon le modèle interactionniste, les comportements des personnes se construisent dans les interactions, ils sont intersubjectifs et interdépendants. Ceci appuie la pertinence de s'intéresser à ce qui se passe entre et pour les personnes impliquées dans une interaction afin de mieux comprendre leurs comportements. Ce projet de mémoire qualitatif vise à explorer la conceptualisation que font trois adolescentes et trois éducatrices des moments de conflits qui prennent place en centre de réadaptation. En utilisant une approche narrative et un cadre théorique participatif et phénoménologique, la recherche analyse la construction des narratifs des jeunes et des éducatrices, les divergences et les similitudes entre leur conceptualisation respective du conflit et le sens général qu'elles leur donnent. Les participantes se sont observées dans leur quotidien et ont décrit trois situations conflictuelles. Par la suite, des entrevues d'explicitation ont été menées auprès de chacune des participantes. En entrevue, ces dernières ont été invitées à décrire les situations conflictuelles choisies. Les résultats mettent en lumière six éléments qui sont tous utilisés et interprétés par les jeunes et par les éducatrices dans leurs descriptions des situations de conflits: 1) les réalités inhérentes au centre de réadaptation; 2) les difficultés psychosociales des jeunes; 3) les limites et les impacts des interventions; 4) l'expression des émotions; 5) le besoin d'espace et 6) la résolution de conflit. Les jeunes et les éducatrices sont constantes dans leurs références à ces éléments pour expliciter les conflits. Or, les résultats illustrent qu'elles interprètent plusieurs éléments de façon différente. De plus, les résultats suggèrent que la façon dont les adolescentes et les éducatrices utilisent et organisent ces éléments dans la construction de leurs narratifs se confrontent, créant des divergences dans le sens qu'elles donnent au conflit. Les résultats de ce projet de recherche permettent de réfléchir au sens qui est donné au conflit autant selon les perspectives des adolescentes que des éducatrices ainsi qu'à l'impact de ces conceptualisations sur l'interaction. Des recommandations pratiques et organisationnelles découlent de ces réflexions.

Mots clés Situations conflictuelles adolescentes-éducatrices, centre de réadaptation, construction de sens, narratif, compréhension des conflits.

Abstract

In youth care settings, the presence of disturbing and aggressive behaviors and an increase in the use of disciplinary methods of intervention are major concerns. Interactionist models of analysis suggest that behaviors are part of interactions, they are inter-subjective and inter-dependent. The aim of this qualitative study is to explore adolescents' and educators' conceptualization of conflict that takes place in a youth care center. Using a narrative approach and a participatory and phenomenological theoretical framework, this research explored the construction of narratives of youth and educators, the divergences and similarities between their respective conceptualization of conflict and the general meaning given to conflict. We used a two-stage research protocol. Three adolescent girls and three educators were asked to observe themselves in their daily lives and describe three conflictual situations. Subsequent in-depth explanatory interviews were conducted with each of the participants who were asked to describe the selected situations. The results highlight six elements that are used and interpreted by the youth and the educators in their descriptions of conflictual situations: 1) the inherent realities of youth care centers; 2) the psycho-sociological difficulties of the youth; 3) the limitations and impacts of interventions; 4) the expression of emotions; 5) the need for space, and 6) conflict resolution. The adolescents and the educators are consistent in their references to these elements when explaining conflicts, however the results illustrate that they interpret these same elements in different ways. In addition, the results suggest that the way in which adolescents and educators use and organize these elements in the construction of their narratives diverges. This suggests gaps in the meaning that they give to conflict. The results of this research project allow us to reflect on the way adolescent girls and their educators understand conflict and the impact of these conceptualizations on their interactions. Practical and organizational recommendations are made based on these reflections.

Key words Youth-educators' conflictual situations, youth care setting, sensemaking, narrative theory, meaning of conflicts

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des abréviations.....	vii
Dédicace.....	viii
Remerciement.....	ix
Introduction.....	11
Contexte théorique.....	14
Le contexte de l'étude.....	14
Les enjeux en centre de réadaptation.....	16
La conceptualisation des conflits en centre de réadaptation.....	18
La conceptualisation des conflits dans la littérature.....	19
La communication socialement construite.....	23
Le projet de recherche.....	24
L'objectif et les questions de recherche.....	24
Méthodologie.....	24
Méthodes.....	26
Le développement collectif du protocole de recherche.....	26
Le recrutement.....	28
Les milieux de vie des adolescentes participantes.....	28
La collecte de données.....	29
Les choix de stratégies de collecte de données.....	30
Les autos-observation.....	31
Les entrevues semi-dirigées.....	31
Considérations éthiques.....	32
Les participantes.....	33

Analyses.....	34
Organisation itérative du contenu.....	34
Analyse du sens et approche phénoménologique.....	34
Résultats.....	37
Les six éléments des narratifs.....	40
Les réalités inhérentes au centre de réadaptation.....	40
Le fait d’être placé.....	40
Le contexte physique.....	41
Le contexte relationnel.....	42
Le contexte de groupe.....	43
Les difficultés psychosociales des jeunes.....	44
Les limites et les impacts des interventions.....	45
L’expression des émotions.....	46
Le besoin d’espace.....	47
La résolution de conflit.....	48
Construction des narratifs: similitudes et divergences.....	49
Discussion.....	54
Implications pour la recherche.....	65
Forces et limites de l’étude.....	66
Conclusion.....	70
Références.....	72
ANNEXE I.....	i
ANNEXE II.....	ii
ANNEXE III.....	iii
ANNEXE IV.....	v

Liste des abréviations

CISSS : Centres intégrés de santé et de services sociaux

CIUSSS: Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux

LPJ : Loi de la protection de la jeunesse

DPJ : Direction de la protection de la jeunesse

PJ : Protection de la jeunesse

Dédicace

Je dédie ce mémoire à tous les jeunes dont l'histoire de vie est associée aux centres de réadaptation. Vous rencontrer est une expérience professionnelle et personnelle tellement enrichissante! À travers ce projet de recherche, j'ai voulu montrer ce que j'ai souvent tenu à vous dire, c'est-à-dire que de vous côtoyer nous permet d'apprendre à mieux pratiquer notre métier. Votre humanité, votre sensibilité et votre générosité rendent le travail à vos côtés si riche et si nourrissant! J'espère pouvoir faire mon bout de chemin dans l'amélioration des services qu'on vous rend, parce que vous en méritez qui soient novateurs, créatifs, humains et toujours plus réadaptatifs pour vous permettre de croire en votre potentiel et pour développer les outils qui vous permettront de cicatiser les blessures qui vous tourmentent.

Je le dédie aussi à tous les intervenants qui travaillent auprès des jeunes sous la protection de la jeunesse; votre travail est crucial puisque vous occupez une place marquante dans la vie ces jeunes. Quand on travaille auprès d'eux, l'expression « ça prend tout un village pour élever un enfant » prend tout son sens. À tous les jours, vous accomplissez un travail intense et complexe auprès des jeunes : vous êtes leur village. C'est pourquoi vous méritez amplement cette humble dédicace.

Remerciements

J'ai commencé ma maîtrise il y a maintenant trois ans, après un voyage d'un an à poursuivre mes rêves et à galoper après les aventures. À mon retour, je me suis rendu compte que les aventures ne seraient pas terminées puisque le processus de la maîtrise et de la création de ce mémoire s'est avéré être l'une des aventures les plus importantes de ma vie : une aventure humaine, intellectuelle et super enrichissante qui n'aurait pas été aussi positive sans l'aide, l'appui, le soutien et la patience de ces quelques personnes.

Tout d'abord, un merci tout spécial, rempli de gratitude et d'admiration à celle qui a merveilleusement bien rempli le rôle de directrice de recherche : Sarah Fraser. Je n'aurais pu espérer une meilleure guide et une meilleure inspiration tout au long de ma maîtrise. Tu as permis que je me développe en tant que jeune chercheuse, et que je crois en moi, en mes idées et en mes visions de l'intervention et de la recherche. Un énorme merci Sarah! Ta disponibilité (parce qu'il y a eu tellement de moments de questionnement, de découragement et de grisâtre intellectuelle), ton soutien, ta douceur, ton instinct qui te permettait de me comprendre même quand je « bégayais des genres de phrases », ta sensibilité et ton ouverture ont permis que les difficultés rencontrées soient finalement moins grandes et que le processus du mémoire soit un doux souvenir qui me motive pour la suite.

Un merci rempli de reconnaissance à celle qui m'a soutenue, appuyée et guidée dans l'interprétation et dans la rédaction des résultats. J'espère que tes conseils remplis de ta grandeur d'âme et de ta compassion pour les êtres humains, que tu mets si bien au service de la recherche, transparaissent, ne serait-ce qu'un petit peu - dans ce mémoire. Merci Shawn-Renee Hordyk, le département qui te reçoit s'enrichi énormément.

Plein de grands mercis à toutes les jeunes et à toutes les éducatrices qui ont participé au projet. Votre implication, votre ouverture et votre authenticité ont été grandement appréciées. Toutes ces qualités ont permis la réalisation d'un projet qui rend compte à la fois de la complexité et de la richesse d'être un jeune en centre de réadaptation, mais aussi d'être un éducateur dans ce même contexte.

Merci à mes parents qui m'ont donné tous les outils depuis que je suis toute petite pour me permettre de croire en mes rêves et qui me donnent l'assurance de croire que je peux concrétiser tous mes projets. Malgré un petit trouble qui fait que mon cerveau a besoin de lunettes, vous m'avez montré que je suis capable de tout (sauf de me ramasser), et ça c'est vraiment le plus beau des cadeaux!

À mon chum, qui, malgré le fait qu'il ne comprenait pas toujours pourquoi je passais autant de temps à réfléchir à de si petits détails, a toujours su m'encourager. Je suis fière du chemin que l'on a parcouru durant ces dernières années.

Introduction

Le présent mémoire porte sur l'exploration de la conceptualisation des situations conflictuelles par des jeunes et par des éducateurs en centre de réadaptation. Ce projet émane de ma propre expérience en tant qu'éducatrice auprès de ces jeunes qui sont hébergés dans ces centres¹. Depuis que j'ai commencé mes études en relation d'aide, il m'apparaît clair que ce qui me passionne est la rencontre avec l'autre, avec l'humain. Guidée par mes connaissances spécifiques, c'est dans les centres de réadaptation pour enfants et pour adolescents que j'ai décidé d'expérimenter ma profession. Il y avait quelque chose dans la rencontre dans le quotidien et dans le partage de la vie de tous les jours qui m'allumait. Or, ce que je n'avais pas prévu, c'est que cette expérience allait aussi me confronter à la complexité du travail et de la rencontre avec mes collègues, et aussi avec les jeunes. En effet, les côtoyer au quotidien avec le mandat de leur offrir des opportunités pour acquérir de nouvelles habiletés et compétences a fait émerger chez moi de multiples questionnements sur cette rencontre qui se faisait dans un contexte spécifique. En effet, j'ai été rapidement confrontée à mes propres sentiments qui m'étaient encore inconnus, du moins sous cette forme : colère, impuissance, incompréhension, incompetence et sentiment de perte de contrôle et d'ambivalence. J'étais actrice et témoin de situations qui me déstabilisaient et qui m'envahissaient. En effet, le quotidien regorgeait de situations caractérisées par de la résistance, par des tensions, par des comportements d'agression, par des stratégies d'intervention et par des malaises qui ne favorisaient pas la collaboration entre l'éducateur et le jeune.

Dans ces situations, mes interventions voulaient répondre au besoin du jeune, lui laisser un espace pour être, et voulaient l'accueillir dans ce qu'il était. Paradoxalement, je me trouvais parfois envahie par des enjeux de contrôle. Dans le flou et dans le flot de la vie quotidienne, avec le mandat d'accompagner douze jeunes qui vivent individuellement différents déséquilibres, je voulais que les jeunes suivent ce que nous leur proposons, répondent aux interventions et prennent des moyens pour réguler leurs émotions lorsque nécessaire, cela pour permettre un bon fonctionnement général dans le groupe. Au fil du

¹ En introduction, nous utiliserons le pronom « je » pour expliquer et illustrer l'implication subjective de la chercheuse principale dans le choix du sujet de ce projet. Dans les autres sections de ce projet, nous référerons à la chercheuse principale en utilisant l'expression « étudiante-chercheuse ».

temps, j'observais que tous mes collègues vivaient et faisaient face à des situations difficiles, même si nous étions tous différents dans la façon de comprendre le quotidien et les conflits que nous vivions. De plus, je constatais indéniablement que les jeunes se retrouvaient aussi au centre de ces situations conflictuelles qui étaient hautement chargées émotionnellement.

D'ailleurs, mon expérience n'est pas unique. En effet, au cours des dernières années, au Centre de protection de l'enfance et de la jeunesse intégré au Centre Intégré Universitaire de Santé et de Services Sociaux (CIUSSS) du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal une augmentation de l'utilisation des stratégies d'intervention disciplinaires et de contrôle, tels le retrait, la privation, la contention physique et l'isolement de la clientèle, a été observée (Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire, 2012). Lorsque questionnés sur les facteurs qui expliquent l'utilisation de ces stratégies disciplinaires et de contrôle, les éducateurs expliquent, entre autres, se sentir démunis devant les comportements perturbateurs et d'agression des jeunes auprès desquels ils travaillent (Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire, 2012). En effet, ces types de comportements font partie du quotidien en centres de réadaptation (Geoffrion & Ouellet, 2013).

La littérature illustre que cette réalité n'est pas unique aux centres de réadaptation (e.g. Duxbury & Whittington, 2005). À cet égard, plusieurs recherches se sont intéressées à mieux comprendre les comportements perturbateurs et d'agression des jeunes ou des patients et les interventions disciplinaires et de contrôle dans les centres de réadaptation psychosociale et psychiatrique (Hamrin, Lennaco, & Olsen, 2009). Comme Duxbury et Whittington (2005) le présentent, cette littérature peut se résumer en trois modèles de pensées ou sous-groupes soit le modèle des facteurs internes à « l'agresseur », le modèle des facteurs externes à « l'agresseur » et le modèle interactionniste. Les deux premiers modèles cités font ressortir des liens associatifs et causaux entre différents facteurs de risque et l'adoption de comportements perturbateurs et d'agression par les jeunes ou par les patients, tandis que le troisième sous-groupe explore l'intersubjectivité des comportements des jeunes et des stratégies employées par les intervenants (Garfat, 2004b; Nijman, á Campo, Ravelli, & Merckelbach, 1999; Whittington, & Ritcher, 2006). Les études qui utilisent un modèle interactionniste font ressortir le fait que les comportements des jeunes et des intervenants sont intersubjectifs et

interdépendants et s'inscrivent dans une chaîne de rétroactions (e.g Garfat, 2004b; Nijman & al., 2009; Watzlawick, Beavin, Jackson, & Morche, 1972). En ce sens, s'intéresser à ce qui se passe entre et pour les personnes en interaction permettrait de mieux comprendre les situations conflictuelles entre des jeunes et des éducateurs en centres de réadaptation.

C'est donc avec cet intérêt commun que nous avons développé un projet avec les partenaires du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal afin d'explorer les moments de conflits impliquant des jeunes et des éducateurs afin de réfléchir à la meilleure façon d'intervenir dans ces moments de vie plus lourds, mais qui sont aussi vus comme étant centraux à la réadaptation des jeunes hébergés dans les centres de réadaptation.

Ce projet s'inscrit donc dans un contexte de réflexions partagées quant à l'amélioration des services rendus aux jeunes en centre de réadaptation, ce qui passe par une meilleure compréhension de la réalité des personnes impliquées dans les conflits. L'objectif général de ce projet est d'explorer la conceptualisation des situations conflictuelles des jeunes et des éducateurs en centres de réadaptation. C'est par la rencontre avec des adolescents et des éducateurs qui ont partagé et décortiqué des situations conflictuelles tirées de leur quotidien que cet objectif a pu être atteint.

La section suivante décrira le contexte de l'étude, les enjeux de conflits en centre de réadaptation, la littérature portant sur les modèles théoriques développés pour mieux comprendre l'adoption de comportements perturbateurs et d'agression et l'utilisation de stratégies d'interventions disciplinaires et de contrôle, la conceptualisation des conflits en centres de réadaptation et dans la littérature, ainsi que les théories constructivistes qui exposent et appuient l'intersubjectivité des comportements. Ceci nous permettra d'introduire les objectifs spécifiques de ce mémoire.

Contexte théorique

Le contexte de l'étude

Au Canada la Loi constitutionnelle exige aux territoires et aux provinces de mettre en place des systèmes de protection de la jeunesse ayant l'autorité d'intervenir auprès des jeunes et de leur famille dans des situations où la sécurité et le développement des jeunes sont compromis. Au Québec, ce mandat est rempli par la division des centres de la protection de l'enfance et de la jeunesse des Centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) qui sont des organismes publics dont l'une des missions est de contribuer à assurer le développement et la sécurité des enfants et adolescents parmi les plus vulnérables âgés de moins de 18 ans (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2013). Leur mandat est légiféré par la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ). Cette législation détermine et détaille l'ensemble des situations qui nécessitent une intervention des autorités de la protection de la jeunesse (PJ) en raison d'une situation de mauvais traitements ou de problèmes de comportements graves (Chamberland, Leveille, & Trocmé, 2007; Lajoie, 2006). La LPJ est une loi d'exception qui s'applique seulement lorsque la sécurité ou le développement des jeunes sont menacés. La Direction de la Protection de la Jeunesse (DPJ) prévoit un continuum de services pour les jeunes et les familles ayant un enfant sous la LPJ selon les besoins du jeune et de sa famille, la gravité de la situation de compromission ainsi que leurs problématiques. Selon les orientations ministérielles, le maintien des jeunes dans leur milieu familial est toujours souhaité et privilégié, permettant ainsi que les services soient dispensés dans les milieux même où s'actualisent les difficultés (ministère de la Santé et des Services sociaux, 1990). Cependant, dans certaines situations ce cas de figure n'est pas possible puisque les « difficultés graves et persistantes des parents » (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2013, p.36) entravent et compromettent le développement des jeunes de façon significative et nuisent considérablement à leur fonctionnement. Dans ces situations, il est évalué que le déplacement des jeunes est nécessaire pour assurer leur bien-être et leur sécurité. En effet, la situation familiale des jeunes pour qui un déplacement est préconisé est souvent marquée par de la violence, des conflits conjugaux, une situation financière précaire ou par la présence de problèmes de santé physique et de santé mentale (Centre Jeunesse de

Montréal- Institut universitaire, 2011). Ces enfants peuvent être confiés à un tiers ou être placés dans des milieux substituts tels que des familles d'accueil ou des centres d'hébergement, réseau qui inclut les services de réadaptation en interne. Dans ces situations, les services aux jeunes se conjuguent à des services auprès de leurs parents, de leur famille et de leur milieu (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2013).

Le choix des milieux pour les jeunes pour qui le maintien en milieu familial est proscrit pour une période plus ou moins longue est fait selon leur contexte familial, leurs besoins et leurs difficultés. Les centres de réadaptation accueillent les jeunes qui présentent les difficultés d'adaptation et d'intégration sociale les plus importantes ou qui ont besoin de plus d'encadrement (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2013). Marqués par des histoires de vie complexes, ces jeunes peuvent présenter des difficultés persistantes de consommation et des problématiques liées à la fréquentation scolaire, à l'adoption de comportements perturbateurs et agressifs et à la santé mentale (Centre Jeunesse de Montréal- Institut universitaire, 2011).

Les services de réadaptation en contexte d'hébergement sont offerts dans différents milieux qui se distinguent selon leur type d'encadrement. Ces différents milieux sont les suivants : 1) foyer de groupe; 2) unité de vie ouverte; et 3) unité de vie fermée (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2013). Les missions de chacun de ces centres de réadaptation à encadrements variés sont de « réduire certains problèmes d'ordre relationnel, comportemental et d'adaptation sociale et [de] prévenir leur réapparition en mettant en œuvre les moyens suffisants et nécessaires pour assurer la protection du jeune et d'autrui, dans une perspective d'intégration sociale » (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2013, p.55). Les services dans ces types de milieu sont caractérisés par une intervention de proximité et par un accompagnement des jeunes au quotidien (Association québécoise d'établissements de santé et de services sociaux, 2011; Le Blanc, 2011; ministère de la Santé et des Services sociaux, 2013).

Les jeunes hébergés en centre de réadaptation vivent dans ce qu'on appelle des unités d'hébergement. Les unités sont les milieux de vie des jeunes et accueillent entre 9 et 12 jeunes généralement du même sexe et du même groupe d'âge. Les unités de réadaptation peuvent se

trouver sur des sites isolés ou être regroupées sous de mêmes bâtiments qui sont localisés sur différents campus. Selon les niveaux d'encadrement des unités et des moments de la journée, deux, trois ou quatre éducateurs sont présents avec les jeunes du lever au coucher.

Ces unités deviennent des milieux de vie pour les jeunes dans lesquels ils partagent le quotidien avec des éducateurs (Phelan, 2009). Le « vivre avec » ou ce qui est spécifiquement nommé *le vécu éducatif partagé* (Gendreau, 2001) est un vecteur important dans les services de réadaptation avec hébergement puisqu'il permet d'actualiser les difficultés des jeunes dans le quotidien et qu'il permet aux éducateurs d'intervenir « sur-le champ » et de façon individualisée selon les besoins spécifiques des jeunes (Gendreau, 2001; ministère de la Santé et des Services sociaux, 2013). Ces caractéristiques font des centres de réadaptation un contexte d'observation et d'intervention riche et fertile (Gendreau, 2001; Ward, 1998). Dans ce cadre d'intervention, les rôles des éducateurs sont, entre autres, de soutenir et d'accompagner les jeunes à travers l'actualisation de leurs forces et de leurs compétences, le développement de nouvelles compétences, la mise en pratique d'habiletés développées pour faire face aux défis et aux difficultés qu'ils rencontrent et la généralisation de leurs acquis à différentes situations (Fulcher & Garfat, 2008; Gendreau, 2001; ministère de la Santé et des Services sociaux, 2013).

Les enjeux en centres de réadaptation

En centres de réadaptation, malgré les services spécialisés rendus, les conflits font partie du quotidien des jeunes et des éducateurs (Centre Jeunesse de Montréal- Institut universitaire, 2012). La présence de comportements perturbateurs et d'agression représente un enjeu important dans les centres de réadaptation (Centre Jeunesse de Montréal- Institut universitaire, 2012; Fraser, Vachon, Hassan, & Parent, 2016; Fraser, Archambault, & Parent, 2016; Geoffrion & Ouellet, 2013). Une étude menée par Harris et Leather (2011) suggère que de travailler en tant qu'intervenant dans des milieux d'hébergement augmente le risque d'être victime d'agressions physiques et verbales en comparaison avec des intervenants qui travaillent dans d'autres contextes, par exemple les infirmiers à domicile et les intervenants en milieu scolaire. Une étude récente qui utilise une méthode mixte et qui s'intéresse « au phénomène de la violence physique vécue par les éducateurs oeuvrant dans [les centres de

réadaptation] » a permis de quantifier les situations d'agression physique directe et d'agression psychologique dans ce type de ressource (Geoffrion & Ouellet, 2013, résumé). En effet, plus de 50% des éducateurs questionnés (n= 586) ont rapporté avoir été agressés physiquement par un jeune au moins une fois sur une période d'une année. De plus, cette étude suggère que les éducateurs sont aussi victimes d'agressions psychologiques, et cela à raison d'en moyenne 6,1 agressions par semaine (Geoffrion & Ouellet, 2013). Aussi, une augmentation de l'utilisation de méthodes d'intervention disciplinaires et de contrôle telles que la privation, le retrait, le retrait hors unité, la contention physique et l'isolement est observée dans ces mêmes centres à l'échelle nationale (Centre Jeunesse de Montréal- Institut universitaire, 2012 ; Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2017). L'importance de mieux comprendre les situations dans lesquelles ont lieu ces comportements et ces interventions est réelle, puisque la littérature suggère qu'elles ont des impacts négatifs sur les jeunes et sur les travailleurs. Conséquemment, des effets iatrogènes sont observés chez les jeunes et la qualité des services dispensés se trouve diminuée (Newell & MacNeil, 2010), et cette réalité n'est pas unique au contexte des centres de réadaptation. Effectivement, plusieurs recherches menées dans des hôpitaux psychiatriques accueillant des jeunes et des adultes, dans des centres de réadaptation pour jeunes et dans des centres de détention pour adultes suggèrent que l'exposition à des comportements d'agression physique ou verbale de la part des usagers contribuerait au sentiment de détresse (Farrell, Bobrowski, & Bobrowski, 2006), influencerait le désir de changer de carrière (Geoffrion & Ouellet, 2013), augmenterait le risque de commettre des erreurs (Farrell, Bobrowski, & Bobrowski, 2006) et aurait des effets contre-productifs chez les travailleurs qui en sont victimes (Arnetz & Arnetz, 2001; Farrell, Bobrowski, & Bobrowski, 2006; Gerberich, Church, McGovern, Hansen, Nachreiner & al., 2004; Schauben & Frazier, 1995; Winstanley & Whittington, 2002).

De plus, bien que certaines études suggèrent qu'elles peuvent être perçues comme sécuritaires, thérapeutiques (Bath, 2008) et nécessaires pour arrêter les comportements violents des jeunes (Davidson, McCullough, Steckley & Warren, 2005), les stratégies disciplinaires et de contrôle sont qualifiées par plusieurs auteurs de mesures abusives et illégales (Kennedy & Mohr, 2001). Une recherche récente effectuée dans un centre de réadaptation suggère que leur utilisation participe à la construction de chaînes d'agression et

d'interaction négatives et coercitives entre l'intervenant et le jeune (Fraser & al., 2016) et aux escalades de comportements (Fraser & al., 2016). Ces mêmes stratégies d'intervention mèneraient également à ce que les jeunes perçoivent la violence comme étant une réaction acceptable (Morrison, 1992a, 1993a). De plus, les méthodes d'intervention disciplinaires et de contrôle peuvent générer de l'humiliation, de la peur, de la colère, de la culpabilité, et des sentiments dépressifs chez les jeunes (Bonner, Lowe, Rawcliffe, & Wellman, 2002; Fish & Culshaw, 2005; Meehan, Vermeer, & Windsor, 2000; Olofsson & Norberg, 2001; Sequeira & Halstead, 2002; Smith & Bowman, 2009; Tooke & Brown, 1992). Aussi, ces stratégies peuvent faire revivre des traumatismes aux jeunes qui les subissent (Bonner & al., 2002; Sequeira & Halstead, 2002; Smith & Bowman, 2009). À cet égard, bien qu'elles protègent les jeunes, les autres jeunes et les éducateurs des comportements perturbateurs et d'agression et permettent de les arrêter sur le champ (Davidson, McCullough, Steckley, & Warren, 2005), les stratégies disciplinaires et de contrôle ne sont pas congruentes avec les buts et les objectifs de l'intervention en contexte réadaptatif puisqu'elles n'offrent pas un accompagnement aux jeunes (Centre Jeunesse de Montréal- Institut universitaire, 2012). De plus, elles ne permettent pas de changer les comportements (Atkins & Ricciuti, 1992; Duxbury, 2002). En vertu de ces données probantes, les orientations ministérielles et celles des CISSS et des CIUSSS qui encadrent l'intervention en centre de réadaptation privilégient l'utilisation, en amont, de stratégies alternatives aux stratégies disciplinaires et de contrôle pour faire face aux débordements émotionnels des jeunes (Direction de la protection et de la promotion des droits de la jeunesse, 2017). Dans ce contexte, il importe de se demander comment mieux comprendre ces situations afin d'alléger le quotidien des jeunes et des éducateurs et de s'assurer que les interventions soient réadaptatives.

La conceptualisation des conflits en centres de réadaptation

Les Centres Intégrés de Santé et de Services sociaux (CISSS) développent un vocabulaire et des définitions spécifiques à leur pratique et à leur contexte. Au CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, les comportements perturbateurs et d'agression et les interventions disciplinaires des éducateurs sont intégrés dans un modèle d'intervention où les interventions disciplinaires et de contrôle sont présentées comme des réponses à des

« situations particulières ». L'organisme utilise « la notion de “situation particulière” [...] [qui] correspond à un éventail d'événements difficiles à gérer dans le cadre d'un placement [...] [pour] désigner à la fois des comportements perturbateurs et inadéquats qui contreviennent aux règles du code de vie, des crises émotionnelles ou comportementales difficiles à contenir, des situations où les réactions d'un enfant ou adolescent créent un danger pour lui-même ou pour autrui » (Centre Jeunesse de Montréal- Institut universitaire, 2014, p.1). Les comportements perturbateurs et inadéquats impliquent les comportements d'opposition et les comportements d'agression physique et verbale. Des études qui ne sont pas spécifiques aux centres de réadaptation définissent les comportements d'opposition comme des comportements de provocation, de négation des règles, de revendication et de défiance (Greene, Ablon, & Goring, 2003). Pour leur part, les comportements d'agression physique et d'agression verbale sont des comportements qui impliquent les actions suivantes : hurler, insulter, crier, menacer, donner des coups sur autrui ou sur soi-même ou sur des objets, casser des objets et frapper (Bowers & al., 2011; Lochman, Barry, Powell, & Young, 2010). Les interventions développées pour répondre aux situations particulières sont appelées des « mesures particulières » et elles « intègrent les mesures disciplinaires (retrait, privation, réparation) et les mesures de sécurité et de contrôle (fouille, saisie, contention et isolement) » (Centre Jeunesse de Montréal- Institut universitaire, 2014, p.1). L'utilisation de ces types de mesures s'inscrit dans une intervention graduée et planifiée et elle varie selon le but poursuivi par l'intervention. En effet, « les mesures disciplinaires ont pour but d'amener un jeune à cesser ou à modifier un comportement inadéquat qui contrevient aux règles de vie. [Tandis que] les mesures de sécurité et de contrôle, qui sont exceptionnelles, visent plutôt à éliminer tout danger pour l'utilisateur lui-même et pour autrui, ou à prévenir les situations et les événements qui pourraient compromettre la démarche d'intervention ou la sécurité de l'utilisateur et d'autres personnes » (Centre Jeunesse de Montréal - Institut universitaire, 2014, p.1).

La conceptualisation des conflits dans la littérature

Dans le but de mieux outiller les intervenants face aux comportements perturbateurs et d'agression des jeunes et d'offrir un meilleur soutien aux jeunes dans ces situations difficiles, plusieurs études se sont intéressées à mieux comprendre les facteurs associés à l'adoption de

ce type de comportements (Harmin, Lennaco, & Olsen, 2009). Tel que mentionné plus haut, Duxbury et Whittington (2005) organisent l'ensemble de ces études selon les trois modèles de pensées ou sous-groupes suivants : le modèle des facteurs internes à « l'agresseur », le modèle des facteurs externes à « l'agresseur » et le modèle interactionniste (Nijman, á Campo, Ravelli, & Merckelbach, 1999; Whittington & Ritcher, 2006). Le premier décrit des facteurs individuels, tandis que le second décrit des facteurs organisationnels, temporels et environnementaux qui influencent l'émergence de comportements perturbateurs et d'agression. Le troisième modèle conceptualise les comportements des personnes en interaction comme étant intersubjectifs et interdépendants.

Une série d'études ont exploré les facteurs psychosociaux liés à la présence de comportements perturbateurs et d'agression chez des jeunes en centre jeunesse et chez des patients en centre psychiatrique (e.g. Foster, 2007; Nijman, 2002). Les jeunes ayant une faible estime de soi, des difficultés d'autorégulation et d'autocontrôle ainsi que de résolutions de problèmes seraient plus prompts à adopter des comportements jugés inappropriés face à des défis rencontrés dans le quotidien (Centre Jeunesse de Montréal- Institut universitaire, 2014; Dodge, Coie, & Lynam, 2006; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005). Duxbury et Whittington (2005) soulignent une tendance à explorer uniquement la perspective des intervenants dans ces études (e.g. Lee, Gray, Gournay, & al., 2003; Lind, Kaltiala-Heino, Suominen, & al., 2004; Marangost-Frost & Wells, 2000; Moran, Cocoman, Scott, & al., 2009) et indiquent la nécessité d'explorer aussi celle de l'utilisateur pour comprendre l'émergence de comportements d'agression. Cette approche serait nécessaire pour comprendre la problématique dans sa globalité et pour développer des stratégies congruentes avec les perspectives des personnes « aidées » (Duxbury & Whittington, 2005; Lombe & Sherraden, 2008b).

Des études suggèrent aussi que des facteurs organisationnels, temporels et environnementaux contribuent à l'adoption de comportements perturbateurs et d'agression (e.g. Carlsson, Dahlberg, Lutzen, & Nystrom, 2004; Meehan & al., 2006; Olofsson & al., 2001; Omerov & al., 2004). Ces facteurs sont, entre autres, l'atmosphère générale du lieu de traitement ou du milieu de vie (Chaplin, McGeorge, & Lelliot, 2006; Johnson & Delaney,

2006; Meehan & al., 2006; Shepherd & Lavender, 1999), le ratio personnel-clients (Bowers & al., 2007; Carlsson & al., 2004; Chaplin et al., 2006; Delaney & Johnson, 2006; Johnson & al., 2006), le manque d'espace et d'intimité (Nijman & al. 1999), les attitudes des intervenants (Carlsson & al., 2004; Meehan & al., 2006; Olofsson & al., 2001; Omerov & al., 2004; Secker & al., 2004) et les interventions utilisées par les intervenants (Anderson & Roper, 1991; Bowers & al., 2011; Shepherd & Lavender, 1999). Par exemple, la difficulté des intervenants à se projeter dans la réalité des personnes auprès desquelles ils travaillent serait une attitude qui contribuerait à l'adoption de comportements d'agression physique et verbale par les usagers (Secker & al., 2004). De plus, les stratégies d'intervention suivantes seraient des facteurs de risque potentiels à l'adoption de comportements agressifs : limiter la liberté de l'individu, refuser les demandes des usagers, les ignorer, insister pour qu'ils prennent part aux activités et réduire le temps d'interaction entre eux et les intervenants (Anderson & Roper, 1991; Bowers & al., 2011; Shepherd & Lavender, 1999).

Bien qu'essentielles à la compréhension de ces phénomènes, les études qui explorent les interventions et les comportements de façon indépendante et isolée ou qui les associent par une relation unidirectionnelle, ignorent l'influence du contexte et des interprétations personnelles et l'interinfluence entre les comportements des jeunes et les interventions des intervenants (Garfat, 2004a, 2004b). Une récente revue de la littérature propose que les interactions jeunes-intervenants seraient le prédicteur le plus important de l'agression en milieu psychiatrique (Bowers & al., 2011). De façon similaire, une étude menée en centre de réadaptation par Fraser et al. (2016) suggère que l'usage de stratégies d'intervention disciplinaires et de contrôle, comme le retrait, la contention physique et l'isolement, ne permettrait pas simplement de contrôler ou de prévenir les comportements perturbateurs, mais pourrait également contribuer au cycle de l'agression. Ainsi, malgré le fait qu'un grand nombre de recherches portent soit sur l'agressivité ou sur les interventions disciplinaires et de contrôle, cette étude suggère que ces comportements et ces interventions prennent souvent place de façon concomitante à la suite d'une escalade dans une situation conflictuelle. En ressort la pertinence de s'attarder à ces situations difficiles pour mieux comprendre les tensions qui précèdent l'émergence de l'escalade. C'est pourquoi, selon un troisième sous-groupe d'études, des études proposent d'utiliser une analyse dynamique et interactionnelle

pour comprendre les comportements, puisque chaque individu en interaction influencerait l'autre (Loulis & Kuczynski, 1997). Ainsi, une approche qui impliquerait une compréhension de ce qui se passe entre les personnes impliquées, et selon leur point de vue, dans ces situations, permettrait de décrire et de comprendre les comportements de chacun des individus, en tenant compte de la complexité des situations.

En effet, des recherches illustrent que les comportements perturbateurs et d'agression et les interventions disciplinaires et de contrôle s'inscriraient dans une chaîne d'interactions négatives entre les usagers et les intervenants (Duxbury, 2002; Nijman & al., 1999; Whittington & Ritcher, 2006). En ce sens, des études récentes utilisant des approches constructivistes suggèrent que les jeunes et les éducateurs sont capables d'adopter des comportements différents face à des situations similaires (Fraser & al., 2016; Johnson & Delaney, 2006). Effectivement, une étude qualitative s'intéressant à la nature des interactions entre des jeunes et des éducateurs en contexte de centre de réadaptation suggère que les comportements des jeunes seraient largement dépendants de la nature de l'interaction et que les jeunes seraient capables d'adopter des comportements empathiques et respectueux lorsque les éducateurs adoptent des mesures moins structurantes et disciplinaires (Fraser & al., 2016). Après une intervention de nature plus disciplinaire et contraignante (imposition d'une règle, intervention physique, retrait, privation, contention physique et isolement), les adolescents deviennent plus réactifs, résistants et agressifs, participant ainsi à une escalade entre jeunes et éducateurs (Fraser & al., 2016). Ainsi, les auteurs proposent que différentes situations d'opposition et d'agressivité pourraient être conceptualisées comme étant des formes de communication mal comprises entre jeunes et éducateurs (Fraser & al., 2016). De plus, ces résultats de recherche suggèrent que la compréhension des jeunes et des éducateurs de la situation module leurs propres comportements et influence différents types de communication. D'ailleurs, une étude qualitative menée par Johnson et Delaney (2006) suggère que les stratégies d'intervention priorisées par les intervenants dépendraient largement de l'interprétation qu'ils font des comportements des jeunes.

Dans cette perspective, les interventions des éducateurs et les comportements des jeunes ne seraient pas uniquement des actions et des réactions liées à des facteurs internes et à

des facteurs externes des jeunes. Ils s'inscriraient plutôt à l'intérieur de séquences d'interactions qui prennent place dans des instances communicatives construites à partir du sens créé par chacun des acteurs. Ainsi, mieux comprendre la réalité des jeunes et des éducateurs durant les situations conflictuelles et mieux comprendre le sens qu'ils donnent aux comportements permettraient de mieux comprendre leur conceptualisation respective des conflits.

La communication socialement construite

Certaines théories sociologiques permettent d'étudier l'intersubjectivité de la communication. Par exemple, Blumer (1969) est l'un des premiers théoriciens à avoir décrit la construction du sens au sein des interactions sociales. Ses écrits suggèrent que les actions individuelles dépendent du sens que les individus donnent aux situations qu'ils vivent ainsi qu'aux interactions. De plus, le sens donné aux choses est construit à partir des interprétations faites par les individus. Les interprétations se transforment tout au long des interactions. Ces interprétations se construisent dans l'interaction même, selon les individus ainsi que selon les circonstances et le contexte. Par ailleurs, Berger et Luckmann (1966), pionniers du constructivisme social, sont les premiers à avoir parlé du rôle social du conflit. Selon leur théorie, les expériences que vivent les individus tout au long de leur vie et dans différents contextes, modulent et façonnent la compréhension de leur vécu. Chaque individu construit ses propres réalités selon ce qu'il est et selon ce qu'il expérimente. Selon leur vision, la réalité est complexe et subjective. Les interactions sociales sont donc des espaces où différentes réalités se rencontrent. En ce sens, le conflit incarne un écart entre les réalités des personnes en interaction, qui agissent comme si leur réalité (leur compréhension de la situation) était aussi celle de l'autre.

Ces conceptualisations ont été reprises par plusieurs autres auteurs qui mettent l'accent sur la nécessité d'une analyse dyadique pour comprendre ce qui influence les interactions sociales. Selon des théories de nature communicationnelle et interactionniste, le sens derrière nos actions est un processus dynamique qui se construit selon les expériences que nous vivons (Peterson, 1988; Watzlawick, 1990; White et Epston, 1990) créant une vision unique et individualisée des événements que nous expérimentons. De plus, les théories interactionnistes,

structuralistes et constructivistes modélisent le fait que les interactions « face-à-face » actualisent des dynamiques sociales plus larges. Ainsi, décortiquer des micro-interactions à leurs dimensions les plus fines permettrait de faire émerger des dimensions cachées et non observables (e.g. Goffman, 1974; Giddens, 1987).

Le projet de recherche

L'objectif et les questions de recherche

L'objectif général de cette étude est d'explorer la conceptualisation que font les jeunes et les éducateurs des moments de conflit qui ont lieu en centre de réadaptation. Cette exploration permet de saisir les similitudes et les divergences dans les conceptualisations des acteurs impliqués dans le conflit. Compte tenu du fait que le narratif permet à la fois d'exprimer et de donner un sens à des événements (Daiute, 2013), nous utilisons une approche narrative pour cette étude exploratoire. Les questions de recherche sont les suivantes :

- 1- Comment les adolescents et les éducateurs décrivent-ils les situations de conflits?
- 2- Quelles sont les divergences et les similitudes dans les narratifs des adolescents et des éducateurs?
- 3- Quel sens les adolescents et les éducateurs donnent-ils aux situations de conflits?

Ceci nous permettra de réfléchir au sens qui est donné au conflit, autant selon la perspective des adolescents que selon celle des éducateurs, ainsi qu'à l'impact de ces conceptualisations sur l'interaction.

Méthodologie

Ce projet de recherche s'inscrit naturellement dans une posture qualitative de par la position engagée de la chercheuse face à l'objet d'étude, et de par les ancrages méthodologiques mobilisés. La méthodologie privilégiée permettra d'apprécier la complexité du phénomène social et humain des situations de conflits en contexte de réadaptation (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, & Pires, 1997) et d'explorer en profondeur la parole des personnes d'intérêt, soit les jeunes et les éducateurs qui sont impliqués dans les situations conflictuelles.

Nous utilisons une approche participative (Hacker, 2013; Israel, Schulz, Parker, & Becker, 1998) pour mener notre étude. Ce type de méthode implique le partenariat entre l'équipe de recherche, les représentants de l'organisation ciblée et les employés de l'organisation dans les différentes étapes de la recherche. L'objectif est de cocréer des connaissances qui représentent des réponses à des enjeux vécus et reconnus par les personnes sur le terrain. Ce processus permet d'assurer que la problématique ciblée est représentative de la vision de la population d'intérêt et favorise la compréhension et l'adhésion aux potentiels changements induits par les résultats (Hacker, 2013).

De plus, ancrées dans ce désir d'explorer en profondeur l'expérience sociale individuelle et de permettre d'arrêter le temps pour approfondir des situations chargées en émotions pour les jeunes et pour les éducateurs, nous nous inspirons de la phénoménologie pour construire et pour mener le projet de recherche. La phénoménologie suggère que la conceptualisation que l'on attribue à nos expériences est influencée par la culture, par le contexte temporel, par le langage et par l'espace (Heidegger, 1962). Elle s'intéresse au sens de l'expérience à travers les yeux des acteurs impliqués dans le phénomène à l'étude. Cet ancrage dans la phénoménologie, et donc dans le désir de traduire l'expérience authentique (Finlay, 2014) telle que décrite par les personnes concernées, rendra possible l'émergence d'éléments qui structurent la conceptualisation du conflit des jeunes et des éducateurs en centre de réadaptation.

Au début du processus de développement du projet de recherche, la définition du phénomène à l'étude focalisait sur l'adoption des comportements perturbateurs et d'agression et sur l'utilisation d'interventions disciplinaires et de contrôle. Ces enjeux et ces types d'intervention étaient considérés comme des intérêts de premier plan par les partenaires. De ce fait, nous avons favorisé l'adoption d'un vocabulaire commun avec les partenaires afin de faciliter la communication. Cependant, à travers notre compréhension clinique et à la lumière des lectures, nous estimions que, pour saisir la complexité des situations conflictuelles, il était nécessaire de ne pas s'attarder simplement aux comportements des jeunes et des éducateurs. Nous voulions porter notre attention aux interactions de conflits qui peuvent mener ou non à des comportements perturbateurs ou à des interventions disciplinaires. Dans ce contexte, nous

avons développé une perspective qui intègre une compréhension dyadique et de co-construction des interactions, comme le conçoivent des théories de nature constructiviste (Berger & Luckmann, 1966) et l'avons présentée aux participants. Ainsi, dans la conceptualisation utilisée auprès des participants, nous incluons la contribution potentielle de l'éducateur et du jeune dans la construction de l'interaction conflictuelle. En ce sens, dans le cadre du projet, les situations de conflits ont été présentées comme des situations difficiles et de tension dans lesquelles les personnes impliquées sentent que « les choses » dérapent, que les émotions sont en ébullition, qu'il y a un point de discorde et de tension entre l'adolescent et l'éducateur impliqués dans l'interaction.

Méthodes

Ce projet participatif a été construit en partenariat avec plusieurs professionnels du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal dont l'adjointe au directeur des services de réadaptation des centres Rose-Virginie-Pelletier et Dominic-Savio, l'agente de planification, programmation et recherche, l'agente de liaison à la recherche du centre Rose-Virginie-Pelletier ainsi que les chefs de service de ce même centre.

Le développement collectif du protocole de recherche

À la fin de l'été 2014, nous avons contacté une gestionnaire du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal en charge de la planification, de la programmation et de la recherche en l'informant de notre intérêt de mener un projet de recherche dans les milieux de réadaptation qui s'intéresseraient à mieux comprendre les interactions conflictuelles entre les jeunes hébergés dans un centre de réadaptation et le personnel. Par l'entremise de cette gestionnaire deux rencontres ont été organisées avec des employés du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, qui occupaient des postes tel qu'éducateur en centre de réadaptation, directrice du centre de recherche, coordonnateur du développement et suivi des normes et standards de la pratique professionnelle et adjointe à la direction des ressources d'hébergement de la clientèle féminine. Ces rencontres ont permis dans un premier temps de recueillir les impressions et les idées de ces employés, ensuite de travailler les objectifs du projet et finalement d'entamer l'élaboration d'un protocole de recherche qui leur paraissait réaliste pour

les participants. En ce sens, ils ont nommé l'importance d'un protocole simple qui allait pouvoir être appliqué pendant les heures de travail des éducateurs. De plus, en raison de la nature exploratoire du projet et afin de faciliter sa faisabilité, il a été convenu que des jeunes du même sexe seraient recrutés à l'intérieur de deux unités de vie regroupées sous le même bâtiment.

Par la suite, l'adjointe à la direction a organisé une rencontre avec les chefs de services (les gestionnaires des unités qui hébergent les jeunes) et la coordonnatrice à la recherche du centre d'hébergement de la clientèle féminine. Lors de cette rencontre, les stratégies de collecte de données ont été discutées. Une collecte de donnée en deux étapes a été proposée : d'abord de demander, à des jeunes de décrire des situations conflictuelles de leur quotidien qui impliquaient un éducateur, puis d'inviter l'éducateur participant à décrire ces mêmes situations, ou d'autres situations de conflits qui impliquaient le jeune. Dans un deuxième temps, il a été convenu que des entrevues d'explicitation seraient menées auprès des participants pour approfondir chacune des situations conflictuelles décrites. Les partenaires ont exposé l'importance de respecter le rythme et la réalité des participants et d'assurer que seul le matériel lié à la problématique spécifique soit documenté. Finalement, pour respecter leurs recommandations, il a été entendu que trois adolescentes et trois éducateurs seraient recrutés et que les participants décriraient trois situations conflictuelles.

Une fois le protocole de recherche et les méthodes développées, la fiche de présentation du projet de recherche, un résumé des différentes étapes impliquant les participants, le canevas pour la description des entrevues (ANNEXE I), le protocole d'entrevue (ANNEXE II), et les dépliants informatifs pour les jeunes et pour les éducateurs (ANNEXE III) ont été soumis à la coordonnatrice à la recherche pour approbation, puis déposés au comité d'éthique du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. Le projet a été approuvé en avril 2016 par ce comité et un prolongement du certificat d'éthique a été obtenu en avril 2017.

Le recrutement

Le recrutement des participants a débuté dès la réception de l’approbation du comité d’éthique. Cette étape du projet de recherche s’est prolongée jusqu’à la fin du mois d’août 2016. Les chefs de service des unités du centre d’hébergement de la clientèle féminine avaient le mandat de présenter le projet à leur équipe d’éducateurs. Ensuite, via la coordonnatrice à la recherche, nous avons contacté les éducateurs intéressés. Le seul critère d’inclusion pour les éducateurs était qu’ils travaillent dans une même unité sur une base régulière. Ensuite, les éducateurs qui ont consenti à participer au projet de recherche ont approché certaines adolescentes auprès desquelles ils travaillaient afin de leur présenter le projet. Les jeunes intéressées nous ont personnellement contacté pour fixer une rencontre.

Nous avons rencontré chacune des personnes intéressées par le projet. Cette rencontre a permis de présenter les procédures du projet, la méthode retenue pour conserver les informations et les droits des participants (consentement et confidentialité). À la fin de la rencontre, un consentement écrit a été obtenu. Pour les jeunes, en plus de leur consentement, un consentement verbal des parents a été obtenu par les éducateurs. Aussi, lors de cette première rencontre, les jeunes ont choisi la nature de leur compensation d’un montant de 20 \$ (certificat-cadeau).

Les milieux de vie des adolescentes-participantes

Les unités de réadaptation dans lesquelles étaient hébergées les adolescentes participantes étaient regroupées dans un même bâtiment dans lequel il y avait six unités d’adolescentes. Deux des unités impliquées dans le projet de recherche étaient des milieux de vie ouverts, c’est-à-dire que les portes de l’unité étaient débarrées. Une des jeunes participantes était hébergée dans un milieu de vie dont l’encadrement était intensif. Dans ce type de milieu, les portes sont barrées et les adolescentes ont un encadrement plus globalisant. Ces milieux se distinguent par leur niveau d’encadrement.

La collecte de données

Le protocole tel que développé avec les partenaires a été implanté sans grande modification. Pour la première étape de la collecte, soit la description d'événements conflictuels, les adolescentes avaient le choix de la méthode de collecte. Elles ont toutes choisi d'enregistrer vocalement la description des situations sélectionnées à l'aide d'un enregistreur vocal. Elles avaient comme consigne de décrire trois situations.

Les éducatrices avaient comme consigne de décrire trois situations conflictuelles qui impliquaient les jeunes participantes. Ces situations devaient être les mêmes que celles décrites par les jeunes seulement si les éducatrices participantes étaient impliquées. Elles ont utilisé les notes chronologiques rédigées au dossier des jeunes comme soutien pour la description des situations. Peu d'instructions ont été données aux participantes quant à la façon de construire leurs descriptions, mis à part le fait d'intégrer tous les éléments qu'elles trouvaient pertinents pour raconter la situation. Le canevas présentant l'éventail des éléments qui pouvaient être inclus dans leurs descriptions des situations leur a été présenté comme un outil de référence dont elles pouvaient utiliser pour s'inspirer (ANNEXE I).

Dans un deuxième temps, les jeunes et puis les éducatrices étaient rencontrées pour des entrevues. Lors des entrevues avec les adolescentes, une question ouverte portant sur leur histoire de vie, ainsi que sur les motifs de leur placement en centre de réadaptation leur a été adressée. Les adolescentes avaient la liberté de partager les informations qu'elles souhaitaient. En effet, le respect des frontières et du rythme de chacune était une valeur essentielle pour les échanges avec les participantes. En ce qui concerne les éducatrices, nous nous sommes intéressées à leur parcours professionnel.

Chacune des adolescentes a décrit trois situations conflictuelles et participé à trois entrevues d'une heure. Deux éducatrices ont décrit trois situations conflictuelles et ont participé à une entrevue de trois heures qui incluait la description de toutes les situations conflictuelles. Une éducatrice a décrit une seule situation conflictuelle et a participé à une entrevue de 1 heure 30 minutes. Cette participante a dû abrégé son implication dans le projet de recherche en raison de la fin de son assignation (changement de remplacement et de lieu de

travail). Malgré son retrait, cette éducatrice a consenti à ce que le contenu de l'entrevue déjà réalisée soit utilisé pour le projet de recherche. De plus, deux dyades adolescente-éducatrice ont partagé les mêmes trois événements puisqu'ils les impliquaient toutes les deux.

Toutes les entrevues ont été enregistrées avec le consentement des participantes et des notes de terrain abordant des réflexions, des interprétations et des éléments à approfondir ont été prises durant les discussions. Au fil des entrevues et lorsque des patrons de comportements et de construction de narratifs ont émergé, des questions ont été posées aux participantes pour confirmer des hypothèses émergentes. Aussi, à différents moments lors des entrevues, l'étudiante-chercheuse a fait des liens entre les narratifs des participantes et des moments de sa propre pratique professionnelle en tant qu'éducatrice en centre de réadaptation. Ainsi, pour être en mesure d'accueillir l'inconnu, l'étudiante-chercheuse a aussi rédigé des réflexions en lien avec ce qu'elle vivait pendant les entrevues. Cette méthode a été utilisée pour prendre conscience de sa subjectivité dans sa façon de traiter les discours des participantes et pour se distancier de cette subjectivité pendant le processus de la recherche. De plus, entre les entrevues, des échanges portant sur le matériel recueilli ont eu lieu avec la directrice de recherche du projet qui est familière avec le matériel et avec la réalité de l'intervention et avec une post-doctorante qui a une grande expérience en relation d'aide, afin de préparer les entrevues subséquentes. Ces discussions ont également permis de se distancier de certaines suppositions et de certaines hypothèses pré-conçues pour laisser la place à des idées nouvelles et à d'autres questionnements qui ont été par la suite explorés dans les entrevues.

Les choix des stratégies de collecte de données

En recherche phénoménologique, différentes stratégies de collecte de données sont utilisées. Certaines d'entre elles découlent de l'approche narrative. Cette approche se base sur cette hypothèse: à travers leurs narratifs, les individus racontent le sens qu'ils donnent à leurs actions et aux actions des autres ainsi que la compréhension qu'ils en ont (Daiute, 2013; Lindón, 2005; Richards, 1989; H. White, 1980). Selon cette compréhension, c'est à partir de l'élaboration narrative des jeunes et des éducatrices sur leurs expériences respectives des situations conflictuelles qu'il serait possible d'avoir accès au sens qu'elles leur donnent. Nous avons opté pour des stratégies qui permettent aux participantes de s'observer dans leur

quotidien et de construire des narratifs explicitant des situations conflictuelles. Deux stratégies de collecte de données qui s'inscrivent dans l'approche narrative ont été retenues, soit l'auto-observation (Schön, 1994) et l'entrevue d'explicitation semi-dirigée (Balas-Chanel, 2002; Savoie-Zajc, 2009; Vermersch, 1994).

L'auto-observation. L'auto-observation implique que les personnes rapportent des situations de leur quotidien selon leur propre vécu de ces situations, ceci donnant un accès privilégié à des dimensions non-observables des comportements (Houle, Mandeville, & Ceklic, 2013). Cette stratégie de collecte de données permet de faire émerger des connaissances tacites, qui prennent racine dans la pratique et dans l'expérience de cette pratique, et de les rendre explicites (Schön, 1994). **Le protocole des auto-observations** qui a été suggéré aux participantes a été inspiré de la *méthode d'observation et d'analyse des comportements adaptatifs* (MOACA) (Pronovost, Bluteau, & Caouette, 2013). Le canevas développé dans le cadre de ce projet (ANNEXE I) se sépare en cinq éléments : le contexte de la situation conflictuelle, la réalité avant la situation (ce qui se passait pour la personne avant la situation), la situation conflictuelle (ce qui se passait pendant la situation conflictuelle), la réalité après la situation et les interprétations et les intentions durant la situation conflictuelle.

L'entrevue d'explicitation semi-dirigée. Cette technique d'entrevue s'organise de façon à ce que les personnes aient l'espace et la liberté pour raconter et pour exposer leurs narratifs tels qu'elles le conçoivent. Bien que des questions ouvertes soient préparées préalablement, la structure de ce type d'entrevue est flexible pour permettre l'ouverture à du contenu non-anticipé (Imbert, 2010; Savoie-Zajc, 2009). Dans ce type d'entrevue, le rôle de l'intervieweur, est, entre autres, d'encourager et de soutenir la personne interviewée dans l'énonciation de son discours et dans l'approfondissement de la réalité à expliciter. De ce fait, des attitudes d'ouverture, d'empathie, de respect du rythme et d'écoute active sont vues comme pouvant favoriser un mode de communication collaboratif où la personne interviewée se sent en sécurité (Imbert, 2010). Par ailleurs, le chercheur peut poser des questions pour approfondir et clarifier certaines sections du contenu partagé préalablement (Imbert, 2010). L'entrevue d'explicitation a une visée réflexive dans le sens qu'elle permet aux participants de prendre conscience de leurs propres cognitions et du processus qui a mené à leurs actions (Balas-Chanel, 2002;

Vermersch, 1994). **Le protocole d'entrevue** a été inspiré de l'approche des incidents critiques (Butterfield, Borgen, Maglio, & Amundson, 2009; Deslauriers, Deslauriers, & LaFerrière-Simard, 2017; Leclerc, Bourassa, & Filteau, 2010) (ANNEXE II). Cette approche vise à ce que les participants mettent en mots les actions qu'ils ont adoptées à l'intérieur d'un contexte spécifique pour faire émerger des patrons de pensées et des schèmes d'action. Les questions développées étaient centrées sur l'expérience telle que vécue subjectivement et telle que perçue par les participantes. L'entrevue comportait quatre étapes : 1) la présentation de la situation par la participante et le partage de ses interprétations; 2) l'explicitation des schèmes d'action, des patrons de pensées possibles et des intentions; 3) la conclusion de la séance et 4) la clôture de la séance. La présentation de la situation et le partage des interprétations ont consisté en la description en profondeur de la situation conflictuelle par le participant. En fonction des informations partagées par les participants à cette étape, les questions des autres étapes ont été modelées. La deuxième étape a consisté à se distancier de la situation décrite et à explorer la présence de similitudes avec d'autres situations du quotidien des participantes. Puis, la troisième étape a permis de faire une synthèse de ce qui a été dit. Cette synthèse a été articulée par l'intervieweuse, qui s'est assurée de rester fidèle aux interprétations et aux codes de langage utilisés par la participante. À cette étape, les participantes étaient aussi invitées à apporter des précisions et à faire part de leurs réactions. Finalement, la quatrième étape a permis de remercier les participantes pour leur temps et pour leur générosité.

Considérations éthiques

Préalablement à l'implantation du protocole de recherche, des modalités pour assurer le bien-être des adolescentes ont été élaborées avec elles. En effet, la nature du contenu des entrevues ayant le potentiel de raviver une certaine charge émotionnelle chez les jeunes, il était primordial de réfléchir à des stratégies pour préserver une atmosphère de sécurité dans les espaces de rencontre. Aussi, il était important de créer un espace qui favorise et encourage l'expression de malaises potentiels, d'inconforts ou de désaccords. D'ailleurs, cette considération éthique peut être vue comme une nécessité en raison de la vulnérabilité des adolescentes participantes (Duxbury & Whittington, 2005; Meehan & al., 2000). De ce fait, dans le cadre de notre projet de recherche, les jeunes ont pu moduler l'espace de rencontre

selon ce qui favoriserait leur confort durant le processus de recherche : une jeune a choisi de faire les entrevues en plein air, à l'extérieur de l'unité, une autre a souhaité pouvoir parler de divers sujets après les entrevues et la troisième jeune a voulu pouvoir avoir un moment de calme après les entrevues si elle en ressentait le besoin. Les adolescentes ont aussi été informées, que dans le cas où des informations qui pourraient compromettre sa sécurité ou celle d'autrui seraient divulguées, nous serions dans l'obligation de partager les informations avec un adulte impliqué dans leur suivi au centre de réadaptation. Chacune des adolescentes avait ciblé un adulte (éducateur ou chef de service) avec qui les informations seraient partagées si un tel cas de figure se présentait lors de la collecte de données. Les adultes concernés ont été avisés de la stratégie décidée avec la jeune.

Les participantes

Les adolescentes étaient âgées de 13, 14 et 15 ans. Deux des trois jeunes étaient à la fin de leur placement de trois et de six mois. L'autre jeune était à la moitié de son placement prévu pour une durée d'un an. Pour toutes les adolescentes participantes, le retour en milieu familial était le projet de vie privilégié à la fin de leur hébergement en centre de réadaptation. Des problématiques familiales, des dynamiques de violence, des contextes de négligence affective, des problématiques extériorisées, des comportements à risque et des idéations suicidaires marquaient les histoires de vie des adolescentes participantes.

Les éducatrices participantes étaient de sexe féminin, ce qui n'est pas surprenant puisque les femmes représentent la majorité des éducateurs en centre de réadaptation. Ainsi, le féminin sera employé pour la suite du travail. Elles avaient 4, 8 et 10 ans d'ancienneté en centre de réadaptation. Deux éducatrices avaient un diplôme de niveau collégial en éducation spécialisée (3 années postsecondaire) et une éducatrice avait un baccalauréat en psychologie. Deux des trois éducatrices interviewées avaient le rôle d'éducatrice de suivi auprès des jeunes participantes. La troisième éducatrice détenait une assignation. Les éducatrices détenaient des postes à temps plein dans l'unité où les situations qu'elles ont décrites se sont déroulées.

Analyses

Afin d'explorer la façon dont les jeunes et les éducatrices conceptualisent les situations conflictuelles en centre de réadaptation, nous avons procédé à des analyses descriptives. C'est à partir des narratifs des participantes dans lesquels elles explicitent des situations conflictuelles que nous avons pu atteindre cet objectif général du projet.

Organisation itérative du contenu

La première étape d'analyse s'est déroulée tout au long du processus des entrevues. L'implantation d'un processus itératif a permis d'entamer l'organisation des données tout en les validant et en les authentifiant auprès des participantes. D'ailleurs, le caractère itératif préconisé pour analyser les données s'inscrit dans un processus de recherche qualitative et permet que les résultats représentent le plus significativement possible les données brutes recueillies (Lessard-Hébert, 1996; Miles, Huberman, & Saldana, 2013; Paillé & Mucchielli, 2016).

Analyse du sens et approche phénoménologique

Dans un second temps, toutes les entrevues ont été retranscrites par l'étudiante-chercheuse et par deux assistants de recherche. Pour ce projet de recherche, nous disposions de 16 entrevues. Parmi les seize narratifs entendus, dix événements sont ressortis. Six événements ont été décrits par la jeune et par l'éducatrice, compte tenu qu'elles les avaient vécus ensemble. Parmi les dix autres événements décrits, huit se sont déroulés dans l'unité d'hébergement des jeunes, tandis que les deux autres ont été vécus en milieu familial. Ces deux événements n'ont pas été inclus dans l'analyse, puisque les situations de conflits se sont construites dans un contexte différent de celui à l'étude. Parmi les événements vécus dans le milieu d'hébergement, quatre situations décrivaient une tension entre une jeune et une éducatrice. Parmi ces événements, trois ont été racontés par des jeunes et l'un d'eux a été explicité par une éducatrice. Pour ce qui est des quatre autres événements racontés, ils comportaient une tension entre la jeune participante et une autre jeune durant laquelle une éducatrice est intervenue pour gérer la situation problématique qui se jouait entre les deux jeunes. Dans toutes les situations relatées, le conflit s'est transposé en interaction jeune-

éducatrice, qui est devenue une interaction intense dont la charge émotionnelle a créé un débordement. Ces situations ont été décrites par deux jeunes et par deux éducatrices.

Dans le but de réduire le matériel à analyser de façon à conserver les données qui étaient en lien avec les questions de la recherche, toutes les informations superflues et périphériques ont été soustraites des entrevues. Par exemple, des passages où les participantes partageaient ce qu'elles avaient mangé juste avant l'entrevue ou ce qu'elles aimaient regarder à la télévision ont été retirés. Une fois réduites, les entrevues ont été importées dans le logiciel d'analyse qualitative QDA-Miner.

Ensuite, l'étudiante-chercheuse s'est immergée davantage dans le contenu des entrevues (Paillé & Mucchielli, 2016). Cette seconde étape d'analyse a consisté à retourner au contenu des entrevues en faisant fi de toutes catégories interprétatives et en accueillant, avec authenticité, « l'inconnu pour se dégager du connu » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 143). D'ailleurs, les étapes subséquentes d'analyse du matériel ont été intercalées par des retours aux mots et aux témoignages recueillis, pour que les résultats dégagés reflètent le matériel brut.

La suite de l'analyse a été inspirée de l'analyse situationnelle phénoménologique et structurale (Paillé, & Mucchielli, 2016, p.167) pour répondre à la première question de recherche : Comment les adolescentes et les éducatrices décrivent-elles les situations conflictuelles? Nous nous intéressions à connaître ce qui constitue et structure les narratifs sur le conflit selon le point de vue des adolescentes et des éducatrices. Au fil des lectures, nous avons constaté que les narratifs de toutes les participantes se constituaient de différents « éléments comparables » (Paillé & Mucchielli, 2016) qui apparaissaient comme des éléments pouvant influencer la conceptualisation des situations de conflits des participantes. Ces éléments sont utilisés par les participantes pour décrire l'ensemble des situations conflictuelles. De plus, dans leurs narratifs, les participantes interprètent ces différents éléments.

Suite à ce constat, des segments des narratifs ont été repérés de façon à regrouper tous les éléments qui sont décrits et interprétés par les participantes pour expliciter les situations

conflictuelles. Une fois ces éléments semblables repérés, nous nous sommes demandées comment formuler ce qui les rassemblait. Ce questionnement a permis de thématiser quinze éléments comparables repérés. Ces quinze éléments ont ensuite été regroupés et fusionnés en six éléments (Miles et al., 2013). Pour s'assurer que les six éléments dégagés représentaient fidèlement l'ensemble du matériel à analyser (Blais & Martineau, 2006) et étaient mutuellement exclusifs (L'Écuyer, 1990), nous avons fait l'exercice de les appliquer à d'autres segments de narratifs. Ceci a confirmé la distinction de six éléments qui structurent le conflit dans les narratifs des adolescentes et des éducatrices. Ces éléments sont les suivants : 1) les réalités inhérentes aux centres de réadaptation; 2) les difficultés psychosociales des adolescentes; 3) le besoin d'espace; 4) les limites et les impacts des interventions; 5) l'expression des émotions et 6) la résolution de conflits.

Par la suite, pour décrire les six différents éléments et pour en dégager leur sens commun, un tableau à double entrée a été construit. Cette technique a permis de comparer le contenu de chacun des éléments par narratifs (comment chacune des participantes a décrit et a interprété chacun des éléments dans ses narratifs?) (Paillé & Mucchielli, 2016). La ligne horizontale rassemblait les six différents éléments comparables et la ligne verticale divisait les six participantes. Le tableau a été rempli en premier lieu pour chacune des participantes par des segments de leurs narratifs respectifs qui faisaient référence à chacun des éléments.

Puis, après ce travail de structuration, l'ensemble du contenu des différentes colonnes a été lu pour décrire chacun des six éléments. En posant des questions telles que « comment chacun des éléments est-il décrit par les participantes? » et « comment chacun des éléments est-il interprété par les participantes? », nous avons constaté que les perspectives des adolescentes et des éducatrices sur les différents éléments se confrontaient. En effet, les participantes étaient consistantes dans leurs références aux six éléments, mais elles ne l'étaient pas dans leurs interprétations. Ce constat représente un résultat important de ce projet et sera présenté en profondeur dans la section des résultats.

Ainsi, à partir de cette étape d'analyse, les narratifs des jeunes et ceux des éducatrices ont été explorés de façon indépendante. Nous avons décrit chacun des six éléments à partir des perspectives des adolescentes et des éducatrices. Cette étape d'analyse a permis d'explorer les

divergences et les similitudes dans l'interprétation des différents éléments qui constituent une situation conflictuelle.

Finalement, une analyse de la construction des narratifs des jeunes et des éducatrices a été effectuée pour faire émerger le sens général des conflits selon leurs perspectives respectives. On s'intéressait à savoir de quelle façon les participantes utilisaient et organisaient les six différents éléments dans la construction de leurs narratifs. Les narratifs des adolescentes et des éducatrices incluaient à la fois des informations qui étaient directement et indirectement liées au conflit, selon les participantes. Le matériel où le conflit était abordé directement a été sélectionné et, à partir de ce matériel, nous avons regardé lesquels des six éléments s'y trouvaient et de quelle façon ils étaient utilisés par les participantes. Pour effectuer ce travail, des analyses de rapprochement et de fréquence d'utilisation des codes ont été appliquées au matériel avec la fonction « analyse de cooccurrence » du logiciel QDA-Miner. Ces analyses nous ont permis de calculer le nombre de fois où chaque élément a été utilisé par participante ou par groupe de participantes ainsi que d'évaluer si deux ou plusieurs éléments apparaissaient en même temps et de façon récurrente dans le même énoncé (Charaudeau & Maingueneau, 2002).

Résultats

Les jeunes et les éducatrices ont livré un total de dix incidents de conflit. Les situations racontées varient dans leur nature et dans leur intensité allant d'une jeune qui manque de respect envers une autre jeune et qui est avertie par une éducatrice à une jeune qui frappe dans son mur de chambre et qui est accompagnée par les agents de sécurité vers la salle de retrait hors de l'unité. À l'intérieur de ce continuum les participantes racontent des événements tels les trois suivants : une jeune s'oppose à son retrait d'un jeu sportif et est retirée dans sa chambre. Suite à ce retrait, elle hausse le ton et insulte l'éducatrice qui la retire à la salle de retrait hors de l'unité. Puis, une jeune attend que l'éducatrice lui coupe les cheveux comme prévu, mais l'éducatrice explique qu'elle n'a pas le temps. La jeune se retire donc à sa chambre et refuse de parler avec l'éducatrice. Aussi, il est raconté qu'une jeune frappe une autre jeune et est accompagnée à la salle de retrait hors de l'unité par des agents de sécurité.

Les situations de conflits rapportées par les participantes ont trait à des comportements de distanciation, de manque de respect envers une autre jeune ou une éducatrice, d'opposition (refus de se retirer du groupe, refus de répondre à une demande de l'éducatrice, refus d'intégrer la programmation, refus de parler avec l'éducatrice) et d'agression verbale (insultes envers une jeune ou une éducatrice) et physique envers le matériel et envers une jeune. Aucune agression physique envers des éducatrices n'a été décrite dans les situations conflictuelles rapportées par les participantes. De plus, différentes stratégies d'intervention sont décrites par les participantes : recadrage, rappel de la règle, reprise du temps perdu, retrait de l'activité pour une courte durée selon les règles de l'unité, retrait en chambre et retrait hors unité accompagné par des agents de sécurité. Les stratégies de contention physique et d'isolement n'ont pas été employées par les éducatrices dans les situations de conflits rapportées.

De plus, dans les narratifs, les actions des jeunes et des éducatrices prennent place dans des contextes qui nous sont décrits par les participantes comme ayant une influence sur les comportements et sur le déroulement des situations. Dans tous les narratifs, les participantes entremêlent une description plus factuelle du cours des événements (de ce qui constitue la situation de conflit) à une description de leur perception et de leur vécu. À cela s'ajoute une description des actions des autres personnes impliquées dans l'interaction ainsi que de leurs propres comportements. Ces descriptions et ces explications permettent de comprendre les actions des jeunes et des éducatrices selon leurs compréhensions respectives du conflit.

À titre d'exemple et pour mettre de l'avant le matériel recueilli en lien avec les situations décrites par les participantes, une vignette est présentée. L'exemple ci-dessous est tiré d'une situation racontée lors des entrevues. Le prénom utilisé est fictif afin de préserver la confidentialité de la jeune. Les informations retenues proviennent à la fois du narratif d'une jeune et d'une éducatrice :

« L'histoire de Béatrice ressemble à celle de plusieurs jeunes en centres de réadaptation. L'adolescente a été élevée par une mère monoparentale très peu présente physiquement et peu investie affectivement auprès de sa fille. Béatrice dit que sa mère lui parle très peu et ne lui démontre que très rarement des marques d'affection. Elle dit

se sentir, très souvent, de trop et peu appréciée. Elle dit aussi avoir beaucoup de conflits avec sa mère. Un jour, dans le centre de réadaptation où elle est hébergée, Béatrice est dans sa chambre pour la pause personnelle. Elle affirme que cette journée-là elle était fatiguée et avait besoin d'être seule. Couchée sur son lit, elle entend une autre fille parler d'elle à l'éducatrice présente. À ce moment-là, elle sort de sa chambre, pour nuire à la discussion. En sortant de sa chambre, Béatrice remarque que la jeune et l'éducatrice s'arrêtent subitement de parler lorsqu'elles la voient. Elle demande donc à l'éducatrice si elle peut aller à la toilette. L'éducatrice, qui sait que Béatrice vient tout juste d'aller à la toilette et qui respecte la règle en place dans l'unité, lui répond qu'elle ne peut pas pendant la pause en chambre. Le premier réflexe de Béatrice est d'interpréter le comportement de l'éducatrice selon ses expériences passées soit celles de se sentir en trop et peu appréciée. En effet, Béatrice mentionne qu'elle s'est sentie ridiculisée et qu'elle a senti que l'éducatrice prenait pour l'autre jeune. On peut penser que, selon ce qu'elle a vécu, Béatrice comprend l'intervention de l'éducatrice comme une "menace" à son intégrité. À ce moment, Béatrice entre dans sa chambre en claquant la porte fortement derrière elle. Une fois dans sa chambre, elle frappe dans le mur en criant des insultes à la jeune. L'éducatrice, qui est seule à l'étage des chambres, est surprise par le comportement de Béatrice et appelle les agents de sécurité pour qu'ils accompagnent Béatrice à la salle de retrait hors de l'unité. L'éducatrice affirme que ce genre de comportement est inacceptable et qu'en plus, elle devait préserver le calme dans l'unité pour les autres jeunes en chambre. »

Tout comme dans cette vignette, les divers événements conflictuels semblent être une série d'événements et d'actions influencées de façon directe ou indirecte par des facteurs personnels et environnementaux et contenant des informations variées en fonction de qui les raconte (voir Annexe IV pour un exemple d'un tel événement décrit par une jeune et par une éducatrice respectivement).

L'analyse phénoménologique et structurale des narratifs permet de faire ressortir six éléments utilisés pour décrire les situations conflictuelles tant par les éducatrices que par les jeunes. Ces éléments sont les réalités inhérentes aux centres de réadaptation, les difficultés

psychosociales des jeunes, le besoin d'espace, les limites et les impacts des interventions, l'expression des émotions et la résolution de conflit. En décalant les perspectives des jeunes et des éducatrices pour chacun de ces éléments, nous percevons les similitudes et les divergences dans la conceptualisation respective des adolescentes et des éducatrices.

Nous commençons donc avec une description de ces divers éléments puis nous terminons avec une description de la construction des narratifs des jeunes et des éducatrices à partir de ces six éléments afin de mieux comprendre le sens général des situations de conflits tels que compris par les jeunes et par les éducatrices.

Les six éléments des narratifs

Les réalités inhérentes aux centres de réadaptation

Tant les jeunes que les éducatrices insistent sur la réalité des centres comme facteur important dans la compréhension des situations conflictuelles qui ont lieu entre jeune et éducateur. Les deux groupes de participantes semblent suggérer que ce contexte participe à la réactivité des jeunes en situation de contrariété. Elles décrivent une sorte de vulnérabilité aux sentiments de frustration due au contexte de vie qui agirait en tant qu'irritant quotidien. Cette réalité est associée au fait d'être placé, au contexte physique, au contexte relationnel et au contexte de la vie de groupe dans les narratifs des participantes.

Le fait d'être placé

À travers leurs narratifs, les jeunes témoignent de la difficulté qu'elles ont eue à se déposer et à s'apaiser dans leur milieu de vie en centre de réadaptation. Elles partagent leurs sentiments de frustration, de colère, d'impuissance et de peine qui les habitent concernant leur placement, des sentiments qui les chargent émotionnellement. Elles affirment que cette réalité a provoqué chez elles une opposition constante avec ce qui était proposé par le milieu et a engendré un rejet total de tout ce que le milieu leur offrait.

« Ouais. Le fait que je sois ici ça me faisait réagir. Tout me faisait réagir. Comme, juste comme le temps que comme, des fois genre on écoutait un film que j'aime pas, je réagissais. J'étais comme "Ah bien là ici c'est plate, na-na". J'étais vraiment toujours sur la défensive puis toujours en train d'attaquer genre. »

Dans leurs narratifs, les adolescentes affirment que ces sentiments de tension concernant leur placement se sont atténués avec le temps, ce qui leur a permis de se déposer dans le milieu de réadaptation.

Une jeune explique qu'un temps d'adaptation a été nécessaire avant qu'elle se permette de tisser des liens avec les éducatrices. Elle dit que le travail fait par les éducateurs et par les éducatrices et le temps qu'ils ont passé avec elle ont favorisé cette adaptation :

« Après j'ai pris conscience, j'ai commencé à comme tisser des liens beaucoup avec les éducs genre. J'allais souvent dans un endroit que j'aimais avec des éducs que j'aimais beaucoup puis tout, puis comme, tu sais comme, ils m'aidaient puis tout, ils mettaient genre de la musique puis tout, en tous cas ils m'aidaient vraiment pour hum, pour m'apaiser. »

Les éducatrices aussi prennent conscience que les jeunes ont besoin d'un temps plus ou moins long pour s'adapter à leur placement en centre de réadaptation. Les éducatrices reconnaissent que les jeunes vivent différents sentiments en lien avec leur hébergement, ce qui les rend réactives à tout ce que le milieu de vie leur propose.

« Ah oui oui, c'était [ses crises de colère] vraiment en lien avec le placement, là écoute, tout était, tout était dégueulasse, la DPJ c'était dégueulasse, la bouffe était dégueulasse, le papier de toilette était dégueulasse, écoute, tout tout tout tout là, tout y passait. C'était vraiment juste, de la couleur des murs jusqu'à ce qui était servi dans – tout était, puis là, dégueulasse je reste polie là, tout était vraiment euh, tout ce qui était associé à la DPJ là, c'était... Puis elle était pas nécessairement seule là-dedans, on a eu quelques filles qui sont arrivées en même temps puis c'était vraiment un mouvement où là là... la DPJ était contre elle, les adultes étaient contre elle, là. »

Le contexte physique

Le contexte physique prend une place importante dans les narratifs des jeunes. Elles évoquent les frustrations qu'elles vivent concernant le partage des espaces communs qui deviennent rapidement malpropres. Elles considèrent ces manquements au niveau de l'hygiène comme des manques de respect ce qui est susceptible de provoquer des animosités entre certaines jeunes. On constate que cet élément que les jeunes doivent négocier au quotidien nuit à leur investissement dans le milieu de vie.

« C'est vraiment sale là, il y a des crottes de nez sur le mur, sur le bol de toilette, on dirait, il y a des filles qui coupent leurs poils genre sur le, hum, le bol de toilette. En

tout cas c'est vraiment pénible là. Des papiers de caca, du caca, genre partout. Il y avait du sang dans la douche. C'est vraiment dégueulasse. Non sérieux, c'est vraiment dégueulasse, comme, je ne suis juste plus capable de vivre ici. »

Dans leurs narratifs les éducatrices affirment aussi que la malpropreté des espaces communs et les manquements au niveau de l'hygiène peuvent être des facteurs irritants pour certaines jeunes et ainsi contribuer à certaines situations de conflits.

Le contexte relationnel

Dans leurs narratifs, les jeunes mentionnent la complexité de vivre avec une personne avec laquelle elles n'ont pas d'affinité ou qui les dérange. Il est clair que le partage de l'espace avec ces personnes, l'obligation de communiquer et de partager des moments de vie rendent les jeunes plus réactives, plus à vif. Cette réalité s'applique aux relations avec des jeunes et avec des éducateurs ou des éducatrices.

« Il y a eu une des éducs, euh, j'ai pas vraiment une bonne connexion avec elle genre, comme je l'aime pas vraiment. [...] Elle, genre, j'ai pas vraiment une bonne connexion avec elle depuis que je suis arrivée. Puis là elle m'a demandé de laver les tables. Puis comme, la manière qu'elle me l'a demandé je l'ai pas vraiment aimé, genre, la manière qu'elle me l'a demandé parce qu'elle me le demandait là. Parce que comme, genre, j'ai toujours l'impression qu'elle veut toujours comme, me faire faire des tâches ou des affaires de même. Comme, on dirait, comme, moi j'ai vraiment l'impression qu'elle m'aime pas là. [...] elle a toujours été sur mon dos genre. Puis moi je le remarque vraiment là. »

Les éducatrices reconnaissent aussi que le contexte relationnel joue un rôle dans certains débordements émotifs du quotidien. Elles mentionnent que les réactions des jeunes peuvent être influencées par la qualité de la relation jeune-jeune et jeune-éducateur. Elles partagent que dans le quotidien, elles doivent prendre cette réalité en considération pour éviter des situations qui pourraient dégénérer et devenir conflictuelles.

« Soit qui s'aiment ou qui s'haïssent ces deux-là. [...] Nous on les arrête souvent, parce que même dans la taquinerie des fois, une ou l'autre va mal le prendre pis ça dégénère. »

Les éducatrices affirment aussi que lorsqu'une jeune et un membre du personnel ont des difficultés à s'entendre, l'équipe travaille de façon à ce que cette personne intervienne le

moins possible auprès de la jeune en question. Cette stratégie de dépersonnalisation est utilisée pour limiter les conflits et les réactions négatives des jeunes.

Le contexte de groupe

Les jeunes ont des perspectives mitigées sur le contexte de la vie de groupe. En effet, les jeunes définissent la vie de groupe comme étant un élément de la vie en centre de réadaptation qui est positif par moments. Elles exposent, dans leurs narratifs, se sentir entourées et soutenues par les autres filles avec qui elles partagent l'unité. Elles disent que le « vivre avec » leur permet, entre autres, de partager leurs expériences et leur vécu avec des personnes qui vivent, comme elles, un changement de milieu et certaines difficultés.

« J'aime comme, tu sais, c'est le *fun*, c'est un nouveau, un autre monde pour moi là, arriver ici. Tu sais après l'école puis, je suis avec un groupe de douze personnes puis tu sais, on prend la douche, quand on est dans la douche on est comme trois qui prennent la douche, comme, genre j'arrive dans les soupers on est beaucoup, tu sais, on parle, on – on – ça c'est le *fun* comme *vibe* puis tout, c'est le *fun* tu sais comme, mais, c'est pas tout le monde qui nous plaît dans le groupe. »

Cependant, cette réalité inhérente à la vie en centre de réadaptation est aussi reconnue comme un élément contrariant et frustrant. En effet, pour les adolescentes, la proximité qu'impose le partage du quotidien avec onze autres jeunes est une caractéristique irritante du « vivre ensemble ». Une jeune explique : « Puis ça me dérange des fois, tu sais, comme, parce qu'on est vraiment collés-collés. »

Les éducatrices ont aussi évoqué la complexité, la difficulté et la nature particulière de partager le quotidien à plusieurs dans un contexte spécifique de réadaptation. Le « vivre ensemble » est identifié comme un élément qui participe au développement de certaines situations de tension.

« C'est la réalité de la vie de groupe, tu sais, c'est c'est c'est pas simple là, vivre à douze filles. Tu pars de chez toi puis t'arrives ici, douze filles, euh, faut que tu demandes la permission pour aller à la salle de bain, euh, t'attends ton tour pour... ci, pour ça, tu sais, tu peux pas faire des appels comme tu veux, tu n'as plus accès à Internet, il y a beaucoup de choses qui chamboulent la réalité des filles, puis ça fait que des fois, c'est un peu plus long le temps d'adaptation. »

En résumé, tous ces éléments décrivent les réalités inhérentes au centre de réadaptation. Ils sont tous utilisés par les jeunes dans leurs narratifs. Les jeunes parlent de ces éléments comme des facteurs contribuant au conflit. Il est intéressant de noter que les jeunes vont présenter ces éléments avant de nommer le comportement adopté. En effet, les réalités inhérentes sont utilisées par les jeunes pour circonstancier les comportements adoptés subséquentement. Pour leur part, les éducatrices ne parlent pas de ces facteurs lorsqu'elles décrivent la situation de conflit directement. Elles abordent ces facteurs lorsqu'elles sont invitées à parler plus longuement des situations de conflits et à en parler de façon plus générale.

Les difficultés psychosociales des jeunes

Tant les jeunes que les éducatrices évoquent le fait que les difficultés psychosociales reconnues chez les jeunes participent à l'émergence de situations conflictuelles. Dans leurs narratifs, les jeunes font des liens entre le trop plein vécu dans les situations conflictuelles et leurs difficultés reconnues. Elles expliquent que l'interaction a stimulé et a mis au défi leurs vulnérabilités et leurs difficultés, ce qui a participé au débordement émotif.

Par exemple, une jeune raconte être de nature très anxieuse et aimer que son environnement soit prévisible pour pouvoir anticiper les changements et les transitions. Par la suite, elle formule sa frustration et sa déception lorsqu'elle a appris à la dernière minute le retour d'une ancienne jeune dans l'unité, malgré le fait que son éducatrice de suivi lui avait dit qu'elle allait la prévenir de son retour à l'avance :

« Parce que je fais beaucoup d'anxiété pour plein de petites affaires. Souvent j'aime ça savoir les affaires à l'avance. [...] Là, y a un autre jeune qui a dit : ah ouin cette fille-là à s'en vient tantôt. Pis, là moi, genre, j'étais comme hein, comment ça à s'en vient tantôt, genre je vous le demande tout le temps, pis vous me dites, on va te le dire en avance, on va te le dire en avance. Pis je l'apprends par une autre fille, comme de-même genre, pis vous me le dites même pas qu'à s'en vient tantôt, feke là j'ai un petit peu capoté, j'étais fâchée qu'y me l'aillent pas dit, pis comme je suis aussi fâchée là. Ben j'étais vraiment fâchée, je me sentais comme un peu comme si... y m'avaient juste oubliée, pas quand j'y étais, mais comme je sais pas si c'est juste parce qu'y ont comme pas compris mon besoin tsé j'ai demandé à le savoir, pis ils le savaient que ça l'allait me causer beaucoup de stress. »

Dans leurs narratifs, les éducatrices exposent aussi clairement l'influence des difficultés reconnues des jeunes dans le développement des situations conflictuelles. L'impulsivité des jeunes, leur difficulté à respecter l'autorité et leur difficulté à reconnaître leur part de responsabilité dans les tensions avec les autres sont toutes des problématiques appartenant aux jeunes qui contribuent aux conflits selon les éducatrices.

Les limites et les impacts des interventions

Par ailleurs, les adolescentes décrivent aussi les interventions qu'elles auraient aimé que les éducatrices adoptent et qui auraient possiblement permis une accalmie dans les comportements. En effet, dans les situations où elles sont en conflit avec les éducatrices, les adolescentes ne se sentent pas comprises et affirment que leurs besoins n'ont pas été entendus.

« Moi j'aurais souhaité que comme, ils, je sais pas comme, que au moins qu'ils vont, comme ils comprennent, qu'ils essaient de me rencontrer ou je ne sais pas comme, tu sais comme, ils n'ont pas compris genre [ce que je ressentais]. »

Pour leur part, les éducatrices n'évoquent pas de limites à leurs interventions et ne mentionnent pas l'impact que leurs interventions ont potentiellement eu sur les comportements des jeunes. En effet, les éducatrices ne définissent pas leur interaction avec les jeunes comme étant problématique. Pour expliquer leurs interventions, les éducatrices font référence au code de vie de l'unité, au fait que les jeunes aient besoin d'un cadre clair, au caractère inacceptable des comportements des jeunes, au souci de la gestion du reste du groupe et à la nécessité de punir les comportements perturbateurs pour décourager les jeunes à reproduire ce genre de comportements.

Lors des entrevues, toutes les éducatrices ont été invitées à évaluer leurs interventions et à en parler plus longuement ainsi que de ce qui a influencé leur choix de stratégies d'intervention. Dans ce contexte, une seule éducatrice s'est questionnée sur ce qu'elle aurait pu faire, en amont, pour mieux comprendre ce que la jeune vivait :

« J'avais pu, j'avais pu accès... c'est comme si. Moi ce que je voulais lui lui refléter, c'est t'as l'air en colère. Pis je le vois. Pis t'as le droit d'être en colère. Pourquoi toute cette colère, ça vient d'où toute cette colère là aujourd'hui? Tsé... Je pensais rentrer d'une porte comme ça. J'ai ouvert la porte de... t'as le droit d'être en colère. Elle l'a

pris tsé [cette occasion de parler de sa colère] C'est c'est comme si toute la colère aurait ressorti d'un coup. Pis oui j'ten maudit. Pis là le ton a levé pis elle est devenue agressive pis a restait sur sa chaise, mais tsé stais stais dur là dans son visage dans son ton de voix dans les mots qu'elle utilisait pis je l'avais perdue je ne pouvais pas rentrer sur dit moi qu'est-ce qui te met en colère là. »

L'expression des émotions

L'expression des émotions est un élément explicité par les jeunes et par les éducatrices dans les narratifs. En effet, nous notons que l'expression des émotions prend une place importante dans les narratifs des participantes. Cet élément est lié aux ressentis vécus et perçus par les participantes à différents moments dans les situations décrites. Il a été noté que cet élément est uniquement lié aux émotions des jeunes. Les adolescentes notent un manque d'espace pour exprimer leurs émotions telles qu'elles les ressentent. Elles disent être conscientes de l'importance accordée à l'expression des émotions, tout en insistant sur les contraintes qu'elles ont pour le faire. Effectivement, les adolescentes disent anticiper une conséquence si elles se permettent d'exprimer ce qu'elles pensent et ce qu'elles ressentent.

« C'est vraiment cave. Pis au trait d'union c'est ça c'est des places individuelles, feke tu parles avec l'éduc, mais à chaque fois que moi je parle avec une éduc pis je dis que j'ai le goût de péter la yeule à une telle personne, ben là y'me disent : "c'est normal ça se peut que t'aïlles des conséquences, t'es pas apte à ce que je vienne te parler, feke pense encore à elle je reviens dans deux minutes".

I : Ok, mais dans le fond est-ce que ça te fait du bien d'en parler?

Ben pas tellement, parce qu'y me donne encore plus de temps. »

« Si j'aime pas mes notes, ça se peut que je pète une coche.

I : Pis est ce que desfois tu penses en parler aux éduc?

Non. Non parce que je veux mon statut demain.

I : C'est quoi ton statut?

Observatrice. Ben comme ça me tente de l'avoir, j'ai pas le goût de leur dire que je vais peut-être péter la yeule a quelqu'un. Souvent y vont dire ben là... Tu es encore violente fek t'auras pas ton statut. »

De façon similaire, les éducatrices expliquent l'importance qu'elles accordent au fait que les adolescentes s'expriment de façon socialement acceptable. Dans leurs narratifs, les éducatrices mettent l'importance sur une double attente qu'elles ont par rapport à l'expression des émotions de tension par les jeunes. Les éducatrices disent s'attendre à ce que les jeunes nomment leurs frustrations, leurs incompréhensions et leur colère. Simultanément, elles

exposent aussi s'attendre à ce que les adolescentes utilisent des stratégies de gestion des émotions qui leur permettent d'exprimer leurs émotions de façon contrôlée et respectueuse. D'ailleurs, selon les perspectives recueillies, l'expression de la tension de façon impulsive et intense reflète la non-disponibilité des jeunes. En ce sens, les éducatrices remarquent que les manques de respect et l'agressivité verbale ont des conséquences attribuables aux règles des unités.

Dans les narratifs des jeunes et des éducatrices, nous notons une absence de référence aux émotions des éducatrices pendant les interactions. Ce constat est constant même si toutes les éducatrices ont été questionnées sur ce qu'elles ressentaient pendant les situations vécues.

Une éducatrice a nommé que de réfléchir à ce qu'elle ressentait durant les interactions avec les jeunes serait un exercice intéressant, bien que ce ne soit pas commun de s'y attarder : « Je ne me suis jamais posé ces questions-là... Mais ça pourrait être intéressant. On n'en parle pas [entre collègues] ».

Le besoin d'espace

Dans toutes les situations racontées par les jeunes et par les éducatrices, nous notons des références à une stratégie de distanciation initiée soit par les jeunes ou par les éducatrices. Toutes les participantes décrivent cet élément comme étant un temps plus ou moins long qui provoque une pause dans la séquence comportementale qui est en train de se jouer. Cependant, lorsque la demande d'espace est faite par les jeunes, les éducatrices l'interprètent comme une coupure relationnelle. Les éducatrices expliquent la demande d'espace par les jeunes comme un geste de fuite, de refus et d'opposition à leur demande de s'expliquer, ou comme un refus de suivre la programmation, et non comme une stratégie de distanciation.

Or, dans leurs narratifs, il est clair que les adolescentes sont conscientes de la relation lorsqu'elles expriment leur besoin d'espace. La prise d'espace est conçue par elles comme une stratégie pour protéger la relation, plutôt que pour créer une rupture. En effet, les jeunes disent demander cette distanciation lorsqu'elles ont besoin de prendre un moment pour elles avant la reprise de contact avec l'éducatrice et/ou avec le groupe, et de faire baisser la pression. La

prise d'espace paraît donc être utilisée dans le but de se protéger et de protéger autrui d'un dérapage ou d'un débordement émotif.

« Pis [elle n'] arrêtait pas de me presser, mais là, j'ai comme, ben genre j'avais pleuré, feke là, j'ai juste dit je m'en vais prendre un moyen aux toilettes. Pis là... J'avais juste besoin de comme ee... de prendre comme un 2 minutes juste pour comme... ben tsé baisser la tension. »

La résolution de conflit

Cet élément des interactions est aussi décrit par toutes les participantes. La résolution de conflit est définie comme étant un moment prévu lors du retour au calme pour discuter de la situation qui vient d'être vécue. Dans tous les narratifs, les participantes le définissent comme un moment initié par les éducatrices durant lequel elles questionnent les jeunes sur ce qui s'est passé et sur ce qu'elles comprennent de la situation. Il apparaît comme un moment thérapeutique important pour les jeunes et pour les éducatrices.

Les adolescentes ont exposé vivre des insatisfactions quant à la résolution des situations conflictuelles. Malgré le retour au calme et bien que les adolescentes se montrent capables de critiquer les comportements adoptés, elles affirment ressentir les mêmes sentiments de tension face à la situation. En effet, même après la résolution de conflits, les adolescentes légitiment leur débordement émotif selon la compréhension qu'elles ont de la situation.

« J'ai même pas regretté genre, jusqu'à temps que je suis allée à l'Étape² puis, même, à l'Étape j'ai pas regretté d'avoir fait qu'est-ce que j'ai fait, tout ce que j'ai fait, c'était pas un regret. J'ai juste, cette situation-là a permis de voir plus loin. [...] Moi, j'aurais souhaité que comme, ils, je sais pas comme, que au moins qu'ils vont, comme ils comprennent, qu'ils essaient de me rencontrer ou je ne sais pas comme, tu sais comme, ils ont pas compris genre. J'ai compris que je devais arrêter ces comportements-là si je voulais partir du centre et retourner chez nous. »

De plus, les adolescentes notent se conformer aux attentes des éducatrices pendant le processus de résolution de conflits dans le but de mettre fin rapidement à la discussion.

² L'Étape est une unité d'arrêt d'agir situé sur un autre campus que celui où les jeunes participantes étaient hébergées. Les jeunes y sont envoyés suivant la demande de l'équipe de travail de l'unité où les jeunes sont hébergés.

« Pis la 2^e rencontre j'ai rien dit, j'ai juste dit ouais, ouais, ouais, ouais.

I : Pis pourquoi juste ouais, ouais, ouais, parce que tu comprenais ce qu'à te disait ou?

Faisait deux fois qu'à me posait les mêmes questions. Pis ben je sais que quand c'est la deuxième fois, je fais juste ouais, ouais, pis y me foutent la paix. »

Pour leur part, les éducatrices disent utiliser l'espace du retour pour évaluer dans quelle mesure les jeunes ont fait une prise de conscience en lien avec la situation conflictuelle. En effet, les attentes des éducatrices sont de nature introspective lors de la résolution de conflit. L'espace du retour apparaît comme un moment important pour les éducatrices pour discuter avec les jeunes. De plus, les éducatrices mentionnent que les jeunes doivent avoir au moins entamé une démarche introspective pour pouvoir réintégrer le groupe.

Par ailleurs, dans certaines situations racontées par les participantes, la tentative de discuter de la situation difficile a engendré la reprise de l'escalade. Dans ces situations, les éducatrices rapportent que les jeunes ont exprimé leurs émotions et leur point de vue en employant des mots vulgaires et en adoptant un ton de voix fort, ce qui a provoqué la poursuite de la conséquence. En effet, les éducatrices associent l'adoption de ce type de comportements lors de la résolution de conflits, à un signe de non-disponibilité de la part des jeunes et à un indice que les jeunes ne sont pas prêts à s'investir dans le retour thérapeutique.

Construction des narratifs : similitudes et divergences

Les six éléments développés ci-dessus participent à la construction des narratifs que partagent les jeunes et les éducatrices lorsqu'elles racontent des moments conflictuels vécus en résidence. Une analyse de la cooccurrence et de la fréquence d'utilisation de ces éléments, accompagnée d'une analyse qualitative du sens du conflit nous permet de réfléchir à la conceptualisation respective des adolescentes et des éducatrices.

Pour ce qui est des adolescentes, nous notons qu'elles ont tendance à utiliser tous les éléments décrits plus haut pour expliquer un conflit. Les divers éléments se trouvent entremêlés. L'élément « les limites et les impacts des interventions des éducatrices » est l'élément le plus fréquemment utilisé lorsque les jeunes abordent directement la situation de conflits. De plus, dans ce même matériel, les éléments qui apparaissent le plus souvent dans les mêmes énoncés de façon simultanée sont « les limites et les impacts des interventions des

éducatrices », « l'expression des émotions » et « les réalités inhérentes aux centres de réadaptation ».

Pour les jeunes, les débordements émotifs ou les comportements perturbateurs adoptés lors des situations de conflits sont identifiés comme la conséquence d'une interaction sociale négative. Par exemple, une jeune raconte :

« Ben on était en train de chanter, pis un m'ment donné elle a commencé à dire mon nom de famille, pis j'avais pas aimé, j'ai dit arrête de le dire sinon il va sûrement arriver d'quoi. Elle a continué à la dire, pis après ça je suis allée voir l'éduc pis j'ai dit que la dernière fois que quelqu'un a dit mon nom de famille il a mangé un coup de poing parce que j'aime pas ça. Quand c'est pas une figure d'autorité j'aime pas ça qu'on le dise. »

Les adolescentes racontent être vulnérables aux débordements émotifs avant même le début de la situation de conflit (fatigue, irritation liée à différents contextes, difficultés psychosociales...). Elles affirment ensuite que les changements de dernière minute et le refus des éducatrices d'expliquer certains changements dans l'unité de vie activent des sentiments négatifs et de manque de contrôle, comme si tout était décidé pour elles. Dans leurs narratifs, les jeunes mettent aussi l'accent sur l'importance qu'elles accordent au temps que les éducatrices leur donnent pour les écouter, pour répondre à leur besoin, pour passer du temps avec elles et pour leur expliquer les décisions qui ont été prises et qui concernent leur quotidien. De ce fait, les jeunes expliquent se sentir abandonnées, oubliées et pas importantes lorsque les éducatrices réduisent le temps qu'elles partagent avec elles ou lorsque les éducatrices refusent de leur expliquer certaines interventions ou certains changements (ex : changement de programmation de dernière minute, une autre jeune qui est absente depuis un certain temps, etc...). Ces interactions négatives mènent à des débordements émotifs chez les adolescentes.

Une adolescente raconte avoir été fâchée suite à un changement de dernière minute annoncé par l'éducatrice et suite à une entente qui avait été prise entre la jeune et l'éducatrice. Elle affirme avoir été déçue. Dans cette situation, elle explique son débordement par la charge émotionnelle engendrée par cette déception et par le sentiment de ne pas avoir été prise en compte.

« Ben j'étais vraiment fâchée, je me sentais comme un peu comme si... y m'avaient juste oubliée, pas quand j'y étais, mais comme je sais pas si c'est juste parce qu'y a comme pas compris mon besoin tsé j'ai demandé à le savoir, pis ils le savaient que ça l'allait me causer beaucoup de stress, pis comme... [...] Ça m'a énervé parce qu'elles (les éducatrices) prennent des décisions en pensant que c'est pour mon mieux, mais moi, dans le fond, je sais ce que je préfère. Fec, ben là ça juste éclaté sur le moment là. »

De plus, les adolescentes décrivent s'être senties ignorées, diminuées et discréditées dans les situations où les éducatrices se sont interposées pour gérer un conflit entre elles et une autre jeune. Dans ces situations, les jeunes ont critiqué le fait de ne pas avoir eu l'espace pour expliquer leur point de vue et avoir ainsi senti que les éducatrices prenaient position contre elles, ce qui a mené au trop plein. En ce sens, les comportements que les adolescentes adoptent paraissent être des tentatives pour exprimer un inconfort ou une rupture relationnelle.

« Là je me sentais vraiment comme les deux contre moi genre. Comme si l'éduc était bête, elle était comme "Là, na-na-na, wra-wra-wra". Comme ça-ça m'énervait genre. Comme, j'avais vraiment l'impression de comme, je sais pas. J'aurais voulu qu'elle vienne me parler pour que moi je puisse dire mon point de vue. Pas qu'elle garde le point de vue de l'autre puis attendre que je me mette en colère pour appeler des agents. Comme elle aurait pu venir me voir puis me dire comme, "Est-ce que", comme, "Qu'est-ce qui s'est passé", genre. Comme, "Est-ce que tu peux m'expliquer". Je m'aurais décompressée, j'aurais pas commencé à claquer – à crier dans les murs là, pourquoi? Tu comprends? Comme moi, qu'est-ce qui m'a – la, la cause de ma colère, c'est que comme, genre, j'avais vraiment l'impression que tout le monde était contre moi, genre, elle est même pas venue me voir pour me dire comme, "Est-ce que ça va? Qu'est-ce qui s'est passé?" Heuh, "Quoi de neuf?" comme, elle a pris la version de l'ancienne puis elle l'a gardé comme ça, pas grave. Ça m'a vraiment fâchée et je l'ai insultée. »

Pour leur part, les éducatrices commencent leurs narratifs avec une description des comportements des jeunes ainsi qu'avec leurs perceptions de ces comportements. Par exemple, une éducatrice entame sa description en disant : « C'est la première fois qui a eu une altercation physique ici. Y'avais pas d'éduc à proximité pis le plus souvent quand y'a une personne à proximité ben ça l'arrive pas. Ça l'arrête rapidement. »

Les éducatrices utilisent les six éléments décrits plus haut, mais l'élément « difficultés psychosociales des jeunes » est le seul thème qui se trouve textuellement juxtaposé à tous les autres éléments dans les mêmes énoncés. Par exemple, lorsque les éducatrices abordent « la

résolution de conflit » et « l'expression des émotions », elles se réfèrent aux « difficultés psychosociales de jeunes » pour les expliquer et les décrire. De plus, il est l'élément le plus fréquemment utilisé lorsque les éducatrices parlent directement du conflit. Cet élément prend une place importante dans les récits des éducatrices et plus spécifiquement dans leur compréhension des conflits. Lorsqu'invitées à parler plus longuement de la situation, les éducatrices incluent davantage de facettes, d'explications et donc d'éléments dans leurs narratifs incluant « les réalités inhérentes aux centres de réadaptation » et « le besoin d'espace ».

Pour les trois éducatrices interviewées, le sens des situations conflictuelles semble résider dans les difficultés psychosociales des jeunes et dans leurs difficultés à résoudre les conflits de manière socialement acceptable, et ceci bien qu'elles comprennent les enjeux vécus par les jeunes. En effet, selon les éducatrices les débordements ou les comportements perturbateurs représenteraient la source d'une interaction conflictuelle. Nous notons que les manques de respect, la violation d'une règle, le refus de répondre à une demande ainsi que les comportements d'agression envers autrui ou envers les objets représentent pour les éducatrices le cœur de la situation de conflit. Les éducatrices soulignent que l'adoption de ces comportements engendre l'escalade conflictuelle et expliquent la nécessité de mettre en place des interventions contraignantes pour y répondre. En effet, dans les situations de conflits décrites, les éducatrices affirment que le dialogue avec les jeunes ou les tentatives de comprendre ce qui se passe pour elles ne sont pas possibles puisque ces types de comportements ont été adoptés par les jeunes.

« La chicane était déjà pris. La jeune était déjà déclenchée dans sa chambre, elle avait déjà injurié, crié après une autre jeune et après ma collègue. Il s'était passé une altercation entre les deux filles, puis la jeune à ce moment-là est dans son cadrage de porte puis elle fait des menaces à une autre jeune, où là elle va... elle va lui arracher la tête où, euh... ça va vraiment barder. Puis euh, la jeune hausse le ton, c'est vraiment une escalade là, au niveau verbal. Pas nécessairement physique parce qu'elle reste dans son cadrage de porte. Mais ça [le conflit] a commencé à partir de là. »

« Mais euh beaucoup dans la minimisation, banalise aussi pis elle est dans le moi j'ai rien faite. Elle semblait pas voir ce qui lui appartenait pis toutes les petites interventions qui ont mené au retrait final. Tsé que, dans le fond l'intervenant qui était là avait toléré beaucoup de choses, puis ben c'est comme l'ensemble de tout ça qui a

mené au retrait. Le ton a continué à monter puis a commencé à s'emporter puis a gesticulé un peu plus. Était un peu plus agressive aussi dans son ton de voix. J'ai fini par mettre fin à la discussion parce que là c'était juste du contenu qui menait à rien, je lui ai nommé qu'on allait arrêter la conversation et que je n'argumenterais pas avec elle parce que ça menait à rien. Euh, a répondu d'un "OK", croisé les bras a s'est refermée, je lui ai demandé si elle voulait que je lui explique la conséquence qui allait être reliée à tout ça qu'elle devrait assumer. Elle m'a dit : "oui", je lui ai expliqué qu'elle allait avoir un 15 minutes plus 30 minutes de temps à reprendre pour non-respect de consignes et manque de respect. »

Nous notons donc des divergences importantes tant dans la conceptualisation des divers éléments que dans la façon dont ces éléments sont utilisés pour raconter le conflit et donc pour le conceptualiser (voir l'annexe VI pour une démonstration de ces constats à partir de vignettes tirées des narratifs des participantes).

Discussion

L'objectif de ce projet de recherche était d'explorer la conceptualisation que font les jeunes et les éducatrices des moments de conflit qui prennent place en centre de réadaptation. Il visait à décrire les situations de conflits selon les perspectives des jeunes et des éducatrices, à explorer les divergences et les similitudes entre leurs descriptions de situations conflictuelles et à décrire le sens général des conflits selon leurs perspectives respectives. Ceci a permis de réfléchir au sens qui est donné au conflit autant selon les perspectives des adolescentes que des éducatrices ainsi qu'à l'impact de ces conceptualisations sur l'interaction.

Alors qu'en début de processus les partenaires étaient interpellés par l'exploration de l'adoption des comportements d'agressivité et d'opposition par les jeunes et par l'utilisation de stratégies d'interventions disciplinaires, nous avons choisi d'adresser la problématique en posant un regard plus large sur le phénomène des situations conflictuelles. Cet intérêt porté aux comportements perturbateurs et d'agression et aux interventions disciplinaires et de contrôle de façon isolée reflète une tendance observée dans un grand nombre de recherches qui se sont intéressées à comprendre l'émergence de ce type de comportements et de ce type d'interventions de façon indépendante et unidirectionnelle (e.g Dodge, Coie, & Lynam, 2006; Secker & al., 2004). Or, une étude réalisée par notre équipe (Fraser & al., 2016) suggère que les comportements perturbateurs et d'agression ainsi que les interventions disciplinaires et de contrôle prennent souvent place dans les mêmes interactions suite à une escalade dans une situation de conflits. Il devient donc pertinent de s'attarder à ces situations difficiles pour mieux comprendre les tensions qui précèdent l'émergence des escalades. En ce sens, nous avons opté pour une conceptualisation des situations de conflits qui intègre le rôle potentiel des jeunes et des éducatrices dans la construction des conflits. Dans le cadre du projet, les situations conflictuelles ont été présentées aux participantes comme étant des situations difficiles dans lesquelles elles sentaient que les choses « dérapaient », que les émotions étaient à fleur de peau, en ébullition et qu'il y avait un point de discorde entre jeune et éducatrice.

Nous avons rencontré en entrevue trois adolescentes et trois éducatrices après qu'elles aient sélectionné et décrit trois situations conflictuelles tirées de leur quotidien. Les participantes étaient hébergées et travaillaient dans trois unités différentes qui étaient situées

dans le même bâtiment. En entrevue, les participantes ont raconté et décrit un total de dix situations conflictuelles dont huit qui impliquaient une tension entre jeune et éducatrice.

Les analyses ont permis de mettre en lumière six éléments qui constituent et structurent les narratifs des jeunes et des éducatrices sur les situations de conflits. Ces éléments sont tous décrits par les adolescentes et par les éducatrices comme étant des facteurs liés au conflit soit de façon directe ou indirecte. Cela étant dit, l'importance qu'elles accordent et la façon dont elles interprètent ces éléments peuvent différer.

Plusieurs réalités inhérentes aux centres de réadaptation agissent en tant qu'irritants pour les adolescentes qui peuvent être vulnérables aux débordements émotionnels. Les jeunes et les éducatrices explicitent que le fait d'être placé, le contexte physique, le contexte de groupe et le contexte relationnel participent aux situations conflictuelles avec une importance relative. Puis, l'expression des émotions par les jeunes prend une place considérable dans la conceptualisation des conflits des jeunes et des éducatrices. Toutes les participantes soulignent l'importance pour les jeunes de mettre en mots leurs contrariétés, leurs frustrations et leurs incompréhensions. Or, les adolescentes disent s'attendre à avoir une conséquence si elles expriment leurs sentiments de façon non contrôlée. Dans leurs narratifs, les éducatrices confirment s'attendre à ce que les jeunes expriment ce qu'elles vivent de façon socialement acceptable. Cette double attente pouvait provoquer chez les jeunes une résistance, un refus de parler avec l'éducatrice et un refus de se confier. De plus, les jeunes ont lié cette double attente à un sentiment de ne pas être écoutées et comprises. Ceci pouvait mener à un débordement émotionnel, selon les adolescentes. Selon les narratifs des adolescentes, il est possible d'illustrer cette double attente des éducatrices par les alternatives suivantes : soit elles s'ouvrent, mais de façon contrôlée, ce qui détonne de l'émotion qu'elles ressentent et ce qui fait qu'elles ne se sentent pas écoutées, soit elles s'ouvrent pour partager ce qu'elles ressentent en incluant les mots qui illustrent leur colère et elles se font réprimander, ou encore, elles ne s'ouvrent pas et se font réprimander. On note donc une sorte de double contrainte où les adolescentes ont l'impression de ne pas réellement pouvoir s'exprimer.

Les jeunes et les éducatrices exposent également le lien entre les difficultés psychosociales des jeunes et les débordements émotionnels de ces dernières. Les jeunes

reconnaissent avoir certaines fragilités qui les rendent réactives devant certaines interventions. Les éducatrices quant à elles donnent une place centrale aux difficultés reconnues des jeunes.

Le besoin d'espace est un autre élément décrit et interprété par les participantes lorsqu'elles racontent une situation conflictuelle. Pour les jeunes et pour les éducatrices, cet élément réfère à un moment plus ou moins prolongé qui permet de faire une pause dans l'interaction. Les jeunes évoquent faire la demande de se retirer pour protéger la relation d'un potentiel débordement émotif. Or, les éducatrices expliquent interpréter cette demande de distanciation par les jeunes comme un comportement d'opposition et de fuite.

La résolution de conflit constitue également un élément important intégré dans les narratifs des participantes. Les adolescentes et les éducatrices mentionnent compter sur ce moment initié par l'éducatrice pour revenir sur la situation de conflit lors du retour au calme. Lors de ce moment, les jeunes relèvent certaines insatisfactions liées au fait qu'elles ne sentent pas avoir l'espace pour expliquer leur point de vue. De ce fait, certaines jeunes mentionnent se conformer aux demandes de l'éducatrice pour abrégé la discussion. Les éducatrices disent, pour leur part, avoir des attentes de nature introspective lors de la résolution de conflit. De plus, elles soulignent que la difficulté des jeunes à entamer des prises de conscience par rapport à leurs comportements peut prolonger le temps de retrait du groupe.

Enfin, les adolescentes formulent certaines limites aux interventions des éducatrices et mentionnent que ces interventions peuvent générer des sentiments d'abandon et de trahison. En ce sens, elles mettent en lumière des interventions désirées. Pour leur part, les éducatrices ne définissent pas leurs interactions avec les jeunes comme étant négatives lors des situations de conflits. Les éducatrices justifient leurs interventions par des facteurs appartenant aux jeunes et par des facteurs appartenant au contexte environnemental (code de vie, fonctionnement du groupe, etc.).

L'analyse de ces six éléments est intéressante du fait qu'elle révèle certaines similitudes et certaines divergences entre les interprétations qu'en font les jeunes et les éducatrices. En effet, à travers l'explicitation des différents éléments, les adolescentes et les éducatrices parlent de la réalité des jeunes, ce qui montre que les éducatrices prennent conscience à différents moments

des enjeux que vivent les jeunes. De plus, les jeunes sont conscientes de la nature problématique de leurs comportements. On voit donc une certaine compréhension commune de la situation. Cependant, l'analyse fait émerger des divergences marquantes entre les interprétations des éléments utilisés, des divergences qui sont en définitive subtiles dans le flou et dans le flot des interactions. En effet, les divergences peuvent être difficiles à percevoir, autant pour les individus à l'extérieur de l'interaction que pour les personnes qui sont impliquées dans l'interaction, du fait que les participantes utilisent le même langage et qu'elles font référence à des réalités communes. On pense notamment au besoin d'espace défini par les participantes comme étant une stratégie de distanciation initiée soit par la jeune ou par l'éducatrice. Tandis que les éducatrices expliquent la demande d'espace par les jeunes comme un geste de fuite ou d'opposition, les jeunes, elles, mentionnent avoir besoin de cette distance pour protéger le groupe et l'éducatrice d'un potentiel débordement émotif.

Dans un deuxième temps, l'analyse de la construction des narratifs des jeunes et des éducatrices (l'utilisation et l'organisation des six éléments par les participantes) a permis d'explorer le sens général que les adolescentes et que les éducatrices donnent aux situations de conflits.

Les éducatrices ont tendance à associer les situations de conflits aux problèmes de comportements des jeunes qui sont aggravées par le contexte. Pour leur part, les adolescentes voient les situations de conflits comme une conséquence à une interaction négative liée au fait de se sentir incomprises et oubliées, ce qui engendre un débordement émotif qu'elles souhaiteraient gérer. En effet, tel que mentionné plus haut, les adolescentes condamnent et critiquent également les comportements perturbateurs et agressifs qu'elles adoptent. Or, la place qu'elles attribuent à leurs difficultés dans le conflit diverge de la place centrale attribuée aux comportements des jeunes par les éducatrices. Duxbury et Whittington (2004) constatent des écarts de sens similaires dans leur étude qui vise à mieux comprendre les comportements d'agression des patients selon les perspectives de patients et d'infirmières. Dans ce contexte, les infirmières donnaient une place importante aux difficultés psychosociales des patients pour expliquer leurs comportements d'agression, tandis que les patients attribuaient l'émergence de

ce genre de comportements à des facteurs de l'environnement et à des lacunes dans la communication avec les infirmières.

Dans notre projet, ces différences de sens semblent influencer les actions prises par les jeunes et par les éducatrices, contribuant ainsi à un maintien ou à une escalade dans la situation conflictuelle (Watzlawick, Beavin, Jackson, & Morche, 1972). En effet, il semblerait que les éducatrices qui conceptualisent la problématique par les comportements des jeunes ont tendance à intervenir majoritairement sur cette composante. Pourtant, adopter une vision rigide et automatisée face à l'adoption de comportements difficiles, par exemple voir les comportements perturbateurs et d'agression des jeunes uniquement comme des conséquences à des troubles de comportements ou à un « besoin d'attention », serait une limite dans l'intervention puisque l'évaluation des comportements serait faite au détriment des nombreuses lacunes qui peuvent les sous-tendre (Day, 2002; Delaney, 2006; Garfat, 1998). De leur côté, les jeunes conceptualisent la problématique comme étant l'expression d'un contexte plus large et par le fait qu'elles se sentent oubliées et non comprises dans la relation. Elles poursuivent donc leurs tentatives de s'exprimer, ce qui mène à un débordement émotif et à une situation conflictuelle.

Une étude sur l'exploration des comportements des jeunes et des types d'intervention utilisés par les éducateurs en centres de réadaptation a illustré le même type de boucles de rétroactions entre des jeunes et des éducateurs dans des situations qui se terminaient par des mesures de contentions physiques ou d'isolement (Fraser et al., 2016). D'ailleurs, attribuer la cause du conflit à des facteurs externes à soi, comme par exemple à l'autre personne impliquée dans l'interaction, et condamner les comportements de l'autre augmenteraient les chances d'être impliqués dans des interactions d'agressivité (Morrisson, 1998; Ray & Subich, 1998; Secker & al., 2004). Des pratiques telles que se remettre en question et évaluer ses propres comportements et intentions seraient des facteurs de protection contre l'agressivité pour l'intervenant et pour le jeune (Houston & Griffiths, 2000). Les biais d'attribution à l'autre créeraient une boucle de rétroaction négative qui mènerait inévitablement à une impasse et à un conflit (Watzlawick, Beavin, Jackson, & Morche, 1972).

Selon Berger et Luckmann (1966), le conflit réside dans le fait même de ces écarts de perceptions entre deux personnes qui agissent comme si l'autre avait la même compréhension de la situation. On peut donc penser que ce qui initie le conflit est un sentiment de perte et de rupture relationnelle ainsi que des comportements perturbateurs, mais ce qui le maintient, ce sont les écarts entre les réalités des jeunes et celles des éducatrices. Ainsi, la difficulté à résoudre une situation de conflits et la tendance à adopter des comportements agressifs et à utiliser des interventions disciplinaires et de contrôle ne seraient pas des conséquences aux comportements d'une ou de l'autre personne, mais plutôt au maintien de l'opposition entre leurs deux réalités et donc à leur patron de communication.

En ce sens, on peut imaginer que pour comprendre les situations et les comportements des jeunes, il est nécessaire pour les éducateurs de questionner les jeunes sur leurs compréhensions des interventions. On peut penser qu'en situation de conflits il est également important pour les éducateurs d'avoir accès à leur propre réalité pour être capable d'évaluer l'impact de leurs interventions sur le comportement des jeunes. Ainsi, on peut penser que si les éducateurs n'ont pas accès à leur propre subjectivité et à celle des jeunes, leurs interventions peuvent ne pas répondre adéquatement aux comportements des jeunes qui eux réagissent aux comportements des éducateurs (Garfat, 1998). Adopter une telle perspective peut paraître être un non-sens, particulièrement dans un contexte de centre de réadaptation où les jeunes sont hébergés pour des difficultés psychosociales et que les éducateurs sont présents pour les aider à modifier leurs comportements. D'ailleurs, comme le reconnaissent les jeunes et les éducatrices, les comportements perturbateurs et d'agression adoptés par les jeunes ne sont pas acceptables au plan social. De plus, il est important de se rappeler que l'angle d'intérêt du projet était de réduire l'agressivité et l'opposition ainsi que les interventions disciplinaires et de contrôle. C'est notamment cette question qui a interpellé les partenaires à participer à ce projet. La diminution de ce type de comportements et de ce type d'interventions est donc un objectif partagé par les professionnels et par les jeunes. Mais comment sortir de ces boucles d'interactions? Pensons à la vignette de Béatrice où la jeune qui se sent trahie par l'éducatrice frappe dans son mur de chambre et où l'éducatrice qui trouve la réaction de la jeune exagérée suite au rappel d'une règle connue et qui est concernée par la sécurité du reste du groupe appelle les agents de sécurité pour qu'ils accompagnent Béatrice à la salle de retrait

hors de l'unité. D'un côté, la jeune, qui se sent souvent en trop et peu appréciée, souhaite être entendue par l'éducatrice. De l'autre côté, l'éducatrice mandatée à participer à la réadaptation d'une jeune ayant des difficultés de comportements ne voudrait pas laisser croire que le comportement adopté par la jeune est acceptable au plan social. Mais est-ce possible qu'il y ait plus d'une façon d'interagir avec la jeune en faisant passer ce message, surtout dans un contexte comme celui de nos participantes où les comportements décrits sont compris comme étant problématiques?

Les adolescentes ont fait référence à des stratégies qui auraient potentiellement permis d'éviter le conflit et d'influencer un autre mode de communication. Elles ont mentionné avoir souhaité que les éducatrices leur donnent l'espace nécessaire pour expliquer leur point de vue, se questionnent sur ce qu'elles vivaient et prennent en considération leur compréhension des situations. On voit que ces stratégies réfèrent au fait que les éducatrices s'intéressent et questionnent la réalité des jeunes et qu'elles leur donnent d'autres réponses, pour permettre aux jeunes de donner différentes réponses à leur tour. On peut donc penser qu'en questionnant la réalité du jeune, l'éducateur crée des opportunités pour comprendre la situation différemment et pour faire d'autres interprétations de ce qui se passe. Conséquemment, ceci permettrait aux jeunes et aux éducateurs de donner des réponses différentes. Dans la littérature des meilleures pratiques en contexte de crise, les faits de questionner la réalité de l'autre et de s'adapter aux besoins des jeunes selon cette réalité ont été identifiés comme des stratégies efficaces pour diminuer les comportements d'agression. Ces stratégies permettraient d'autant plus un mode de communication collaboratif entre jeune et éducateur (Garfat, 1998; Garfat, 2004a). Cette compréhension vient chambouler l'idée de condamner les comportements perturbateurs, en ce sens qu'ils paraissent être des opportunités d'intervention et des leviers dans l'intervention. En effet, des auteurs considèrent les comportements perturbateurs comme des opportunités d'intervention puisque dans ces moments-là le jeune n'aurait pas les moyens nécessaires pour faire face aux demandes et aux exigences de l'environnement de façon efficace (Brunet, Séguin, & Leblanc, 2006; Delaney, 2006). Dans ces situations, on peut penser que les éducateurs pourraient créer des opportunités et des espaces pour des réponses alternatives en amenant les jeunes à identifier ce qui les fait réagir, à faire des liens entre cette réaction et celles qu'ils ont dans d'autres contextes, à nommer ce qu'ils vivent et à identifier

d'autres stratégies pour y faire face (Brunet, Séguin, & Leblanc, 2006; Garfat, 2004a). D'ailleurs, selon ces auteurs, les comportements perturbateurs et d'agression sont décrits comme des échecs d'autorégulation devant une situation perçue comme frustrante ou menaçante (Bath, 2008; Eisenberg & Spinrad, 2004; Shields & Cicchetti, 1998). Plusieurs articles ont suggéré des stratégies d'intervention qui favorisent une telle rencontre de collaboration entre jeune et éducateur. Ces stratégies sont, entre autres, de créer une atmosphère générale de prise de décisions partagées avec les jeunes, de créer des espaces pour discuter librement de la colère et des frustrations avec les jeunes (Lochman, Barry, Powell, & Young, 2010), de réduire les écarts entre les compétences des jeunes et les demandes de l'environnement et d'adopter des stratégies d'intervention qui encouragent l'autorégulation (Delaney, 2009).

Dans la littérature, il est suggéré que la pratique de l'éducateur s'inscrive dans une démarche introspective et réflexive qui lui permet d'être conscient de son implication dans l'interaction. Des questions telles que « quand l'autre, étant ce qu'il est, a envers moi un comportement difficile à vivre pour moi, ma réponse permet-elle que ce comportement s'arrête [et change donc] » (Watzlawick & al., 1975, cité dans Doutrelugne & Cottencin, 2008, p.32) peuvent aider les éducateurs à s'impliquer dans l'interaction, à questionner leur rôle dans le conflit et à potentiellement sortir du conflit et de l'impasse créée par le conflit. Or, à travers l'analyse des narratifs nous avons été surpris par l'absence de référence à l'expérience psychologique ou émotive des éducatrices, et ce, autant dans les récits des adolescentes que dans les narratifs des éducatrices. Ceci est particulier compte tenu de l'importance de la recherche effectuée auprès d'intervenants psychosociaux travaillant en centre jeunesse et en centre psychiatrique et portant sur l'usure, la fatigue et la santé mentale (Cunningham, 2004; Jackson, 2016; Newell & MacNeil, 2010; Van Hook & Rothenberg, 2009). Les intervenants œuvrant dans des milieux où les usagers y sont hébergés seraient plus enclins à être affectés par l'exercice de leur métier (Freudenberger, 1982; Harris & Leather, 2011). Les répercussions du travail en contexte d'hébergement pourraient potentiellement toucher tous les éducateurs, et ne seraient pas uniquement associées au fait d'être victimes d'actes d'agression physique directe. En effet, ne pas être victime d'un acte d'agression physique de façon directe ne serait pas un gage de bien-être au travail, puisque le contexte de violence rapporté dans les

centres de réadaptation nuitrait à la présence au travail et au désir de poursuivre la même carrière des éducateurs n'ayant pas subi ce genre d'agression (Geoffrion & Ouellet, 2013). Par exemple, cette étude suggère que 40.1% des éducateurs ayant été victimes d'agression physique et que 28.5% des éducateurs sondés qui n'avaient pas été agressés physiquement durant l'année précédent la recherche ont affirmé avoir pensé quitter leur emploi durant la période d'intérêt de la recherche en raison de la violence quotidienne (Geoffrion & Ouellet, 2013). Par ailleurs, dans une étude qualitative, lorsque questionnés sur les facteurs qui occasionnent leur fatigue, les intervenants sociaux identifient clairement les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leurs activités professionnelles avec les jeunes et les usagers et la lourdeur des prises en charge (Ravon, 2009). Des études qualifient le type de fatigue des intervenants impliqués dans la relation d'aide d'épuisement relationnel (Truchot, 2011) ou de fatigue de compassion (Newell & MacNeil, 2010; Van Hook & Rothenberg, 2009). L'ensemble de ces résultats illustre l'impact reconnu sur les éducateurs des prises en charge répétées de jeunes aux prises avec des difficultés complexes, et appuie la pertinence de s'intéresser à cette absence de référence à leurs propres émotions lors des situations de conflits.

Il est important de noter que les événements auxquels les éducatrices et les adolescentes font référence dans notre étude ne sont pas toujours de nature violente, du moins pas physiquement envers les éducatrices. En effet, dans aucune situation décrite, les éducatrices n'ont été victimes de violence physique directe de la part des jeunes. Les éducatrices ont fait face à de la violence physique dirigée vers autrui et vers le matériel et de la violence verbale. L'absence de référence aux émotions des éducatrices, non seulement dans les narratifs des éducatrices, mais aussi dans ceux des jeunes, demeure tout de même importante et préoccupante vue l'intensité substantielle des situations décrites. On peut se questionner sur les raisons de cette absence de référence à leurs propres émotions lorsqu'elles conceptualisent des situations conflictuelles, mais aussi sur les impacts des comportements « moins lourds » sur les éducateurs tels que des comportements de résistance, d'opposition, d'agressivité verbale, d'agressivité envers le matériel et envers autrui qui ne sont pas systématiquement reconnus dans les discours des éducateurs et des organisations (Newell & MacNeil, 2010).

D'autre part, on peut penser que l'absence de référence à la réalité des éducatrices peut avoir un effet pervers dans l'interaction avec les jeunes, en ce sens où les jeunes ne sont pas portés à se projeter dans la réalité des éducateurs et à réfléchir aux impacts de leurs propres comportements. On peut donc imaginer qu'un éducateur qui partagerait avec les jeunes la façon dont il a compris leurs comportements amènerait possiblement les jeunes à développer un sentiment d'empathie pour l'autre et à réfléchir aux conséquences de leurs comportements. En relation d'aide, ces pratiques qui amènent les jeunes à réfléchir et à se projeter dans la réalité de l'autre sont vues comme importantes dans le processus de changement (Garfat, 1998). Dodge et Crick (1990) suggèrent que la capacité d'évaluer les impacts de nos propres comportements est une compétence sociale qui influence l'adoption de comportements prosociaux. D'ailleurs, le programme « Second Step » qui vise à prévenir les comportements d'agression chez les enfants et les adolescents intègre la pratique de cette compétence dans la composante « résolution de problèmes » du programme (Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000; Frey, Nolen, Edstrom & Hirschstein, 2000; Holsen, Smith & Frey, 2008). Pour ce faire, les professeurs sont amenés à questionner les jeunes sur les impacts de leurs comportements sur autrui. Ainsi, dans les contextes de centres de réadaptation, on peut penser que les éducateurs seraient en mesure de jouer ce rôle.

Ainsi, jusqu'à présent, les résultats de cette étude et la littérature sur les meilleures pratiques nous offrent quelques pistes pour améliorer les interactions, diminuer les situations de conflits, et ce, tout en soutenant la réadaptation des jeunes. Mais cela requiert une reconceptualisation du conflit tant de la part des adolescentes que de la part des éducatrices. En effet, les adolescentes doivent pouvoir accorder une plus grande importance au fait que leurs comportements ont un impact sur leur entourage. De plus, elles doivent mettre de l'avant le mandat des éducatrices en centre de réadaptation. Pour leur part, les éducatrices pourraient redéfinir le conflit comme étant une divergence dans les compréhensions d'une situation et une conséquence à des besoins non répondus. Or, le fait que les trois éducatrices aient une compréhension commune du conflit ne semble pas être de l'ordre de la coïncidence. Il apparaît donc être pertinent de se demander à partir d'où est construit ce sens. Les résultats de cette étude ne permettent pas de répondre complètement à ce questionnement, mais ils permettent d'envisager des pistes de réflexion prometteuses. Effectivement, dans les résultats,

on sent que des facteurs plus « macro » viennent influencer la conceptualisation des éducatrices. Par exemple, les éducatrices expliquent les situations conflictuelles et leurs interventions en faisant référence au code de vie de l'unité, au fait que les jeunes ont besoin d'un cadre clair, au caractère inacceptable des comportements des jeunes et au souci de la gestion du reste du groupe. On peut penser également que la formation scolaire des éducatrices, la culture institutionnelle, le mandat, les orientations organisationnelles et la compréhension que les éducatrices ont de leur rôle influencent leur compréhension des situations et des comportements d'autrui. D'ailleurs, il est intéressant de noter que la compréhension des conflits développée par les trois éducatrices concorde avec le modèle d'intervention qui conceptualise les interventions disciplinaires et de contrôle comme des réponses aux « situations particulières ». Rappelons-nous qu'au CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal « les “situations particulières” correspondent à un éventail d'événements difficiles à gérer dans le cadre d'un placement [dans lesquelles il y a adoption] de comportements perturbateurs et inadéquats qui contreviennent aux règles du code de vie, des crises émotionnelles ou comportementales difficiles à contenir, des situations où les réactions d'un enfant ou adolescent créent un danger pour soi-même ou pour autrui » (Centre Jeunesse de Montréal- Institut universitaire, 2014, p.1). Bien que le devis de recherche ne permette pas d'établir des liens directs entre différents facteurs macro-sociologiques et les conceptualisations des éducatrices, les résultats suggèrent par ailleurs que les attitudes professionnelles des éducatrices sont influencées par une multitude de facteurs qui appartiennent à un contexte plus large. Selon une compréhension constructiviste de l'agir, nos conceptualisations ne seraient pas autogénérées, mais seraient, effectivement, coconstruites à l'intérieur d'un contexte particulier (Blumer, 1969).

Un travail mené par Holstead et al. (2010) suggère que les directions prises par les organisations sont effectivement importantes puisqu'elles seraient ce qui influence le plus significativement la pratique et donc également les changements de pratique. Les auteurs notent par ailleurs que les changements de pratique représentent un défi pour une organisation et exigent du temps avant de se concrétiser. En ce sens, plusieurs études soulignent la nécessité de créer des changements au niveau des politiques et au niveau organisationnel de sorte à observer des changements de pratique par le personnel (Betemps, Somoza, & Buncher,

1993; Emerson & al., 2000; Fisher, 2003; Holstead, Lamond, Dalton, Horne, & Crick, 2010; Pollard, Yanasak, Rogers, & Tapp, 2007).

De plus, comme observé dans ce travail et comme mentionné par les éducatrices, le personnel fait face à des situations de conflits quotidiennement. Les trois éducatrices ont indiqué qu'elles aimeraient profiter d'espaces neutres et confidentiels pour partager leurs expériences et leurs préoccupations en lien avec les situations de conflits, comme l'espace qui a été offert lors des entrevues. On peut donc penser que les éducateurs profiteraient de ce genre d'espaces de discussion dans leur milieu de travail. D'ailleurs, ce cadre de discussion est identifié comme pouvant être profitable pour le personnel qui travaille auprès d'utilisateurs qui les mettent au défi (Bowers et al., 2011). Enfin, différents travaux (Newell & MacNeil, 2010; Van Hook & Rothenberg, 2009) notent l'importance pour les organisations de reconnaître l'impact potentiel de la lourdeur des prises en charge et d'outiller le personnel face aux situations conflictuelles du quotidien. On peut donc penser que les éducateurs profiteraient de formations continues et d'un soutien professionnel en lien avec la mise en pratique de stratégies alternatives. Ceci les encouragerait d'autant plus à modifier leur conceptualisation des conflits et à installer avec les jeunes un mode de communication basé sur la collaboration.

Implication pour l'intervention et pour les futures recherches

Ce projet de recherche est pertinent à deux niveaux. Tout d'abord, les résultats qui en découlent permettent de mieux comprendre le sens donné par les jeunes et par les éducateurs aux conflits ainsi qu'aux impacts de leurs conceptualisations sur les interactions. Les résultats mettent en lumière des similitudes et des divergences dans les descriptions et dans l'utilisation d'éléments précis qui participent à créer, à construire et à maintenir le conflit entre jeune et éducateur en centres de réadaptation. Ces éléments soulignés en discussion représentent des cibles de recommandation intéressantes pour mieux outiller les éducateurs face aux situations de conflits et pour permettre d'alléger le quotidien des jeunes et des éducateurs. À cet égard, il apparaît nécessaire à court terme de développer des outils pédagogiques pour transférer de façon pratique et constructive les recommandations qui découlent de ce projet. Par exemple, nous pensons qu'il pourrait être intéressant de développer avec des jeunes et des éducatrices des capsules vidéo qui vulgarisent les résultats de la recherche et qui mettent en scène les

recommandations qui en découlent. À travers l'exercice de transfert des connaissances auprès des éducateurs, nous souhaitons ouvrir un dialogue réflexif sur l'intervention en situations de conflit et sur la manière dont les résultats résonnent avec leur propre pratique et peuvent les outiller. Nous pensons qu'il serait également intéressant de partager les résultats aux jeunes à travers des ateliers créatifs où ils seraient amenés à réfléchir à l'impact de leurs comportements sur leur entourage, dont les éducateurs font partie, et cela dans le but de créer un espace de dialogue collaboratif entre eux.

D'autre part, le projet de recherche est d'autant plus intéressant qu'il soulève des enjeux non résolus, notamment en lien avec le rôle des éducateurs. En effet, il est possible d'entrevoir que la compréhension qu'ont les éducatrices des comportements perturbateurs des jeunes influence leurs objectifs d'intervention et leurs critères d'« évaluation post-situationnelle » (Renou, 2005). Nous nous questionnons à savoir si la diminution ou l'arrêt des comportements perturbateurs des jeunes n'est pas un indice déterminant pour l'évaluation de l'efficacité des interventions, au détriment, peut-être, du processus interne que permettraient les interventions. Ainsi, dans des futures recherches, il serait utile d'interroger d'une part les jeunes et les éducateurs sur leur conception du rôle des éducateurs et, d'autre part, d'explorer leurs compréhensions respectives de la réadaptation. D'autre part, il serait captivant d'interroger le sens que les jeunes et les éducateurs donnent à l'arrêt des comportements perturbateurs suite à une situation de conflits. Plus largement, il serait important d'explorer les comportements d'obéissance des jeunes en centres de réadaptation.

Forces et limites du projet de recherche

Cette étude comporte plusieurs forces. Tout d'abord, le fait que les questionnements à la base de ce projet de recherche se sont développés dans la pratique professionnelle de l'étudiante-chercheuse est considéré comme une force, puisque ceci a permis de conserver le sens pratique de l'étude. Tout au long du processus de recherche, elle s'est efforcée de le rendre pertinent pour les milieux de pratique, tant pour les éducateurs que pour les jeunes. Nous sommes d'avis que le chercheur n'est jamais objectif, que ce soit lors du choix du sujet d'étude, des entrevues, des analyses ou des interprétations des résultats. Ainsi pour mettre à distance notre subjectivité et laisser émerger le sens du matériel, nous avons choisi une posture

d'authenticité où nous prenions conscience de notre implication subjective. Comme la recherche est orientée par l'activité professionnelle, nous assumons pleinement notre rôle de praticien-chercheur (De Lavergne, 2007) qui est incarné dans notre double intention de rendre compte d'enjeux qui touchent les éducateurs et les jeunes et qui représentent des enjeux que nous même avons pu vivre dans notre pratique professionnelle en centre de réadaptation, et par notre désir de construire un dialogue privilégié entre la pratique et la recherche. Nous croyons donc qu'une des forces de ce projet de recherche réside dans le fait qu'il représente « un espace de transition et d'interaction [entre] les apports de la recherche et l'intérêt pour les professionnels [et pour les jeunes], aux prises avec différentes situations [de conflits] » (De Lavergne, 2007, p.30).

Ensuite, l'implication active et la valorisation du point de vue des jeunes et des éducatrices, qui sont les individus touchés directement par les situations conflictuelles, représentent une des plus grandes forces de ce projet de recherche. Ceci donne sans aucun doute un caractère novateur et prometteur au protocole de la recherche, qui a permis de faire émerger une vision de « l'intérieur » des conflits jeunes-éducateurs en centres de réadaptation. Au-delà des avantages liés à la pertinence des résultats, l'implication des jeunes et des éducatrices marque une force éthique de la recherche quant au fait qu'elle permet de les intégrer dans une démarche de réflexion liée aux enjeux qui les concernent, de reconnaître leur expertise et de légitimer leur expérience (Le Bossé, Bilodeau, & Vandette, 2006). D'ailleurs, l'inclusion des perspectives des individus affectés par les enjeux à l'étude permet de favoriser le développement de politiques et de programmes qui répondent à leurs besoins tels qu'ils les définissent (Duxbury & Whittington, 2005; Lombe & Sherraden, 2008b). Selon les mêmes auteurs (Lombe & Sherraden, 2008b), l'inclusion des groupes vulnérables, tels que les adolescentes dans ce projet de mémoire, est pertinente socialement puisqu'elle leur redonne du pouvoir et qu'elle appuie et valorise leur potentiel individuel et collectif et le fait qu'ils ont un rôle essentiel à jouer dans la définition des problématiques et des enjeux qui les concernent (Lombe & Sherraden, 2008a, 2008b). D'ailleurs, les participantes ont indiqué, lors des entrevues, avoir été motivées à participer au projet de recherche par le fait de pouvoir profiter d'un milieu neutre et confidentiel pour partager leurs expériences des situations de conflits. De

ce fait, le caractère confidentiel des rencontres s'est révélé être une force selon les participantes.

Or, dans le cadre du projet, la valorisation des expériences des participantes est tributaire de leurs capacités à saisir et à mettre en mots leur réalité et leurs intentions. Ceci a pu affecter la nuance, la richesse et la profondeur des partages des participantes. Cette caractéristique du protocole de recherche représente donc une limite potentielle de l'étude. Dans de futures recherches, compte tenu de ce défi, il serait pertinent d'inclure l'ethnographie dans le protocole. En ce sens, des séances d'observation participante avait été incluses dans le protocole de recherche initial. Observer et participer à la vie quotidienne dans les unités, partager le quotidien avec les jeunes et les éducatrices et vivre des situations de conflits dans le flou et dans le flot du quotidien des jeunes et des éducatrices auraient permis d'approcher les situations de conflits et l'organisation des unités de vie sous un angle complémentaire à ceux offerts par les participantes. Les observations ainsi faites auraient pu être utilisées lors des entrevues où les participantes auraient pu les commenter et les expliquer selon leurs perspectives et cela pour enrichir, approfondir ou nuancer les informations récoltées à partir de leurs narratifs. Or les membres du comité d'éthique ont partagé un mal l'aise quant à la présence d'une personne externe à l'organisation dans les milieux de vie. Subséquemment, les éducatrices ont cependant affirmé qu'elles auraient aimé que cette technique soit utilisée pour que l'on puisse observer leur réalité.

De plus, la fréquence d'entrevue plus élevée pour les adolescentes que pour les éducatrices a pu affecter le contenu des entrevues. En effet, en participant à un plus grand nombre d'entrevues, on peut penser que les jeunes ont développé une certaine relation de confiance avec l'étudiante-chercheure et se sont habituées au processus d'entrevue. Ceci a peut-être participé à créer un écart entre la profondeur des informations partagées par les jeunes qui ont discuté plus souvent avec l'intervieweuse et celles fournies par les éducatrices.

D'autre part, le nombre restreint de participantes et le fait que les participantes soient uniquement de sexe féminin représentent également des limites à cette étude. Ceci limite la possibilité de transférer les résultats, et cela bien que les réflexions construites à partir des résultats trouvent des appuis dans la littérature scientifique et qu'elles soient congruentes avec

les observations cliniques de l'étudiante-chercheuse. On ne peut en effet pas assumer que les expériences partagées par les participantes sont similaires à celles qu'auraient partagé des éducateurs et des jeunes de sexe masculin et de groupes d'âges différents. De façon similaire, nous assumons que les six éléments ressortis dans cette étude sont représentatifs des expériences explicitées par les participantes et pas nécessairement de la réalité exhaustive des participantes et de tous les jeunes et de tous les éducateurs. À cet égard, bien que la saturation des données apparaît avoir été atteinte dans le matériel recueilli, l'inclusion d'un cas extrême, répondant aux critères d'inclusion de l'échantillon, aurait été pertinente pour être en mesure de confirmer la saturation des données avec plus de confiance.

Cependant, les faits que le nombre de participants soit limité et que les participantes soient du même sexe respectent la nature exploratoire assumée du projet. Ainsi, vu le caractère prometteur des résultats dégagés de cette étude, il apparaît intéressant de répliquer le protocole de recherche à un échantillon plus grand et hétérogène dans de futures recherches.

Conclusion

En définitive, le projet de recherche donne accès à la complexité des rencontres entre les jeunes et les éducatrices en centres de réadaptation. En fait, les résultats font émerger des éléments cachés et non observables de ces rencontres qui incarnent cette complexité. Les résultats illustrent des différences importantes non pas dans le langage utilisé, mais dans la conceptualisation de ce langage. Les jeunes et les éducatrices évoquent toutes des six mêmes éléments soit des réalités inhérentes au centre de réadaptation, des difficultés psychosociales des jeunes, du besoin d'espace, de l'expression des émotions, des limites et des impacts des interventions et de la résolution de conflit. Cependant, elles ne les décrivent et ne les interprètent pas de la même façon. De plus, les résultats suggèrent que les jeunes et les éducatrices utilisent différemment ces six éléments dans la construction de leurs narratifs et donc qu'elles conceptualisent de façon distincte les conflits. En effet, les résultats suggèrent que les jeunes conceptualisent le conflit comme étant une conséquence au fait de se sentir incomprises, tandis que les éducatrices expliquent le conflit principalement par les comportements perturbateurs des jeunes. Ainsi, bien qu'il y ait des similitudes entre les narratifs des jeunes et ceux des éducatrices, supposant une certaine co-construction, les divergences jeunes-éducatrices dans l'interprétation et dans l'utilisation des mots et des concepts utilisés représentent une barrière majeure dans la communication ainsi que des facteurs contribuant au conflit. De plus, dans les narratifs des jeunes et des éducatrices, nous notons une absence de référence à la réalité d'autrui. Alors que les jeunes et les éducatrices mentionnent respectivement les sentiments d'abandon et de rupture et les comportements perturbateurs comme source du conflit, nous suggérons que l'escalade dans le conflit et son maintien s'expliqueraient au moins en partie par des problèmes d'ordre communicationnel, c'est-à-dire par la difficulté à se projeter dans la réalité de l'autre et par la difficulté à exprimer sa propre réalité. La culture institutionnelle, les orientations organisationnelles, le mandat, la compréhension du rôle des éducateurs et l'histoire personnelle sont des facteurs qui peuvent influencer la compréhension que les jeunes et les éducatrices ont des comportements de l'autre. Ainsi, dans les situations de conflits, les adolescentes et les éducatrices, qui seraient influencées par différents facteurs proximaux et distaux, négocieraient une même situation qui leur serait subjectivement différente.

Les résultats de ce projet conjugués aux écrits sur les meilleures pratiques en contexte de crise nous offrent quelques pistes pour améliorer les interactions, diminuer les situations de conflits, et ce, tout en soutenant la réadaptation des jeunes. Toutefois, cela requiert une reconceptualisation des conflits tant de la part des adolescentes que des éducatrices. Les jeunes devraient pouvoir accorder une plus grande importance aux impacts que leurs comportements ont sur leur entourage. Pour leur part, les éducatrices pourraient porter leur attention sur les interactions qui amènent l'adoption de comportements perturbateurs plutôt que sur les comportements et comprendre le conflit comme des divergences entre leurs compréhensions et celles des jeunes. En ce sens, des interventions qui impliquent de s'interroger sur la réalité de l'autre sont vues comme étant prometteuses. Cependant pour que ces changements s'opèrent en pratique, des changements au niveau organisationnel qui soutiendraient cette prise d'angle ainsi que les éducateurs dans la pratique d'approches de cette nature devraient être réfléchis. D'autre part, comme Van Hook et Rothenberg (2009) et Newell et MacNeil (2010) l'ont reconnu dans leurs travaux, la complexité et la lourdeur des prises en charge assumées par les éducateurs au quotidien devraient être reconnues par les organisations pour permettre aux éducateurs de prendre conscience de leur propre subjectivité et à de qu'ils vivent à propos de l'exercice de leur métier.

Dans le projet de recherche, les éducatrices suggèrent cependant qu'il est difficile de créer un espace d'empathie et de remettre en question ce qui se passe en elles et entre elles et les jeunes. On peut penser que dans le flou et dans le flot du quotidien, qui apparaît hautement chargé émotionnellement, ne pas s'impliquer émotionnellement peut devenir protecteur pour les éducateurs. À cet égard, en plus des nombreux questionnements que soulève le projet de recherche et qui ont été posés précédemment, il serait pertinent d'explorer cette hypothèse et d'explorer avec les éducateurs ce que seraient pour eux des espaces qui permettraient de réfléchir à leur réalité, aux impacts des comportements des jeunes sur leurs propres comportements et à leur rôle potentiel dans le conflit.

Références

- Anderson, N. L. R., & Roper, J. M. (1991). The interactional dynamics of violence, Part II: Juvenile detention. *Archives of psychiatric nursing*, 5(4), 216-222.
- Arnetz, J. E., & Arnetz, B. B. (2001). Violence towards health care staff and possible effects on the quality of patient care. *Social science & medicine*, 52(3), 417-427.
- Atkins, M. S., & Ricciuti, A. (1992). The disproportionate use of seclusion in a children's psychiatric state hospital. *Residential Treatment for Children & Youth*, 10(2), 23-33.
- Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches & éducations* (1).
- Bath, H. (2008). Residential care in Australia, Part I: Service trends, the young people in care, and needs-based responses. *Children Australia*, 33(2), 6-17.
- Bath, H. I. (2008). Calming together: The pathway to self-control. *Reclaiming Children and Youth*, 16(4), 44.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). The social construction of reality. *New York*.
- Betemps, E. J., Somoza, E., & Buncher, C. R. (1993). Hospital characteristics, diagnoses, and staff reasons associated with use of seclusion and restraint. *Psychiatric services*, 44(4), 367-371.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blumer, H. (1969). Symbolic Interactionism: Perspective and Method (Berkeley/Los Angeles, University of California Press).
- Bonner, G., Lowe, T., Rawcliffe, D., & Wellman, N. (2002). Trauma for all: a pilot study of the subjective experience of physical restraint for mental health inpatients and staff in the UK. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 9(4), 465-473.
- Bowers, L., Stewart, D., Papadopoulos, C., Dack, C., Ross, J., Khanom, H., & Jeffery, D. (2011). Inpatient violence and aggression: a literature review. Report from the conflict and containment reduction research programme. *Institute of Psychiatry, Kings College London* doi: <http://www.kcl.ac.uk/iop/depts/hspr/research/ciemh/mhn/projects/litreview/LitRevAgg.pdf>
- Brunet, A., Séguin, M., & Leblanc, L. (2006). *Intervention en situation de crise et en contexte traumatique* : Montréal : G. Morin.

- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Maglio, A.-S. T., & Amundson, N. E. (2009). Using the enhanced critical incident technique in counselling psychology research. *Canadian Journal of Counselling, 43*(4), 265.
- Carlsson, G., Dahlberg, K., Lutzen, K., & Nystrom, M. (2004). Violent encounters in psychiatric care: A phenomenological study of embodied caring knowledge. *Issues in Mental Health Nursing, 25*, 191–217.
- Centre Jeunesse de Montréal- Institut universitaire. (2011). Cadre de référence sur l'intervention clinique destinée aux jeunes 12-18 ans et à leurs parents : volets LSSSS et LPJ.
- Centre Jeunesse de Montréal- Institut universitaire. (2012). Répondre aux situations particulières vécues dans le cadre d'un placement : Rapport préliminaire.
- Chamberland, C., Leveille, S., & Trocmé, N. (2007). *Enfants à protéger-Parents à aider : Des univers à rapprocher* : PUQ.
- Chaplin, R., McGeorge, M., & Lelliot, P. (2006). Violence on inpatient units for people with learning disability and mental illness: The experiences of service users and staff. *British Journal of Developmental Disabilities, 52*(103), 105–111.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2017). Étude sur l'utilisation de l'isolement et de la contention au sein des missions de réadaptation jeunesse des CISSS et des CIUSSS du Québec, ainsi que dans certains établissements non fusionnés.
- Cunningham, M. (2004). Teaching social workers about trauma: Reducing the risks of vicarious traumatization in the classroom. *Journal of Social Work Education, 40*(2), 305-317.
- Daiute, C. (2013). *Narrative inquiry: A dynamic approach* : Sage Publications.
- Davidson, J., McCullough, D., Steckley, L., & Warren, T. (2005). Holding safely : guidance for residential child care practitioners and managers about physically restraining children and young people: Scottish Institute for Residential Child Care.
- Day, D. M. (2002). Examining the therapeutic utility of restraints and seclusion with children and youth: The role of theory and research in practice. *American Journal of Orthopsychiatry, 72*(2), 266.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, 3*, 28-43.

- Delaney, K. R. (2006). Learning to observe in context: Child and adolescent inpatient mental health assessment. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 19*(4), 170-174.
- Delaney, K. R. (2009). Reducing reactive aggression by lowering coping demands and boosting regulation: Five key staff behaviors. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 22*(4), 211-219.
- Deslauriers, J.-M., Deslauriers, J.-P., & LaFerrière-Simard, M. (2017). La méthode de l'incident critique et la recherche sur les pratiques des intervenants sociaux.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. *Handbook of child psychology*.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological science, 16*(4), 328-335.
- Doutrelugne, Y., & Cottencin, O. (2008). *Thérapies brèves: principes et outils pratiques*. Masson.
- Duxbury, J. (2002). An evaluation of staff and patient views of and strategies employed to manage inpatient aggression and violence on one mental health unit: a pluralistic design. *Journal of psychiatric and mental health nursing, 9*(3), 325-337.
- Duxbury, J., & Whittington, R. (2005). Causes and management of patient aggression and violence: staff and patient perspectives. *Journal of advanced nursing, 50*(5), 469-478.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development, 75*(2), 334-339.
- Emerson, E., Robertson, J., Gregory, N., Hatton, C., Kessissoglou, S., Hallam, A., & Hillery, J. (2000). Treatment and management of challenging behaviours in residential settings. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 13*(4), 197-215.
- Farrell, G. A., Bobrowski, C., & Bobrowski, P. (2006). Scoping workplace aggression in nursing: findings from an Australian study. *Journal of advanced nursing, 55*(6), 778-787.
- Finlay, L. (2014). Engaging phenomenological analysis. *Qualitative research in psychology, 11*(2), 121-141.
- Fish, R., & Culshaw, E. (2005). The last resort? Staff and client perspectives on physical intervention. *Journal of Intellectual Disabilities, 9*(2), 93-107.

- Fisher, W. A. (2003). Elements of successful restraint and seclusion reduction programs and their application in a large, urban, state psychiatric hospital. *Journal of Psychiatric Practice, 9*(1), 7-15.
- Foster, C., Bowers, L., & Nijman, H. (2007). Aggressive behaviour on acute psychiatric wards: Prevalence, severity and management. *Journal of Advanced Nursing, 58*(2), 140-149.
- Fraser, S., Vachon, M., Hassan, G., & Parent, V. (2016). Communicating power and resistance: exploring interactions between aboriginal youth and non-aboriginal staff members in a residential child welfare facility. *Qualitative research in psychology, 13*(1), 67-91.
- Fraser, S. L., Archambault, I., & Parent, V. (2016). Staff intervention and youth behaviors in a child welfare residence. *Journal of Child and Family Studies, 25*(4), 1188-1199.
- Freudenberger, H. J. (1982). Hazards of psychotherapeutic practice. *Psychotherapy in Private Practice, 1*(1), 83-90.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(2), 171-200.
- Fulcher, L. C., & Garfat, T. (2008). *Quality care in a family setting : A practical guide for foster carers*: Pretext.
- Garfat, T. (1998). The effective child and youth care intervention: A phenomenological inquiry. *Journal of Child and Youth Care, 12*, 1-178.
- Garfat, T. (2004a). Meaning-making and intervention in child and youth care practice. *Scottish Journal of Residential Child Care, 3*, 9-16.
- Garfat, T. (2004 b). Working with families: Developing a child and youth care approach. *Child & Youth Services, 25*(1-2), 7-37.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative* : Montréal : Éditions sciences et culture.
- Geoffrion, S., & Ouellet, F. (2013). Quand la réadaptation blesse? Éducateurs victimes de violence. *Criminologie, 46*(2), 263.
- Gerberich, S. G., Church, T. R., McGovern, P. M., Hansen, H. E., Nachreiner, N. M., Geisser, M. S.,... & Watt, G. D. (2004). An epidemiological study of the magnitude and consequences of work related violence: the Minnesota Nurses' Study. *Occupational and environmental medicine, 61*(6), 495-503.

- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : Éléments d'une théorie de la structuration*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. New York : Harper.
- Hacker, K. (2013). *Community-based participatory research* : Sage Publications.
- Hamrin, V., Iennaco, J., & Olsen, D. (2009). A review of ecological factors affecting inpatient psychiatric unit violence: implications for relational and unit cultural improvements. *Issues in mental health nursing*, 30(4), 214-226.
- Harris, B., & Leather, P. (2011). Levels and consequences of exposure to service user violence: Evidence from a sample of UK social care staff. *British Journal of Social Work*, 42(5), 851-869.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*, trans. J. Macquarrie and E. Robinson : New York : Harper & Row.
- Holsen, I., Smith, B. H., & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International*, 29(1), 71-88.
- Holstead, J., Lamond, D., Dalton, J., Horne, A., & Crick, R. (2010). Restraint Reduction in Children's Residential Facilities: Implementation at Damar Services. *Residential Treatment for Children & Youth*, 27(1), 1-13.
- Houle, M., Mandeville, L., & Ceklic, T. (2013). Hors thème La recherche praxéologique au service du clinicien : l'exemple de l'évaluation globale en psychothérapie. *Recherches qualitatives*, 132.
- Houston, S., & Griffiths, H. (2000). Reflections on risk in child protection: Is it time for a shift in paradigms?. *Child and Family Social Work*, 5(1), 1-10.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102,(3), 23-34. doi:10.3917/rsi.102.0023.
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., & Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: assessing partnership approaches to improve public health. *Annual review of public health*, 19(1), 173-202.
- Jackson, B. D. S. (2016). *The Perception of Vicarious Trauma Among Master of Social Work Students*.
- Johnson, M. E., & Delaney, K. R. (2006). Keeping the unit safe: A grounded theory study. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 12(1), 13-21.

- Kennedy, S. & Mohr, W. (2001). A prolegomenon on restraint of children: implicating constitutional rights. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(1), 26-37.
- Lajoie, J. (2006). Les services de protection de la jeunesse au Québec. Feuillet d'information CEPB #35F. Montréal, QC : Université McGill, École de service social.
- Le Blanc, A. (2011). Le modèle psychoéducatif tel que visé par le CJM-IU. *Défi jeunesse*, 18(1), 4-20.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J. C., & Trudeau-Le Blanc, P. (2002). *Intervenir autrement: Un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Boucherville, QC: Gaëtan Morin éditeur.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi* : PUQ.
- Le Bossé, Y., Bilodeau, A., & Vandette, L. (2006). Les savoirs d'expérience : un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 183-204.
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38(1), 11-32.
- Lee, S., Gray, R., Gournay, K., Wright, S., Parr, A. M., & Sayer, J. (2003). Views of nursing staff on the use of physical restraint. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 10(4), 425-430.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques* (2e ed.). Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Lind, M., Kaltiala-Heino, R., Suominen, T., Leino-Kilpi, H., & Välimäki, M. (2004). Nurses ethical perceptions about coercion. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 11(4), 379-385.
- Lindón, A. (2005). Récit autobiographique, reconstruction de l'expérience et fabulation : une approximation à l'action sociale. *Sociétés* (1), 55-63.
- Lochman, J. E., Barry, T., Powell, N., & Young, L. (2010). Anger and aggression *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 155-166) : Springer.
- Lombe, M., & Sherraden, M. (2008a). Effects of participating in an asset-building intervention on social inclusion. *Journal of Poverty*, 12(3), 284-305.

- Lombe, M., & Sherraden, M. (2008 b). Inclusion in the policy process: An agenda for participation of the marginalized. *Journal of Policy Practice*, 7(2-3), 199-213.
- Loulis, S., & Kuczynski, L. (1997). Beyond one hand clapping: Seeing bidirectionality in parent-child relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(4), 441-461.
- Marangos-Frost, S., & Wells, D. (2000). Psychiatric nurses' thoughts and feelings about restraint use: a decision dilemma. *Journal of advanced nursing*, 31(2), 362-369.
- Meehan, T., Vermeer, C., & Windsor, C. (2000). Patients » perceptions of seclusion : a qualitative investigation. *Journal of advanced nursing*, 31(2), 370-377.
- Meehan, T., McIntosh, W., & Bergen, H. (2006). Aggressive behaviour in the high-secure forensic setting: The perceptions of patients. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 13, 19-25.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis* : Sage.
- Ministère de la santé et des services sociaux (1990). Cadre de référence sur l'orientation et l'organisation des services de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2013). Cadre de référence pour une pratique rigoureuse de l'intervention en réadaptation auprès des enfants, des jeunes et de leurs parents en CSSS et en CJ.
- Moran, A., Cocoman, A., Scott, P., Matthews, A., Staniulienė, V., & Valimaki, M. (2009). Restraint and seclusion: a distressing treatment option? *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 16(7), 599-605.
- Morrison, E. F. (1992a). A coercive interactional style as an antecedent to aggression in psychiatric patients. *Research in nursing & health*, 15(6), 421-431.
- Morrison, E. F. (1993a). Toward a better understanding of violence in psychiatric settings: debunking the myths. *Archives of Psychiatric Nursing*, 7(6), 328-335.
- Morrison, E. F. (1998). The culture of caregiving and aggression in psychiatric settings. *Archives of psychiatric nursing*, 12(1), 21-31.
- Morrison, E. F., & Love, C. C. (2003). An evaluation of four programs for the management of aggression in psychiatric settings. *Archives of psychiatric nursing*, 17(4), 146-155.
- Newell, J. M., & MacNeil, G. A. (2010). Professional burnout, vicarious trauma, secondary traumatic stress, and compassion fatigue. *Best Practices in Mental Health*, 6(2), 57-68.
- Nijman, H. (2002). A model of aggression in psychiatric hospitals. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 106(s412), 142-143.

- Nijman, H. L., á Campo, J. M., Ravelli, D. P., & Merckelbach, H. L. (1999). A tentative model of aggression on inpatient psychiatric wards. *Psychiatric services*, 50(6), 832-834.
- Olofsson, B., & Jacobson, L. (2001). A plea for respect: Involuntarily hospitalized psychiatric patients' narratives about being subjected to coercion. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 8(4), 357-366.
- Olofsson, B., & Norberg, A. (2001). Experiences of coercion in psychiatric care as narrated by patients, nurses and physicians. *Journal of advanced nursing*, 33(1), 89-97.
- Omerov, M., Edman, G., & Wistedt, B. (2004). Violence and tests of violence within psychiatric care—a comparison of staff and patient experience of the same incident. *Nordic Journal of Psychiatry*, 58, 363-369.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd* : Armand Colin.
- Peterson, R. W. (1988). The collaborative metaphor technique: Using Ericksonian (Milton H.) techniques and principles in child, family, and youth care work. *Journal of Child Care*.
- Phelan, J. (2009). The wounded healer as helper and helped: A CYC model. *Child and Youth Care Work*, 27 (1) : 10, 15, 30-36.
- Pollard, R., Yanasak, E. V., Rogers, S. A., & Tapp, A. (2007). Organizational and unit factors contributing to reduction in the use of seclusion and restraint procedures on an acute psychiatric inpatient unit. *Psychiatric quarterly*, 78(1), 73-81.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Pronovost, J., Bluteau, J., & Caouette, M. (2013). *L'observation psychoéducatrice : concepts et méthode* : Béliveau éd.
- Ravon, B. (2009). Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux. *Informations sociales* (2), 60-68.
- Ray, C., & Subich, L. (1998). Staff assault and injuries in a psychiatric hospital as a function of three attitudinal variables. *Issues in Mental Health Nursing*, 19, 277-289.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation: Une conception, une méthode*. Montréal, QC: Béliveau éditeur.

- Richards, R. (1989). Narrative knowing and the human-sciences-polkinghorne, de: univ chicago press 5720 s woodlawn ave, chicago, il 60637.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse des données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUDIST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Schauben, L. J., & Frazier, P. A. (1995). Vicarious trauma the effects on female counselors of working with sexual violence survivors. *Psychology of women quarterly*, 19(1), 49-64.
- Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif. *À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*.
- Secker, J., Benson, A., Balfe, E., Lipsedge, M., Robinson, S., & Walker, J. (2004). Understanding the social context of violence and aggressive incidents on an inpatient unit. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 11, 172-178.
- Sequeira, H., & Halstead, S. (2002). Restraint and seclusion: service user views. *The Journal of Adult Protection*, 4(1), 15-24.
- Shepherd, M., & Lavender, T. (1999). Aggression and violence in health care professions. *Journal of Advanced Nursing*, 31(452-460).
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of clinical child psychology*, 27(4), 381-395.
- Smith, M. L., & Bowman, K. M. (2009). The restraint spiral: Emergent themes in the perceptions of the physical restraint of juveniles. *Child Welfare*, 88(3), 57.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tooke, S. K., & Brown, J. S. (1992). Perceptions of seclusion: comparing patient and staff reactions. *Journal of psychosocial nursing and mental health services*, 30(8), 23-26.
- Truchot, D. (2011). *Épuisement professionnel et burnout : concepts, modèles, interventions* : Dunod.
- Van Hook, M. P., & Rothenberg, M. (2009). Quality of life and compassion satisfaction/fatigue and burnout in child welfare workers: A study of the child welfare workers in community based care organizations in central Florida. *Social Work and Christianity*, 36(1), 36.
- Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue. Paris, France : ESF éditeur.

- Ward, A. (1998). A model for practice: The therapeutic community. *Intuition is not enough: Matching learning with practice in therapeutic child care*. London and New York. Routledge, 70-71.
- Watzlawick, P. (1990). *L'Invention de la réalité contribution au constructivisme*. Seuil.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D., & Morche, J. (1972). *Une logique de la communication*. Seuil.
- White, H. (1980). The value of narrativity in the representation of reality. *Critical inquiry*, 7(1), 5-27.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*: WW Norton & Company.
- Whittington, R., & Richter, D. (2006). From the individual to the interpersonal: environment and interaction in the escalation of violence in mental health settings. *Violence in mental health settings: causes, consequences, management*. New York : Springer, 47-68.
- Winstanley, S., & Whittington, R. (2002). Anxiety, burnout and coping styles in general hospital staff exposed to workplace aggression: a cyclical model of burnout and vulnerability to aggression. *Work & Stress*, 16(4), 302-315

ANNEXE I

Canevas pour la description des situations conflictuelles

Éléments	Description de la situation dyadique entre l'adolescente et l'éducatrice
Contexte	Décrire ce qui se passait avant le début de la situation explorée (contexte, espace, personnes présentes, actions/activités en cours, atmosphère)
Ce que vous avez vécu durant l'interaction	Comment vous sentez-vous dans les moments avant la situation?
La situation- Séquence interactive	
Réalité-Défi & Réactions de chacun : Qu'est-ce qui s'est passé?	<p>Élément déclencheur de la situation</p> <p>Réaction comportementale : Essayer de décrire ce que vous vous rappelez le plus en détail la réaction (verbale et non-verbale)</p> <p>Faire état de vos propres stratégies et réactions ainsi que de celles observées chez les autres acteurs avec qui tu étais en interaction</p> <ul style="list-style-type: none"> -position du corps -gestuelle -expression faciale
Résultats	Décrire les moments qui suivent la fin de l'interaction
Vécu durant l'action, durant la situation	<p>1) Première interprétation de la situation. Écrire « à chaud » et « sans trop filtrer » les mots qui rendent le mieux compte de ton expérience de la situation, telle qu'elle s'imposait à toi, telle que tu l'as vécu et, le cas échéant, telle qu'elle pouvait évoluer, lorsqu'il était dans l'action.</p> <p>[a] sa compréhension de la situation/ce que j'ai perçu et ce que je pensais;</p> <p>[b] ses intentions et intérêts/en faisant cela, je voulais...;</p> <p>[c] ses émotions et ressentis/ce que je ressentais et je vivais sur le plan émotionnel; [d] ses croyances et valeurs en jeu dans cette situation, le cas échéant/ce que je tiens pour vrai et ce que je valorise</p> <p>Pour les éducatrices seulement :</p> <p>2) Interprétations que les jeunes peuvent faire de la même situation. S'interroger sur leurs interprétations de l'incident :</p> <p>[a] leur compréhension; comment penses-tu que l'autre a compris la situation?</p> <p>[b] les intentions et intérêts qui pouvaient les animer</p> <p>[c] les émotions et ressentis que l'incident a pu produire chez elles; comment penses-tu que l'autre s'est senti? Qu'est-ce que tu penses qu'elle a vécu?</p> <p>[d] leurs possibles croyances et valeurs</p>

ANNEXE II

Protocole d'entrevue

Étape 1 : Présentation de la situation par le participant et partage de leurs interprétations

- 0- Raconte-moi la situation sélectionnée.
- 1- Avant que la situation que tu as décrite survienne, qu'est-ce que tu faisais? Comment te sentais-tu?
- 2- Et puis, qu'est-ce qui est arrivé? Peux-tu me décrire la situation?
- 3- Comment as-tu vécu cette situation?
- 4- Quelle a été ta réaction/quelles ont été tes réactions?
- 5- Qu'est-ce que tu voulais faire à ce moment-là? Comment expliques-tu ta/tes réaction(s)?
- 6- Comment t'es-tu senti?
- 7- Comment la situation s'est-elle terminée?

Étape 2 : Explicitation des schèmes d'action, des habitus possibles et des intentions

- 1- Comment te sens-tu dans des situations similaires habituellement?
- 2- Comment vis-tu ces situations?
- 3- Comment l'autre a-t-il réagi? Comment vit-il ces réactions?
- 4- Qu'est-ce que tu veux faire dans ces moments-là?
- 5- Comment ses situations se terminent-elles?

Étape 3 : Conclusion de la séance

Ici, l'intervieweuse articulera une synthèse de ce qui a été dit par le participant en restant fidèle aux ses interprétations et à ses codes de langage.

- 1- Le participant sera invité à apporter des précisions, faire part de ses réactions, de son expérience et de son vécu durant l'entrevue, et de ce qu'il retient de la séance.

Étape 4 : Clôture de la séance

Mot de remerciement par l'intervieweuse pour le temps accordé, pour la générosité de leur temps, et pour la pertinence et la richesse de leur discours.

ANNEXE III

Dépliant informatif pour les adolescentes

Consentement

Comment puis-je avoir plus d'informations pour participer à la recherche ?
En vous présentant à la rencontre d'information animée par Valérie et qu'il aura lieu le :

Au :

Durant cette rencontre, le projet, les différentes étapes de votre implication, vos droits en tant que participante, les avantages et les bénéfices des chercheurs, ainsi que la façon dont nous allons échanger nos renseignements vous sera remis écrits. Vous aurez aussi l'opportunité de poser toutes vos questions.

Il est important de noter que :

- Vous n'aurez aucun engagement à participer au projet suite à cette rencontre.
- Que vous ayez ou n'avez pas réfléchi avant de donner votre accord ou non à participer.
- Que vous ayez la liberté d'arrêter votre participation au projet à tout moment.
- Qu'en participant à ce projet de recherche, vous ne serez pas soumis à aucun traitement.
- Que votre bien-être tout au long du projet de recherche est la priorité de l'équipe de recherche.

Engagement de l'étudiante-chercheuse :

Je m'engage à expliquer les conditions de participation au projet, à répondre au meilleur de ma connaissance aux questions et à m'assurer de la compréhension de tous les participants. Je m'engage, avec mon équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu lors de la rencontre de la signature du consentement, et tout au long du projet de recherche.



Version du : 7avr112016

Questions

Pour toute question, vous pouvez me contacter par téléphone au (438)827-7717 ou par courriel à l'adresse valerie.parent.1@umontreal.ca. Il vous est également possible de joindre Sarah Fraser, la responsable du projet, par téléphone au (514)343-6111 #97127 ou par courriel à l'adresse sarah.fraser.1@umontreal.ca. Nous sommes à votre disposition pour répondre à toutes vos questions.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.

Si vous souhaitez vous renseigner sur vos droits ou pour formuler toute plainte, vous pouvez contacter le commissaire local aux plaintes et à la qualité des services du Centre jeunesse de Montréal-Institut Universitaire au numéro suivant: 514-593-3600.

Au plaisir de vous rencontrer et d'échanger avec vous,

Que se passe-t-il entre nous?



Brochure d'informations:
Pour les adolescentes

Présentation

Qu'est-ce qui se passe entre moi et un éduc. dans des situations d'opposition et d'agression? Qu'est-ce que je perçois et qu'est-ce que je ressens?

Qui s'occupe du projet?
Moi, Valérie Parent, étudiante en psychologie à l'Université de Montréal. Je suis supervisée par Sarah Fraser, professeure en psychologie à l'Université de Montréal.

En quoi consiste le projet?
Nous nous intéressons à mieux comprendre ce qu'il se passe entre vous et un éducateur lors de situations d'opposition et d'agression. Nous souhaitons vous entendre sur ce que vous vivez, sur ce que vous percevez et sur ce que vous ressentez dans ces situations, et cela afin de mieux comprendre l'intervention et d'identifier des opportunités nouvelles et alternatives pour répondre à ces situations difficiles. Pour ce faire, il nous est cher d'obtenir vos perceptions et vos ressentiments sur des situations de votre quotidien.

Qu'est-ce qu'a vu de dire des situations d'opposition et d'agression?
Les comportements d'opposition sont des comportements de provocation, de négation des règles, de revendication et de défiance. Il y a une situation d'opposition lorsqu'il y a contestation de ce que disent les adultes, un refus de respecter les demandes ou règles des adultes, une revendication, que les demandes ou les règles sont ignorées, ou encore que devant ce qui est demandé il y a argumentation.

Les comportements d'agression comprennent les agressions verbales et physiques, c'est-à-dire qu'en réponse à une situation il y a des comportements tels qu'humilier, insulter, crier, menacer, donner des coups sur des personnes ou des objets, casser des objets, et frapper.



Information

Si je participe qu'est-ce que j'aurai à faire ?
Vous allez à vous observer dans votre quotidien, et à partager 2 situations difficiles vécues avec un éducateur ou une éducatrice. Par la suite, l'éducateur (trice) avec qui vous avez vécu cette situation sera amené à discuter la même situation. De façon individuelle, vous allez être amené à partager ces situations avec moi, Valérie, en entrevue dans laquelle nous allons parler de comment vous avez vécu et ressenti chacune de ces situations.

À la fin du projet, vous serez invitée à participer à la création de capsules vidéo qui permettront de communiquer les résultats de la recherche aux équipes d'éducateurs (trices).

Y'a-t-il de la peine à participer ?
Il y a peu de risques liés à votre participation. Toutefois, il se peut que les questions posées vous amènent à aborder certains problèmes que vous vivez ou avez vécus et qui sont difficiles pour vous. Il y aura à votre disposition de ressources pour assurer votre bien-être tout au long du processus, puisque c'est notre priorité. De plus, les intervenants à votre participation concernant d'un part la présence de Valérie dans l'unité pour des périodes d'observation, et d'autre part le temps nécessaire aux différentes étapes du projet (rencontres, description des situations, entrevues, et création de capsules).

Y'a-t-il des avantages à participer ?
Bien qu'il n'y ait pas d'avantage direct à votre participation, elle vous permettra de partager vos ressentiments et vos perceptions de différentes situations que vous avez vécues, et cela dans un contexte neutre et à but non-thérapeutique. Aussi, votre participation à ce projet vous permettra d'être engagée dans un processus qui nous permettra de mieux comprendre différentes situations qui vous concernent directement. Par ce projet, nous souhaitons créer un espace pour vous entre nous.

Information

Que ferez-vous avec ma participation ?
Nous allons explorer qu'est-ce qui se passe pour vous et pour les éducateurs(trices) dans les situations que vous nous avez partagées pour essayer de mieux comprendre ces situations difficiles et de réfléchir à comment elles pourraient être résolues. Les résultats feront partie de mon mémoire de maîtrise.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées ?
Oui ! Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée, c'est-à-dire qu'il ne sera pas possible de savoir qui a dit quoi.

Est-ce que je suis obligé(e) de participer jusqu'au bout ?
Non ! Vous pouvez en tout moment vous retirer. Dans ce cas, vous pourriez me demander de ne pas utiliser les informations que vous nous avez données et de détruire les données qui vous concernent.

Vais-je avoir une compensation ?
Oui, bien sûr ! Pour vous remercier de votre implication et pour souligner notre appréciation pour votre participation, nous vous offrirons, à la fin du projet, une carte cadeau d'un montant de 20\$ pour laquelle vous aurez des choix (iTunes, cinéma, McDonald, ...). Si vous décidez de mettre fin à votre participation avant la fin du projet, vous aurez une compensation.

Dépliant informatif pour les éducatrices

Consentement

Comment puis-je avoir plus d'informations pour participer à la recherche ?
En vous présentant à la rencontre d'informations animée par Valérie qui aura lieu le :

Au: _____

Durant cette rencontre, le projet, les différentes étapes de votre implication, vos droits en tant que participant(e), la responsabilité des chercheurs, ainsi que la façon dont nous allons conserver vos informations vous seront expliqués. Vous aurez aussi l'opportunité de poser toute vos questions.

Il est important d'être sûr que :

- Vous n'avez aucune obligation à participer au projet suite à cette rencontre.
- Que vous aurez du temps pour réfléchir avant de donner votre accord ou non à participer.
- Que vous aurez la liberté d'arrêter votre participation à n'importe quel moment.
- Qu'en participant à ce projet de recherche, vous ne serez soumis à aucun de vos droits.
- Que votre bien-être sera notre priorité tout au long du projet.

Engagement de l'étudiante-chercheuse :
Je m'engage à expliquer les conditions de participation au projet, à répondre au mieux de ma connaissance aux questions et m'assurer de la compréhension de tous les participants. Je m'engage, avec mon équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu lors de la rencontre de signature du consentement, et tout au long du projet de recherche.



Questions

Pour toute question, vous pouvez me contacter par téléphone au (438)827-7717 ou par courriel à l'adresse valerie.parent1@umontreal.ca. Il vous est également possible de joindre Sarah Fraser, la responsable du projet par téléphone au (514)343-6111 #57127 ou par courriel à l'adresse sarah.fraser1@umontreal.ca. Nous sommes à votre disposition pour répondre à toutes vos questions.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire.

Si vous souhaitez vous renseigner sur vos droits ou pour formuler toute plainte, vous pouvez contacter le commissariat aux plaintes et à la qualité des services pour le CIM-UU au 514 593-3600.

Au plaisir de vous rencontrer et d'échanger avec vous,

Version du: 7 avril 2016

Que se passe-t-il entre nous?



*Brochure d'informations:
Pour les éducateurs et éducatrices*

Présentation

Qu'est-ce qui se passe entre moi et une jeune dans des situations d'opposition et d'agression? Qu'est-ce que je perçois et qu'est-ce que je ressens?

Qui s'occupe du projet?
Moi, Valérie Parent, étudiante en psychoéducation à l'Université de Montréal. Je suis supervisée par Sarah Fraser, professeur en psychoéducation à l'Université de Montréal.

En quoi consiste le projet?
Nous nous intéressons à mieux comprendre ce qui se passe entre vous et une adolescente lors de situations d'opposition et d'agression. Nous souhaitons vous entendre sur ce que vous vivez, et sur ce que vous ressentez dans ces situations, et cela afin de mieux comprendre l'intervention et d'identifier des opportunités nouvelles et alternatives pour répondre aux situations difficiles. Pour ce faire, il nous est cher d'obtenir vos perceptions et vos ressentiments sur des situations de votre quotidien.

Qu'est-ce que ça veut dire des situations d'opposition et d'agression?
Les comportements d'opposition sont des comportements de provocation, de négation des règles, de revendication et de défiance. Il y a une situation d'opposition lorsqu'il y a contestation de ce que disent les adultes, un refus de respecter les demandes ou règles des adultes, une revendication, que les demandes ou les règles sont ignorées, ou encore que devient ce qui est demandé il y a argumentation.

Les comportements d'agression comprennent les agressions verbales et physiques, c'est-à-dire qu'on répond à une situation il y a une des comportements tels qu'insulter, injurier, menacer, donner des coups sur des personnes ou des objets, casser des objets, et frapper.



Information

Si je participe qu'est-ce que j'aurai à faire ?
Vous serez à vous observer dans votre quotidien, et à partager 2 situations vécues avec une adolescente ou durant lesquelles elle a été témoin de comportements d'opposition ou d'agression. Ces situations auront été choisies et décrites par les adolescentes. Par la suite, de façon individuelle, vous allez être amenés à partager ces situations avec moi, Valérie, et à répondre dans laquelle nous allons parler de comment vous avez vécu et comment vous vous êtes senti pendant chacune des situations. Aussi, il vous sera demandé de participer à différentes réunions de planification et d'organisation.

Y'a-t-il des risques à participer ?
Il y a peu de risques liés à votre participation. Toutefois, il se peut que les questions posées vous amènent à aborder certains problèmes que vous vivez ou avez vécus et qui sont difficiles pour vous. Il y aura à votre disposition des ressources pour aider votre bien-être tout au long du processus, puisque votre bien-être est notre priorité.

De plus, les inconvénients à votre participation concernent d'une part la présence de Valérie dans l'unité pour des périodes d'observation totalisant entre 15 et 20 heures, et d'autre part le temps nécessaire aux différentes rencontres de planification et d'organisation prévues, à la description des trois situations d'interaction, aux entrevues individuelles, et à la rencontre finale.

Y'a-t-il des avantages à participer ?
Bien qu'il n'y ait pas d'avantage direct à votre participation, elle vous permettra de partager vos ressentiments, vos perceptions et vos perceptions de différentes situations que vous avez vécues, et ce dans un contexte sûr et sûr, sûr et non-judicatoire.

Aussi, votre participation à ce projet vous permettra d'être engagée dans un processus qui nous permettra de mieux comprendre différentes situations qui vous concernent directement. Par ce projet, nous souhaitons créer un espace pour vous entendre.

Information

Que ferez-vous avec ma participation ?
Nous allons explorer qu'est-ce qui se passe pour vous et pour les éducateurs (trices) dans les situations que vous nous avez partagées pour essayer de mieux comprendre ces situations difficiles et de réfléchir à comment elles pourraient être répondues. Les résultats feront partie de mon mémoire de maîtrise.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées ?
Oui ! Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée, c'est-à-dire qu'il ne sera pas possible de savoir qui a dit quoi.

Est-ce que je suis obligé(e) de participer jusqu'au bout ?
Non ! Vous pouvez en tout moment vous retirer. Dans ce cas, vous pourriez me demander de ne pas utiliser les informations que vous nous avez données et de détruire les données qui vous concernent.

Devrais-je me déplacer pour participer au projet de recherche ?
Non! Toutes les rencontres se feront sur votre lieu de travail et pendant vos heures de travail.



ANNEXE IV

Démonstration des résultats à partir de vignettes

Lors des entrevues menées auprès des participantes, les dyades adolescentes-éducatrices ont décrit les mêmes types d'événements pour les situations qu'elles avaient partagées. Mais la façon dont les éléments sont utilisés dans la construction des narratifs est différente. À titre d'exemple, et pour mettre de l'avant le matériel recueilli en lien avec les types d'événements décrits par les participantes, nous exposons une vignette en trois versions : une première incluant uniquement les faits bruts dénués d'interprétations, une deuxième résumant les paroles d'une jeune et une troisième résumant les paroles d'une éducatrice.

Vignette Une autre jeune de l'unité sort de sa chambre pour partager une situation problématique vécue avec la jeune participante. La jeune participante entend, de sa chambre, l'autre jeune parler d'elle à l'éducatrice. Elle sort de sa chambre en demandant à l'éducatrice, avec qui la jeune parle, si elle peut aller à la toilette. L'éducatrice lui répond par la négative en nommant que ce n'est pas le temps. La jeune participante retourne à sa chambre et claque sa porte. Elle frappe dans son mur de chambre à quelques reprises puis cesse. Elle se couche ensuite dans son lit en écoutant de la musique (avec ses écouteurs). Quelques minutes plus tard, elle entend cogner à sa porte. Ce sont les agents de sécurité qui lui demandent de les accompagner au bloc retrait hors de l'unité. Elle questionne les agents de sécurité sur les motifs de son retrait. En sortant de sa chambre la jeune hausse le ton et insulte la jeune, qui rapportait la situation l'impliquant à l'éducatrice. Lorsque l'éducatrice va voir la jeune au bloc retrait la jeune utilise un ton de voix fort en nommant son point de vue sur la situation. Elle reste au bloc retrait 1 h 30 comme son comportement montre qu'elle n'est pas calme. Elle discute de la situation avec l'éducatrice participante qui nomme ses attentes pour le retour à l'unité. La jeune et l'éducatrice retournent à l'unité. Une fois à l'unité la jeune demande d'aller faire un tour à l'extérieur, ce qui lui est refusé. La jeune réitère sa demande en menaçant la sécurité de l'autre jeune. En raison des menaces qu'elle fait, il est demandé à la jeune participante de retourner au bloc retrait. Suite à la demande, la jeune hausse le ton et insulte la jeune, qui est dans sa chambre. La jeune participante retourne au bloc retrait pendant 1 heure jusqu'à ce qui soit le temps de se coucher.

Narratif de l'adolescente

« /J'avais une voisine de chambre qui se prenait comme pour un éducateur (*contexte relationnel*)/. Là, on était, hum, dans le fond on é-j-j- bien./j'étais un peu en colère, je ne sais pas, j'avais passé une mauvaise journée, puis c'était rendu, il était comme six heures, six heures-sept heures. Pis, les cartons sont bleus ici. /Alors là comme, j'avais comme, j'ai fait un faux mouvement et ça a défait un bang dans hum... dans la, dans le mur. Fait que là elle est sortie de la chambre puis elle a commencé à gueuler. Bien, à crier, puis elle a dit à-à... à l'éducatrice "Ah, elle fait plein de bruit, ah, euh, elle me dérange, elle n'arrête pas de cogner dans son affaire", mais je n'avais vraiment pas fait exprès. C'était pas à cause que j'étais fâchée que j'ai fait ça, c'était juste parce que, comme, c'était juste de même là, comme c'était pas, c'était pas voulu. Puis elle était vraiment fâ-fâchée là, en colère, parce que comme, elle faisait beaucoup de commentaires. Déjà là j'étais vraiment en colère contre elle, parce que, avant ça elle faisait beaucoup de commentaires, comme si elle-elle se prenait pour une éducatrice, sur moi, elle me disait "Ah bien ici on a pas le droit de faire ça", "Ah ici on a pas le droit de faire ça" (*contexte relationnel*)/. [...] Alors là, finalement, euh, je suis sortie de ma chambre puis là j'ai dit, j'ai dit euh, j'ai dit "Est-ce que je pourrais aller aux toilettes?". Puis là, hum, j'ai dit "Est-ce que je pourrais aller aux toilettes?", puis comme, elle était comme en train de la – bien [l'autre jeune] était avec l'éducatrice, puis genre elle lui demandait, elle était en train de lui parler de moi, puis moi j'entendais très bien, mais comme je faisais juste comme si genre, je m'en foutais. Là après elle continuait puis genre son regard m'a énervé(*contexte relationnel*),/puis là, l'éducatrice m'avait dit que non, je ne pouvais pas y aller. Alors là comme je me suis vraiment énervée (*les limites et les impacts des interventions*)/j'ai dit que, hum, je lui dis

Narratif de l'éducatrice

« Les filles montaient graduellement au dortoir [...]. /Quand je suis arrivée en haut, la chicane était déjà pris. Une jeune parlait effectivement avec, euh, ma collègue, mais, hum, [...] [la jeune participante] était déjà déclenchée dans sa chambre, elle avait déjà injurié, crié après la jeune. /Il s'était passé une altercation entre les deux filles (*contexte relationnel*)/, puis [...] [la jeune participante] à ce moment-là est dans son cadrage de porte puis elle fait des menaces à [...] [l'autre jeune], où là elle va... elle va lui arracher la tête où, euh... ça va vraiment barder parce que, dans le fond, [l'autre jeune] est allée un peu... *stooler* ce qui s'est passé à l'éducatrice. Puis euh, [...] [la jeune participante] hausse le ton, c'est vraiment une escalade là, au niveau verbal. Pas nécessairement physique parce qu'elle reste dans son cadrage de porte. Mais à ce moment-là, hum, je lui demande de rentrer à sa chambre, puis on ferme la porte du petit bureau où l'autre jeune est installée avec ma collègue pour éviter là qu'il y ait un contact visuel et physique aussi, parce que le ton monte vraiment (l'expression des émotions) (les limites et les impacts des interventions). Puis euh, à ce moment-là on appelle les agents puis [...] [la jeune participante] est transférée au Trait d'union /. Tout le long du transfert dans l'unité, elle s'assure bien, là, d'être bien entendue, elle cri haut et fort que ça se passera pas comme ça, je me souviens plus des mots exactement, mais c'était des menaces clairement là, envers l'autre jeune. "Je vais te battre". Puis euh, on n'avait pas intérêt à intervenir, puis c'était "On n'avait pas d'affaire". Puis là c'est de la faute de l'autre, tout allait vers l'autre. Vraiment au niveau euh... de ce que ça a déposé dans le groupe, là les filles étaient en chambre, fait qu'il y avait des filles qui étaient dans leur chambre puis tu... ils ont fermé leurs portes rapidement pour pas être nécessairement

que c'était une conne, une, une, une tru – je l'ai vraiment insultée. Heuh, j'ai- je l'ai insultée puis j'ai- j'ai -j'ai insulté aussi hum, une fille qui, OK j'étais vraiment en train de crier, pis il y avait une autre fille qui était sortie de sa chambre, elle était comme "Ah bien là ça sert à rien que tu fais quelque chose" là j'ai dit "ah, toi, ferme ta gueule, salope", genre. (*contexte relationnel*)/Comme je l'avais vraiment insultée pis comme là – ça comme ça juste fini genre, que comme, je suis par – genre je suis ren – j'-j'ai claqué la porte de ma chambre puis j'étais dans ma chambre puis j'étais tellement fâchée alors je cognais dans les murs (le besoin d'espace) (les limites et les impacts des interventions). Puis là, cinq minutes plus tard, je m'avais comme détendue, puis là j'entends quelqu'un cogner à ma porte. C'était des agents de sécurité qui m'emmenaient au trait d'union. »

témoin de ça (*contexte de groupe*) (*les limites et les impacts des interventions*). Heuh, nous dans l'intervention, bien c'est vraiment d'arriver à calmer rapidement pour éviter là, que ça justement envahisse tout le monde, puis de la faire sortir de l'unité là (*les limites et les impacts des interventions*). »