

Résolution de conflit : Le Guide ressource

UN GUIDE À L'INTENTION DES FOURNISSEURS DE SOINS EN
RÉSIDENTE POUR RÉAGIR FACE AUX CONFLITS AU MOYEN
D'APPROCHES RÉPARATRICES.

Conçu par le Lough Barnes Consulting Group

Auteurs : Marie Parsons, Julie Gaudet, Ayesha Sajjad
Lough Barnes Consulting Group
Publié le 31 Mars 2017

Traduction par C.G. Translation services/ Services de traduction
cgtraduction@videotron.ca

Financé par le Ministère des services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario (MCYS)

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| PRÉFACE | 1 |
| MODULE 1 : CONFLITS ET TRANSFORMATION DES CONFLITS | 9 |
| Le conflit : une introduction..... | 10 |
| Les trois composantes d'un conflit | 12 |
| Les cinq attitudes face à un conflit selon johnson et johnson..... | 14 |
| La transformation des conflits | 20 |
| Questionnaire : évaluez vos connaissances !..... | 24 |
| Glossaire | 26 |
| Bibliographie et ressources en ligne | 26 |
| Résumé..... | 28 |
| Annexe A : fiches de travail..... | 29 |
| Les trois composantes d'un conflit | 30 |
| Annexe B : corrigé | 36 |
| MODULE 2 : LA COMMUNICATION EN SITUATION DE CONFLIT | 38 |
| Une introduction à la communication | 39 |
| Écoute active : à faire/à éviter | 40 |
| La communication non-verbale en situation de conflit..... | 43 |
| L'enseignement des outils de communication fonctionnelle..... | 44 |
| "Écoute-moi !" | 46 |
| Questionnaire : évaluez vos connaissances !..... | 49 |
| Glossaire | 52 |
| Bibliographie et ressources en ligne | 53 |
| Résumé..... | 54 |
| Annexe A : fiches de travail..... | 55 |
| Annexe B : corrigé | 58 |
| MODULE 3 : LES ÉMOTIONS ET LEUR RÔLE EN SITUATION DE CONFLIT | 60 |
| Les émotions : une introduction | 61 |
| La colère | 64 |
| l'Agressivité | 68 |
| Exemples de scénarios sociaux | 71 |

| | |
|---|------------|
| Les comportements agressifs- les conflits impliquant de la violence..... | 72 |
| Questionnaire : évaluez vos connaissances !..... | 74 |
| Glossaire | 76 |
| Bibliographie et ressources en ligne | 76 |
| Résumé..... | 79 |
| Annexe A : fiches de travail..... | 80 |
| Annexe B : corrigé | 85 |
| MODULE 4 : LE POUVOIR | 87 |
| Le pouvoir : une introduction..... | 88 |
| L'intimidation | 95 |
| Questionnaire : évaluez vos connaissances !..... | 101 |
| Glossaire | 104 |
| Bibliographie et ressources en ligne | 105 |
| Résumé..... | 107 |
| Annexe A : fiches de travail..... | 108 |
| Annexe B : corrigé | 111 |
| MODULE 5 : LA DISCIPLINE VERSUS LA PUNITION | 114 |
| La discipline et la punition : une introduction | 115 |
| L'autodiscipline | 118 |
| La discipline progressive | 120 |
| Gestion du comportement..... | 124 |
| Questionnaire : évaluez vos connaissances !..... | 128 |
| Glossaire | 131 |
| Bibliographie et ressources en ligne | 133 |
| Résumé..... | 136 |
| Annexe A : fiches de travail..... | 137 |
| Annexe B : corrigé | 140 |
| MODULE 6 : LES STRATÉGIES DU MODE ALTERNATIF DE RÉOLUTION DE CONFLIT | 143 |
| Recadrage..... | 144 |
| la Médiation et la facilitation | 148 |
| La justice réparatrice..... | 157 |
| Questionnaire : évaluez vos connaissances !..... | 168 |

| | |
|--|-----|
| Glossaire | 171 |
| Bibliographie et ressources en ligne | 173 |
| Résumé | 176 |
| Annexe A : fiches de travail | 177 |
| Annexe B : corrigé activités et questionnaires..... | 180 |
| Annexe C : auto-évaluation à l'intention des médiateurs pour leurs pairs | 183 |
| Annexe D : formulaire d'entente de médiation | 184 |
| Sources d'illustrations et photos..... | 185 |

PRÉFACE

HISTORIQUE

Au début de l'année 2013, le Plan directeur visant un changement fondamental du système de bien-être de l'enfance de l'Ontario¹ (le Plan directeur) fut élaboré par le Groupe de travail pour les jeunes quittant la prise en charge en considérant la recommandation mise de l'avant dans le rapport *Le livre de ma véritable histoire: Rapport sur les audiences publiques des jeunes quittant la prise en charge*², qui relate l'importance de reconnaître et d'agir en fonction du fait que le système actuel a besoin de changer fondamentalement afin de mieux préparer les jeunes pris en charge à réussir. Une des recommandations du Plan directeur³ souligne l'importance pour les fournisseurs de soins en résidence de mieux outiller leur personnel afin que ceux-ci puissent réagir de façon constructive face aux comportements problématiques des jeunes sous leur responsabilité. Les pistes suggérées sont :

1. De faire la lumière sur les besoins que masquent les comportements problématiques.
2. D'aborder ceux-ci de manière à encourager les jeunes à volontairement modifier leur comportement.

Afin d'éviter que certaines situations s'intensifient au point de faire appel aux policiers, il fut spécifiquement recommandé de former les travailleurs auprès des enfants et des jeunes (TEJ) à maîtriser les notions de résolution de conflit, de prévention de crise et de désamorçage. Entièrement financé par le ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, le guide ressource de résolution de conflit ci-joint (le Guide) s'inscrit en ce sens. Sa raison d'être est de proposer aux fournisseurs de soins en résidence des approches réparatrices en réaction aux conflits impliquant des jeunes. De plus, il met l'accent autant sur les stratégies et sur les outils qui contribuent à la prévention/résolution de conflits que sur l'importance que revêt l'établissement de relations interpersonnelles saines et positives. Le Guide se concentre également sur les moyens à prendre afin d'établir au sein du foyer de groupe une culture commune, le tout dans un environnement engageant et épanouissant pour les jeunes résidents.

¹ Le Plan directeur visant un changement fondamental du système de bien-être de l'enfance de l'Ontario (2013). Repéré à: <http://www.children.gov.on.ca/htdocs/French/documents/childrensaidtheyouthleavingcare.pdf>

² *Le livre de ma véritable histoire : Rapport sur les audiences publiques des jeunes quittant la prise en charge* (2012). Repéré à <https://provincialadvocate.on.ca/main/fr/hearings/pages/report.html>

³ La recommandation se trouve à la page 22 du plan directeur.

MÉTHODOLOGIE

Le contenu de ce guide se base sur des informations recueillies à la suite d'un examen approfondi de la documentation qui comprend des recherches à travers diverses bases de données en ligne, en plus de recherches exhaustives sur Internet. La plupart des articles choisis provenaient du Canada ou des États-Unis.

En complément à l'analyse documentaire, des informations supplémentaires furent recueillies lors d'entretiens avec diverses parties prenantes telles que des membres du personnel de foyers de groupe voués à l'enfance et à la jeunesse (employés de première ligne, personnel administratif, haute direction), des organismes militants et certains ministères de l'Ontario (le ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, le ministère de l'Éducation et le ministère des Services sociaux et communautaires).

LE GUIDE RESSOURCE

L'objectif global du Guide est de tracer un meilleur parcours de vie pour les jeunes pris en charge ou quittant la prise en charge. Pour ce faire, l'accent est mis sur l'amélioration des pratiques qui visent une prévention et une résolution de conflits plus efficaces au sein des foyers de groupe. À cet effet, le Guide fournit un éventail de ressources pratiques et documentées auxquelles peuvent se référer les TEJ.

Usage Visé

Le Guide a été élaboré à l'intention des TEJ dans le but d'élargir leurs connaissances et d'améliorer leurs compétences fondamentales liées à la prévention et à la résolution de conflits. D'autres ressources et références utiles ont également été mises à leur disposition afin d'approfondir leur compréhension des thèmes abordés/questions soulevés et pour fournir de l'information supplémentaire à leur sujet.

Restrictions D'emploi

D'aucune façon ce guide ne se veut exhaustif. Les sujets abordés dans chaque module ont été choisis selon notre compréhension de la documentation qui traite du conflit et de ses différentes composantes, des facteurs qui facilitent sa prévention et sa résolution et à la lumière des témoignages prédominants récoltés lors d'entretiens avec les diverses parties prenantes.

Plusieurs ressources complémentaires sont aussi incluses dans le Guide. Aussi souvent que possible, nous avons fourni des liens pertinents offerts en ligne qui faciliteront l'accès à d'autres ouvrages et à d'autres outils, à de la documentation supplémentaire au sujet des thèmes présentés d'un module à l'autre et à divers éléments qui sont relatifs aux conflits et que nous n'avons pas abordés dans le présent ouvrage.

De plus, ce guide ne veut d'aucune façon se substituer à une supervision clinique ni aux exigences des superviseurs de foyers de groupe en ce qui a trait au recrutement et à la formation de personnel compétent auprès des jeunes.

Lorsque la cueillette de données chez certaines des parties prenantes fut moins abondante (maigre récolte de témoignages de jeunes pris en charge ou quittant la prise en charge, de personnes autochtones, de francophones), nous avons proposé des ressources clés auxquelles vous pourrez vous référer. Vous les trouverez dans la liste des ressources en ligne et dans la bibliographie.

Pour l'approche des conflits concernant la spécificité autochtone, nous avons sélectionné des ressources qui ont été conçues (en tout ou en partie) par et pour les populations autochtones. Les TEJ pourront ainsi approfondir leur compréhension du caractère unique du travail avec les jeunes autochtones pris en charge en même temps que des besoins spécifiques de ces familles engagées dans le système d'aide à l'enfance.

Bien que le guide ne fournisse pas d'approches approfondies reliées au concept de diversité (ethnique, de genre, d'orientation ou d'identité sexuelle) et du rôle qu'elle occupe dans la résolution de conflit, nous proposons, à titre de référence, des études de cas qui relatent des défis que soulève cette réalité. À cet égard, nous proposons également des références concrètes au sujet des approches anti-oppressives à adopter face aux enfants et aux jeunes qui sont pris en charge et qui reflètent cette diversité.

Cadre Théorique

Le guide ressource se base sur des travaux de recherche, des documents et des rapports produits et émis par diverses institutions gouvernementales ou par des organismes sans but lucratif ainsi que sur les témoignages des différentes parties prenantes engagées à son élaboration.

De plus, cet ouvrage s'appuie sur deux théories : la théorie du *développement* et la théorie *relationnelle/culturelle*. La première assure que les activités d'apprentissage, les études de cas et les exemples présentés soient appropriés à toutes les étapes du développement de l'enfance et de la jeunesse alors que la deuxième met en valeur la prémisse selon laquelle l'atteinte du bien-être psychologique repose sur l'importance d'entretenir de saines relations interpersonnelles.

Les rapports entre les jeunes pris en charge et leurs TEJ en foyer de groupe sont essentiels à l'établissement de relations interpersonnelles valorisantes et au renforcement de l'estime de soi. À cette fin, les principes associés à l'engagement des jeunes et à la valorisation du développement de leurs propres capacités de résolution de conflit sont également considérés.

Le Guide se réfère aussi à plusieurs sommités dans le domaine de la résolution de conflit (c.-à-d. Appelstein [2015] ; Furlong, [2005] ; Greene [2006] ; Lederach, [2003], Mayer, [2000], Zehr,

[2002]⁴). De plus, le Guide fut conçu à partir des concepts de base des modes alternatifs de résolution de conflit qui incluent les préceptes suivants :

- Les conflits sont normaux et font partie de toute relation interpersonnelle.
- Le conflit est souvent perçu comme une compétition sportive où il ne peut y avoir que des gagnants et des perdants.
- Il existe plusieurs réactions courantes face à un conflit, entre autres, l'évitement, la confrontation et le consentement.
- Le conflit peut ouvrir la porte au changement.
- La communication est au centre de tout conflit : de son origine jusqu'à sa résolution.
- On doit permettre aux parties impliquées dans une dispute de s'exprimer et de se libérer de leur fardeau émotionnel dans un environnement sécuritaire.
- La colère (et ses variantes) est une des émotions les plus prédominantes en situation de conflit.
- C'est davantage d'intimidation dont il s'agit lorsqu'un conflit se répète sans cesse et qu'une inégalité de pouvoir s'installe.
- La discipline se démarque de la punition en ce sens qu'elle met surtout l'accent sur les leçons tirées et sur la recherche d'autodiscipline plutôt que sur la répression et les réprimandes.
- Le comportement des enfants et des jeunes est en grande partie déterminé par la perception qu'ils ont de leurs propres besoins physiques et psychosociaux actuels.
- Parmi les nombreuses approches envisageables en mode alternatif de résolution de conflit, les plus répandues sont le recadrage, la médiation et la justice réparatrice.
- La médiation est à la fois la pierre angulaire de toute résolution de conflit et du concept de *médiation par les pairs* ; elle permet aux enfants/jeunes de développer les compétences nécessaires afin de régler eux-mêmes leurs conflits.
- Les différentes techniques de médiation et certains éléments liés aux approches réparatrices face aux conflits peuvent engendrer de nouvelles façons de régler les conflits qui surviennent en foyer de groupe compte tenu de la nature singulière des dynamiques de groupe et des relations affectives typiques d'un tel environnement.

La structure du Guide : Le contenu des modules et la marche à suivre.

Le guide ressource comprend six modules. Dans leur parcours du contenu et des activités formatrices de chacun de ceux-ci, les TEJ peuvent compter sur une pédagogie solide (en accord avec les principes d'apprentissage des adultes). L'ensemble des modules comprend une table des matières dans laquelle les éléments sont présentés dans un ordre fixé par convention. Les objectifs (incluant les objectifs d'apprentissage) et les travaux prescrits sont détaillés d'emblée afin de bien préparer l'utilisateur. Les sujets sont ensuite présentés dans un ordre qui respecte

⁴ Vous trouverez les références complètes dans les modules où ces auteurs sont cités.

les objectifs d'apprentissage alors que les activités pratiques sont disséminées tout au long du guide afin d'appliquer les concepts au moment opportun.

Les trois premiers modules constituent la pierre d'assise du guide ressource. Le **premier module**, qui s'intitule *Les conflits et la transformation des conflits* cherche à jeter les bases d'une meilleure compréhension du conflit et de ses composantes en plus de proposer des moyens de le transformer afin d'en faciliter la résolution.

Les **deuxième** et **troisième modules**, respectivement intitulés *La communication en situation de conflit* et *Les émotions et leur rôle en situation de conflit*, rendent compte de l'influence qu'exercent la communication et les émotions sur la prévention, l'intensification et la résolution d'un conflit.

Le **quatrième module**, qui s'intitule *Le pouvoir*, examine le rôle du pouvoir en situation de conflit et s'attarde à l'intimidation, qui constitue la forme d'abus de pouvoir la plus courante. Ce module met également l'accent sur les pratiques d'anti-oppression en général.

Le **cinquième module**, titré *La discipline versus la punition*, explore les différentes stratégies de gestion du comportement et se concentre sur les différences majeures qui existent entre la discipline et la punition. Ce module examine également les comportements problématiques chez les enfants/jeunes pris en charge, mettant ainsi la table pour le module final.

Les stratégies du mode alternatif de résolution de conflit, le **sixième module**, conclut le guide ressource de façon plus exhaustive. Ce module traite au départ des différentes stratégies de recadrage pour ensuite s'attarder aux principes et techniques de médiation. Il offre également une description détaillée des techniques de médiation par les pairs et il encourage leur mise à l'essai avec les jeunes pris en charge. Le module s'achève par une exploration du concept de justice réparatrice en tenant compte de son origine autochtone.

Il est à noter que chacun des modules peut servir de ressource distincte et que les utilisateurs peuvent les parcourir à leur propre rythme. Le guide ressource peut également servir de base à la conception d'un programme de formation.

Activités







Une foule d'activités incluses dans le Guide permettront aux TEJ de développer leurs compétences relatives à la résolution de conflit. Plusieurs de ces activités peuvent être complétées individuellement, mais il serait préférable d'entamer une discussion avec des collègues en ce qui a trait aux études de cas, aux mises en situation et aux jeux de rôle. En plus des activités à l'intention exclusive des TEJ, plusieurs autres peuvent être conduites avec la participation des enfants et des jeunes pris en charge.

Les études de cas et les mises en situation montrent toute l'étendue des difficultés auxquelles les TEJ peuvent faire face compte tenu de la nature diverse des enfants et des jeunes sous leur responsabilité.

Chaque module s'achève par des questions liées aux connaissances et à leur application afin de valider la compréhension.

Des symboles uniformisés apparaissent tout au long des modules. Ils représentent les activités d'apprentissage et d'application variées qui y sont proposées.

Voici en détail ce qu'ils signifient :

| Symbole | Type d'activité |
|---|--|
|  | Les objectifs d'apprentissage apparaissent au début de chacun des modules. Ils précisent aux TEJ les connaissances qui doivent être acquises à l'achèvement du module. |
|  | Les activités ou questionnaires d'auto-évaluation , conçus à l'intention des TEJ comme des jeunes, les incitent à méditer sur les pensées profondes et sur les sentiments qui les habitent. Certaines questions demandent l'établissement d'un ordre de priorités (comme dans le cas de questions qui suivent une mise en situation). Les autres sont des questions à développement court desquelles peut découler une discussion de groupe. |
|  | Des activités en groupes restreints sont conçues afin que les TEJ comme les jeunes puissent explorer certains sujets et situations plus spécifiques directement liés au contenu du module. Il est à noter que les activités impliquant des enfants ou des jeunes sont normalement menées par les TEJ. |
|  | Les activités de pensée critique sont conçues à l'intention des TEJ. Celles-ci peuvent être menées à la fois par un seul TEJ, avec l'aide d'un ou de quelques collègues ou en groupe de travail. Ces activités mettent l'accent sur l'application pratique des connaissances liées au contenu du module. |
|  | Les discussions à propos des études de cas et les jeux de rôle peuvent être interprétés (le TEJ interprète lui-même le ou les rôles de la mise en situation) ou dirigés par les TEJ. Dans le deuxième cas, le TEJ doit s'assurer de le faire avec des jeunes qui ont un âge et un développement appropriés. Ces activités visent à intégrer les connaissances acquises. Certains jeux de rôle triés sur le volet sont conçus à l'intention des enfants et des jeunes et doivent être dirigés par un TEJ. Ils peuvent être mis en scène avec un seul jeune ou en groupes restreints. |
|  | Apparaissant à la fin de chaque module, des questionnaires sont conçus à l'intention des TEJ afin de tester leurs connaissances. Les questions de vérification sont liées aux objectifs d'apprentissage et se présentent sous plusieurs formes : des études de cas appuyées par des mises en situation avec choix de réponses multiples (un ou plusieurs choix, selon la question); faire correspondre les termes , avec choix multiples; des |

| Symbole | Type d'activité |
|---------|---|
| | questions relatives à l'établissement d'un ordre de priorités; des questions à développement court qui exigent des réponses concises ou qui requièrent une explication logique derrière une prise de décision plutôt qu'une autre (avec un choix de deux options ou plus). |

Modèles, outils et ressources

À la deuxième page de chacun des modules se trouve une liste de mots-clés. Ceux-ci apparaissent à travers le contenu des modules dans un ordre identique à celui de la liste.

Un glossaire définissant les mots-clés est inclus aux dernières pages de chaque module. Nous vous recommandons de le consulter au besoin.

Dans la **bibliographie** qui suit le glossaire, vous trouverez une liste des ouvrages cités en référence en plus des ressources en ligne recommandées. Toutes **les ressources en ligne** ont été examinées afin d'en valider la pertinence et la rigueur. Nous fournissons un lien hypertexte pour chacune de ces ressources. Dans l'éventualité qu'un de ces liens soit inopérant, les utilisateurs devront les copier/coller dans leur propre navigateur Web afin d'y accéder.

La plupart des ressources en ligne recommandées sont en anglais seulement. Toutefois, nous en avons sélectionné quelques-unes en français. Vous trouverez également des **fiches de travail** vierges et des **modèles** que vous pourrez photocopier au besoin.

Résumé

Chaque module s'achève par une récapitulation des objectifs. Les TEJ peuvent ensuite remplir une liste de vérification afin de s'assurer d'avoir accompli tous les travaux. Le résumé fait également état des objectifs du prochain module.



MODULE 1 : CONFLITS ET TRANSFORMATION DES CONFLITS

MODULE 1 : CONFLITS ET TRANSFORMATION DES CONFLITS

BUT

Le but de ce module est de détailler les réactions humaines types face à un conflit et de reconnaître comment celui-ci peut être transformé.

Les conflits

La transformation
des conflits

La résolution de
conflit

Le Triangle des
conflits

MOTS-CLÉS

MARCHE À SUIVRE

1. Familiarisez-vous d'abord avec les mots-clés en parcourant le glossaire.
2. Puis, étudiez attentivement le module afin d'en assimiler les notions essentielles. Complétez ensuite les activités dans l'ordre prescrit.
3. Participez ensuite à l'activité de mise en application de la pensée critique liée au Triangle des Conflits (Attitude-Comportement-Contexte). *ABC (Attitude-Behavior-Context) Triangle of Conflict.*
4. Répondez aux questions relatives aux connaissances et aux applications afin de valider votre compréhension de ce module.
5. En dernier lieu, parcourez la liste des ressources en ligne que vous trouverez à la fin du module.



OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

✓ Ce module achevé, vous serez en mesure de :

Définir les conflits et de déceler les impacts potentiels qu'ils exercent sur les relations interpersonnelles dans un contexte de foyer de groupe.

Identifier les aspects latents d'un conflit (ceux qu'on ne voit pas) en plus de reconnaître les facteurs qui contribuent à son intensification.

Réfléchir à propos des trois aspects d'un conflit et des réactions qu'ils provoquent concernant les jeunes qui vivent en foyer de groupe.

Décrire les positions/attitudes de conflit typiques dans un contexte de résolution de conflit.

Identifier les stratégies de résolution de conflit que vous avez tendance à adopter.

Analyser les situations de conflit impliquant les jeunes qui vivent en foyer de groupe sous l'angle du Triangle des Conflits (Attitude-Comportement-Contexte).

LE CONFLIT : UNE INTRODUCTION

Les conflits font partie intégrante de toute relation interpersonnelle. Avant de poursuivre, il apparaît primordial de comprendre ce que le conflit représente à vos yeux. Engagez-vous dans une discussion à propos du conflit et de sa signification.

PENSEZ-Y : SELON VOUS, QU'EST-CE QU'UN CONFLIT ?

Les conflits peuvent transformer les relations interpersonnelles. Ce n'est pas le conflit qui pose problème, mais plutôt la façon dont nous en assurons la gestion.

Pensez à votre milieu de travail et imaginez le nombre de relations interpersonnelles qu'affecterait un conflit potentiel. En effet, celui-ci pourrait survenir entre jeunes, entre jeunes et intervenants ou entre les intervenants eux-mêmes. C'est pourquoi le fait de tisser des liens solides avec les jeunes revêt une importance souvent relatée *sur le terrain*. Il faut se rappeler qu'à l'instar de l'iceberg, les causes majeures d'un conflit se cachent sous la surface.



Il est plus facile de gérer un conflit hors surface que d'en déterminer les causes occultes (sous la surface). Trop souvent nous percevons seulement les comportements qui découlent du conflit. Plusieurs facteurs tels que les traumatismes, le niveau de développement, l'origine ethnique, les expériences passées, l'estime de soi, le bagage culturel, et bien d'autres peuvent exercer une incidence sur les causes du conflit comme sur sa potentielle intensification. Il importe d'identifier le plus grand nombre de ces facteurs quand vient le moment d'agir. Pour ces raisons, il devient impossible de modifier ou de contrôler le comportement d'autrui en situation de conflit et, dans bien des cas, nous sommes impuissants face à ce constat. Mais nous pouvons toutefois modifier notre propre comportement dans de telles circonstances⁵.

⁵ Caspersen, D. (2015). *Changing The Conversation: The 17 Principles of Conflict Resolution*. New York: Penguin Books.



ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE : SELON VOUS, QU'EST-CE QU'UN CONFLIT ?

Rappelez-vous un évènement passé où vous avez été impliqué dans un conflit avec quelqu'un (c.-à-d. un membre de votre famille, un collègue, un jeune...). Prenez un instant pour noter le tout ou discutez-en avec quelqu'un. Utilisez ensuite une des fiches de travail vierge prévues à cet effet à la fin du module.



ii

Répondez aux questions suivantes :

Comment vous êtes-vous senti(e) suite à ce conflit ?

Quels facteurs ont exercé une incidence sur les causes du conflit ?

Quels facteurs ont pu inciter ou, au contraire, atténuer le conflit ?

Qu'est-il ressorti de ce conflit ? Que cherchait-on à résoudre ?

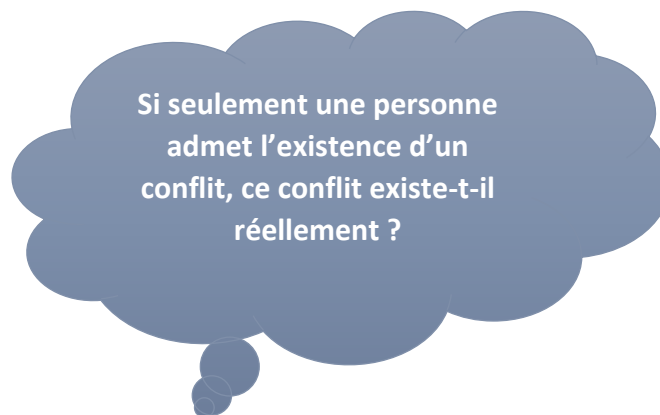
PENSEZ-Y :

Les conflits qui surgissent dans un contexte de foyers de groupe prennent différentes facettes parmi les individus impliqués. Le fait de circonscrire notre propre compréhension du conflit, ses causes profondes, de même que ses facteurs facilitants et atténuants sera d'une aide précieuse lors de prises de décisions face à une situation conflictuelle.

LES TROIS COMPOSANTES D'UN CONFLIT

On observe que le concept de conflit se décline en trois aspects : la composante cognitive (ce que nous percevons), la composante émotionnelle (ce que nous ressentons), et la composante comportementale (comment nous agissons) ⁶.

Bernard Mayer, un expert des dynamiques de résolution de conflit, affirme que si au moins une personne constate l'existence d'un conflit, celle-ci vous impliquera dans le processus conflictuel, que vous l'ayez perçu ou non⁷.



Trop souvent, lors de situations conflictuelles entre jeunes ou entre jeunes et intervenants, les parties impliquées perçoivent le tout comme une compétition sportive. Cette façon de penser pose problème puisqu'elle encourage un comportement qui ne propose que deux issues : gagner ou perdre.

Il est primordial pour tout travailleur auprès des enfants et des jeunes (TEJ) en foyer de groupe de prendre le temps nécessaire afin d'identifier les origines profondes du conflit.

Le désir de vaincre est instinctif chez l'être humain. Lors d'une situation conflictuelle, ce désir se traduit souvent par une tentative de dominer l'autre. Parfois même par l'usage de la force. Cette approche peut générer de la peur et du ressentiment chez l'autre. À l'inverse, une personne pourrait tendre à se replier afin d'éviter le conflit si l'issue de celui-ci ne penche pas en sa faveur. **Les enfants qui gagnent en préconisant cette approche peuvent systématiquement avoir recours à la domination et à l'intimidation afin d'obtenir ce qu'ils désirent.**

Les enfants qui cèdent ou qui évitent le conflit pourraient éventuellement manquer de confiance en eux⁸. Afin de prévenir ce phénomène, les TEJ devraient être à l'affût des signes précurseurs de comportements de domination ou de repli. **Plutôt que de le percevoir comme une compétition sportive de type gagnant-perdant, le conflit devrait être envisagé comme**

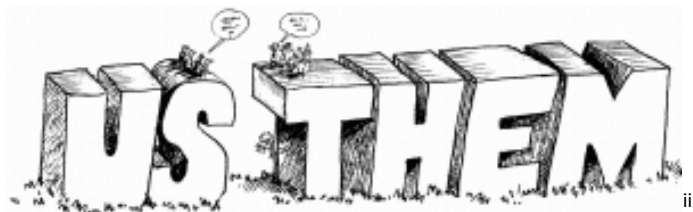
⁶ Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

⁷ Ibid.

⁸ Kids Matter. (2013a). *About conflict resolution*. Repéré à <https://www.kidsmatter.edu.au/families/about-friendship/resolving-conflict/resolving-conflict-how-children-can-learn-resolve>

étant une opportunité d'établir des relations interpersonnelles plus saines et plus respectueuses, ceci en faisant preuve d'un plus grand sens de l'empathie⁹.

ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE : LES TROIS COMPOSANTES D'UN CONFLIT¹⁰



1. La composante cognitive (les perceptions).
2. La composante émotionnelle (les sentiments, l'état affectif).
3. La composante comportementale (le comportement, les actions posées).

Lorsque vous pensez aux conflits qui surviennent entre jeunes dont vous êtes le TEJ, entre un jeune et vous ou entre un collègue TEJ et vous, êtes-vous en mesure d'en reconnaître les trois composantes ? Utilisez la fiche de travail vierge (annexe A) que vous trouverez à la fin du module et notez-y vos réponses.

Répondez aux questions suivantes:

Avez-vous déjà perçu que vos désirs et vos besoins étaient incompatibles avec ceux d'une autre personne ? Ce sentiment a-t-il mené vers un conflit (perceptions) ?

Avez-vous déjà réagi de façon émotionnelle face à une situation conflictuelle (sentiments, état affectif) ?

Vous êtes-vous déjà comporté de manière à privilégier une solution de type *gagnant/perdant* (comportement, actions posées) ?

PENSEZ-Y:

La dimension comportementale d'un conflit est généralement la plus apparente puisqu'elle se manifeste souvent par un comportement destructeur ou même violent. Cette attitude est adoptée dans le seul but d'obtenir gain de cause, et ce, à tout prix.

⁹ Ibid.

¹⁰ Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

LES CINQ ATTITUDES FACE À UN CONFLIT SELON JOHNSON ET JOHNSON

D'autres experts utilisent les analogies animales afin de décrire les cinq attitudes face à un conflit. Afin d'aider un jeune à nommer et à comprendre l'attitude qu'il adopte face à un conflit, il importe à votre tour de faire le même exercice. Johnson et Johnson ont cerné les cinq attitudes adoptées face à un conflit et les ont positionnées sur des échelles d'affirmation de soi et de coopération¹¹.



Le requin symbolise le fait **de s'imposer, d'ordonner** les autres.



Le hibou symbolise à la fois **la confrontation et la collaboration**.



Le nounours symbolise **l'accommodement**.



La tortue symbolise le fait **de céder, d'éviter**.



La girafe symbolise **le compromis**.

¹¹ Johnson, D.W., & Johnson, F.P. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Essex, UK: Pearson Education Ltd.



ACTIVITÉ D'AUTO-ÉVALUATION : COMMENT RÉAGISSEZ VOUS FACE À UN CONFLIT ?

Remplissez le questionnaire de Johnson et Johnson intitulé *Quelles sont mes réactions en situation de conflit ?* et indiquez la cote correspondant à vos réponses (1 à 5). Utilisez le questionnaire vierge à la fin du module pour inscrire vos réponses.

L'ensemble de vos réponses vous fournira un aperçu de la stratégie que vous adoptez au moment de réagir face à un conflit.

Référez-vous à *The Conflict Mode Instrument*, une des ressources en ligne que vous trouverez à la fin du module.

Questionnaire : Quelles sont mes réactions en situation de conflit¹² ?

Les proverbes sont des véhicules de tradition et de sagesse. Ils reflètent ainsi des façons traditionnelles de régler les conflits. Les proverbes ci-dessous [N.d.T.] (traduction libre), peuvent inspirer différentes stratégies de règlement de conflit. Lisez-les attentivement. **En vous référant à l'échelle ci-dessous, choisissez, pour chacun des proverbes, l'énoncé qui représenterait le mieux votre réaction type en situation de conflit.**

5 = Je réagis très souvent de cette façon.

4 = Je réagis souvent de cette façon.

3 = Je réagis parfois de cette façon.

2 = Je réagis rarement de cette façon.

1 = Je ne réagis jamais de cette façon.

___ 1. Il est plus facile d'éviter une querelle que de s'en soustraire.

___ 2. Si vous ne pouvez convaincre quelqu'un de penser comme vous le faites, faites-le agir comme vous pensez.

___ 3. On attire un ours avec du miel.

___ 4. Si vous me rendez ce service, je vous le revaudrai.

___ 5. Joignons nos forces et nous trouverons une solution.

___ 6. Lors d'une dispute, le muet est digne d'éloges.

___ 7. La raison du plus fort est toujours la meilleure.

___ 8. Du miel dans la voix souvent montre la voie.

¹² La section ci-dessous est extraite intégralement sous la permission de Johnson, D.W., & Johnson, F.P. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Essex, UK: Pearson Education Ltd.

- ___ 9. Du pain, même juste un petit bout, vaut mieux que pas de pain du tout.
- ___ 10. La vérité émerge de la connaissance et non du consensus.
- ___ 11. Qui se bat puis prend la fuite, au combat pourra donner suite.
- ___ 12. Un triomphe n'est total que si l'ennemi détale.
- ___ 13. C'est armé de gentillesse que vous terrasserez vos ennemis.
- ___ 14. Un marché conclu honnêtement n'attire pas la discorde.
- ___ 15. Personne ne connaît les réponses, mais chacun peut apporter sa contribution.
- ___ 16. Tenez-vous loin des gens qui ne partagent pas votre opinion.
- ___ 17. Pour toucher à la victoire, il faut croire à la victoire.
- ___ 18. Les mots gentils sont précieux, mais s'achètent à petit prix.
- ___ 19. Un prêté pour un rendu, voilà qui est équitable.
- ___ 20. Il faut mettre de l'eau dans son vin pour profiter de la sagesse d'autrui.
- ___ 21. Éloignez-vous des gens belliqueux, car ils vous rendront malheureux.
- ___ 22. Qui ne se dérobe fera les autres se dérober.
- ___ 23. Les mots gentils entérinent l'harmonie.
- ___ 24. Un cadeau offert à l'autre fait perdurer l'amitié.
- ___ 25. Il faut ouvertement faire face à un conflit pour enfin le résoudre.
- ___ 26. Une dispute évitée est une dispute réglée.
- ___ 27. Soyez clairs et fermes dans vos positions.
- ___ 28. La gentillesse triomphera de la colère.
- ___ 29. Un bout de pain vaut mieux que des miettes.
- ___ 30. La franchise, l'honnêteté et la confiance peuvent déplacer les montagnes.
- ___ 31. Rien n'est si précieux qu'il fasse se battre pour l'obtenir.
- ___ 32. Il n'y a que deux types de personnes sur la terre : les gagnants et les perdants.
- ___ 33. Si quelqu'un te lance une pierre avec rancœur, lance-lui donc en retour une fleur.
- ___ 34. En coupant la poire en deux, chacun s'en trouvera mieux.
- ___ 35. À force de creuser, on découvre la vérité.

Feuille de pointage



| LA TORTUE Céder, éviter | LE REQUIN S'imposer, ordonner | LE NOUNOURS L'accommodement | LA GIRAFFE Le compromis | LE HIBOU La confrontation et la collaboration |
|----------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|---|
| ___ 1. | ___ 2. | ___ 3. | ___ 4. | ___ 5. |
| ___ 6. | ___ 7. | ___ 8. | ___ 9. | ___ 10. |
| ___ 11. | ___ 12. | ___ 13. | ___ 14. | ___ 15. |
| ___ 16. | ___ 17. | ___ 18. | ___ 19. | ___ 20. |
| ___ 21. | ___ 22. | ___ 23. | ___ 24. | ___ 25. |
| ___ 26. | ___ 27. | ___ 28. | ___ 29. | ___ 30. |
| ___ 31. | ___ 32. | ___ 33. | ___ 34. | ___ 35. |
| ___ Total | ___ Total | ___ Total | ___ Total | ___ Total |

Utilisez une feuille vierge disponible à la fin du module afin de compiler vos résultats. Plus le total correspondant à chaque stratégie est élevé, plus vous avez tendance à préconiser cette stratégie. À l'inverse, plus le total est bas, moins vous y tendez.

Interprétation des Cinq attitudes en situation de conflit

Éviter/Céder

(Niveau faible d'affirmation de soi/niveau faible de coopération).

L'évitement est l'attitude démontrant les plus faibles niveaux d'affirmation de soi et de coopération. Lorsque cette attitude est adoptée, aucune des deux parties ne peut être satisfaite puisque le parti pris est celui de *ne prendre aucun parti*. Ce qui en résulte est un match nul souvent générateur de colère et de frustration. En contrepartie, le fait d'éviter le conflit peut s'avérer utile. Surtout si celui-ci semble sans importance ou s'il apparaît peu probable d'en tirer avantage.

Accommoder/atténuer

(Niveau faible d'affirmation de soi/niveau élevé de coopération).

En adoptant une attitude d'accommodement, nous prenons le parti de... l'autre. Nous faisons preuve ainsi d'une grande coopération tout en présentant un niveau nul d'affirmation de soi. Cependant, le fait d'atténuer une dispute pourrait subjuguier nos propres besoins, engendrant ainsi des sentiments d'impuissance et de frustration. Les conséquences de cette prise de position pourraient involontairement jeter de l'huile sur le feu. Nous pouvons toutefois choisir la voie de l'accommodement dans un dessein plus rassembleur. Notamment afin de maintenir la stabilité et l'harmonie au sein de l'organisme pour lequel nous œuvrons.

S'imposer/Ordonner

(Niveau élevé d'affirmation de soi/niveau faible de coopération).

Cette attitude est en opposition totale avec celle de l'accommodement. Quand nous nous imposons à l'autre, seuls nos intérêts comptent. L'affirmation de soi est alors à son paroxysme tandis que le niveau de coopération tombe à son plus bas. Voilà pourquoi tant d'antagonisme. Cette typique situation de conflit ne présente aucune issue ni pour l'un ni pour l'autre. C'est l'impasse.

Bien que cette posture paraisse de prime abord peu souhaitable, elle pourrait toutefois s'avérer profitable, entre autres lorsque vient le temps de faire appliquer les règlements ; ou lors d'une situation d'urgence, moment où l'écoute des besoins et des intérêts de l'autre sera reléguée au second plan.

Le compromis

(Niveau moyen d'affirmation de soi et de coopération).

La plupart d'entre nous considèrent que la compromission est certainement la plus intuitive des techniques de résolution de conflit. Mais celle-ci ne fonctionne que partiellement. À cheval entre le fait de s'imposer et celui d'accommoder, le compromis implique qu'il faille délaissier une moitié de nos intérêts dans le but de sécuriser la deuxième. C'est ce que l'on appelle

« couper la poire en deux ». Toujours selon le même modèle, la voie de la compromission présente des niveaux d'affirmation de soi et de coopération moyens. En ce sens, le compromis suggère des pistes de solution acceptables dans plusieurs instances : lorsqu'une échéance est imminente ; lorsque les objectifs de l'un et de l'autre semblent incompatibles ou quand les enjeux sont trop complexes, etc.

Collaboration/Confrontation

(Niveau élevé d'affirmation de soi et de coopération).

Des cinq attitudes envisageables en situation de conflit, celle qui privilégie la collaboration est idéale. Mais elle est également celle qui requiert le plus de patience et d'engagement. Faisant l'affaire de tous, l'approche collaborative diffère de celles de l'accommodement, du compromis et du fait d'imposer sa vision des choses. En effet, ces trois attitudes ne satisfont qu'une partie des intérêts de l'un comme de l'autre. En prenant cette position, les niveaux d'affirmation de soi de même que ceux de coopération atteignent leur plein potentiel.

Particulièrement utile lorsque nous cherchons à parfaire nos relations interpersonnelles, l'attitude collaborative permet également aux deux parties de satisfaire leurs intérêts tout en évitant de les occulter par souci de compromis ou d'accommodement. De plus, elle facilite le consensus.

En concordance avec *Les Cinq attitudes en situation de conflit*, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007) s'est penché sur les trois réactions types face à un conflit¹³ :

- ✓ L'évitement (c.-à-d. la tortue)
- ✓ La confrontation (c.-à-d. le hibou)
- ✓ Acquiescer ou céder (c.-à-d. le nounours)

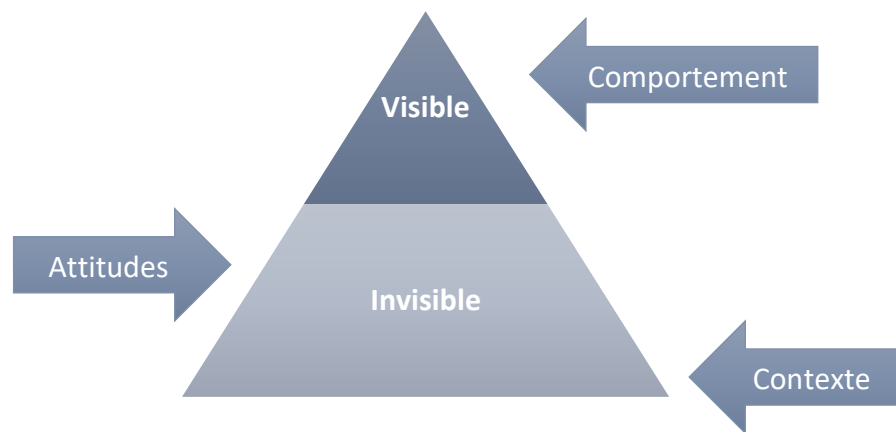
Afin d'approfondir votre questionnement à propos de l'attitude qui vous est propre, visitez le site du *Thomas-Kilmann Inventory*. Vous trouverez le lien dans la liste des ressources en ligne à la fin du module.

¹³ Ontario Ministry of Education. (2007). *Shared Solutions a Guide to Preventing and Resolving Conflicts Regarding Programs and Services for Students With Special Education Needs*. Repéré à <https://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/shared.pdf>

LA TRANSFORMATION DES CONFLITS

En général, les gens entrent en conflit lorsqu'ils sentent que leurs besoins sont brimés. Conséquemment, il faut en premier lieu considérer ces besoins afin d'espérer transformer ou régler le conflit¹⁴.

La transformation des conflits est un concept qui promeut de saines relations interpersonnelles en favorisant des changements constructifs¹⁵. Lederach recommande en premier lieu d'analyser la situation pour ensuite tenter d'identifier un comportement type et un contexte sous-jacents¹⁶.



viii

Le Triangle des conflits (ACC) Attitude-Comportement-Contexte (*ABC Triangle of Conflict*), élaboré par le professeur Johan Galtung, expose les grandes lignes du concept d'analyse des situations de conflit¹⁷.

En observant le triangle ACC, on remarque que les aspects d'un conflit demeurent invisibles, à l'instar de la partie immergée d'un iceberg.

La composante Attitude (A), qui inclut les sentiments, les croyances, les idées préconçues et les perceptions, est omniprésente lors d'un conflit. Dévoiler ces aspects imperceptibles représente alors un défi, car ceux-ci influencent à la fois votre comportement et celui des deux parties adverses.

Le Comportement (C) représente la partie perceptible d'un conflit. Le comportement des autres influence le vôtre. En ce sens, les provocations et autres insultes contribuent à masquer les bienfaits mutuels d'une résolution du conflit, en plus de freiner l'apaisement des comportements négatifs, ce qui est essentiel au désamorçage de la situation conflictuelle. En

¹⁴ Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

¹⁵ Lederach, J. (2003). *The Little Book of Conflict Transformation*. Intercourse, PA: Good Books.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Scottish Centre for Conflict Resolution, repéré à <http://scottishconflictresolution.org.uk/professionals-and-practitioners/training-and-resources>

omettant de considérer ceci, votre réflexe serait probablement de punir les deux parties plutôt que de garder le cap vers une résolution réfléchie du conflit.

Le *Contexte* (C) se penche sur la réalité objective qui englobe le conflit (ce qui se passe concrètement) et l'environnement dans lequel celui-ci s'opère. Plusieurs facteurs relatifs au *contexte* peuvent à la fois accélérer ou freiner la résultante positive d'une transformation ou d'une résolution de conflit¹⁸. Il faut donc accorder une importance particulière au *contexte* afin d'induire chez les deux parties des changements d'attitude et de comportement durables.

¹⁸ Ibid.



ACTIVITÉ D'APPLICATION DU TRIANGLE DES CONFLITS (ACC) ABC TRANGLE OF CONFLICT



En vous référant au Triangle ACC de la page précédente, rappelez-vous une situation de conflit survenue entre jeunes, entre un jeune et vous ou entre un collègue et vous. Utilisez une fiche de travail vierge disponible à la fin du module afin de noter vos réponses.

Gardez en tête ce conflit et répondez aux questions suivantes :

1. (Attitudes) Quels étaient les sentiments, les croyances, les idées préconçues et les perceptions de chacune des parties ?
2. (Attitudes) Les parties étaient-elles réciproquement conscientes de l'attitude de l'autre face au conflit ?
3. (Attitudes) Avez-vous (que ce soit en tant que partie prenante ou en tant que témoin/intervenant) considéré les sentiments, les croyances et les idées préconçues de chacune des parties ?

Gardez en tête ce conflit et répondez aux questions suivantes :

4. (Comportement) Comment décririez-vous le comportement des deux parties impliquées?

5. (Comportement) Selon vous, le comportement d'une ou des deux parties a-t-il bloqué la résolution du conflit ?

6. (Comportement) Avez-vous adopté une approche punitive afin de régler le conflit ?

7. (Contexte) En considérant le contexte entourant le conflit, estimez-vous que l'environnement ait pu exercer une influence sur la situation ?

8. (Contexte) Comment décririez-vous le contexte de cette dispute ?

9. (Contexte) Le conflit a-t-il été résolu ? Dans l'affirmative, quel a été le chemin pour y parvenir ? Sinon, quelle(s) en était (nt) la (les) cause(s) ?

10. (Attitudes-comportement-contexte) Suite à votre réflexion à propos de l'importance que revêtent l'attitude, le comportement et le contexte lors d'un conflit, que ferez-vous différemment à l'avenir ?



QUESTIONNAIRE : ÉVALUEZ VOS CONNAISSANCES !

Répondez aux questions suivantes afin d'évaluer vos connaissances. Comparez ensuite vos réponses à celles du corrigé disponible à la fin du module 1.

QUESTION 1

Objectif : Identifier les causes potentielles (sous la surface) de conflits ainsi que les facteurs qui contribuent à leur intensification.

Suite à une dispute entre deux adolescentes, une discussion s'est tenue entre Richard, un superviseur, et le TEJ qui s'était interposé dans la querelle. Le superviseur lui demanda quelles étaient, selon lui, les causes originelles de la dispute. Des quatre énoncés suivants, **lequel ne pourrait pas** être considéré en tant que cause originelle d'un conflit ?

- Avoir une faible estime de soi.
- Être emballée à propos de la sortie de groupe du lendemain.
- Être préoccupée à propos d'une rencontre prochaine avec sa mère.
- Son orientation sexuelle.

QUESTION 2

Objectif : Réfléchir à propos des trois aspects d'un conflit et des réactions qu'ils provoquent en lien avec les jeunes qui vivent en foyer de groupe.

Neil est un TEJ. De garde un samedi soir, il s'est aperçu que Paula, 15 ans, n'avait toujours pas éteint la lumière de sa chambre, et ce, une heure passé le couvre-feu. Neil lui cria : "Éteins tes lumières sinon ton couvre-feu sera en vigueur deux heures plus tôt demain soir !" Quelle est la réaction de Neil face à ce conflit ?

- Il est indifférent.
- Il évite la situation.
- Il choisit la confrontation.
- Il cède.

QUESTION 3

Objectif : Décrire les positions/attitudes de conflit typiques dans un contexte de résolution de conflit. Jane est conseillère en foyer de groupe. Un jour, elle fut chargée d'animer une discussion avec un groupe d'adolescentes à propos d'un incident ayant eu cours le jour précédent, et qui impliquait de l'intimidation. Jane remarqua que Jessica, la jeune victime intimidée, demeurait muette et fuyait les autres du regard. Alors qu'Angie se défendait en alléguant que Jessica avait amorcé la dispute, Susie, elle, engueulait Jessica prétextant qu'elles allaient toutes manquer la soirée de cinéma par sa faute. De son côté, Katy mit alors son bras autour des épaules de Jessica pour s'enquérir de son état tandis qu'Andrea, dont le seul désir était de clore la discussion, implorait sans cesse les filles de s'excuser mutuellement. Selon vous, laquelle des filles a adopté l'attitude de type *tortue* ?

- a. Katy
- b. Jessica
- c. Susie
- d. Angie

QUESTION 4

Objectif : Analyser les situations de conflit impliquant les jeunes qui vivent en foyer de groupe sous l'angle du Triangle des Conflits (Attitude-Comportement-Contexte).

Tracy, une superviseure, révise ses notes au sujet d'un conflit impliquant deux garçons et qui s'est soldée par une altercation physique. Laquelle ou lesquelles de ces propositions serait-il judicieux d'envisager afin d'amorcer une transformation du conflit ? Plus d'une réponse peut s'appliquer.

- a. Décider de mesures disciplinaires envers l'agresseur.
- b. Chercher à comprendre ce qui a provoqué l'altercation.
- c. Mettre en lumière l'historique des deux garçons.
- d. Reconnaître l'attitude adoptée par chacun des garçons face au conflit.

GLOSSAIRE

Passez en revue les définitions liées aux mots-clés de ce module.

Résolution de conflit : La résolution de conflit réfère à l'ensemble des méthodes visant à régler les conflits. Bien qu'il existe d'autres termes signifiant la même chose, celui-ci est le plus usuel.

La transformation des conflits : *La transformation des conflits* est un cadre de référence qui préconise une approche compréhensive et qui jette un éclairage sur l'aspect concret et immédiat d'un conflit, sur le contexte l'entourant de même que sur les types de comportements sous-jacents qu'il cache¹⁹.

Le Triangle de Conflits : Le Triangle des Conflits (Attitude-Comportement-Contexte) ou (ACC), *The ABC (Attitude-Behaviour-Context) Conflict Triangle*, élaboré par le professeur Johan Galtung, jette les bases conceptuelles de l'analyse des situations de conflit²⁰.

BIBLIOGRAPHIE ET RESSOURCES EN LIGNE

Caspersen, D. (2015). *Changing the Conversation: The 17 Principles of Conflict Resolution*. New York: Penguin Books.

Johnson, D.W., & Johnson, F.P. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Essex, UK: Pearson Education Ltd.

Lederach, J. (2003). *The Little Book of Conflict Transformation*. Intercourse, PA: Good Books.

Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Scottish Centre for Conflict Resolution. (2016). *Training and Resources*. Repéré à <http://scottishconflictresolution.org.uk/professionals-and-practitioners/training-and-resources>

Ressources en ligne recommandées : (faites un copier/coller de l'URL sur votre chercheur afin d'accéder à) :

Thomas, K.W., & Kilmann, R.H. (1994). Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. Repéré à <https://www.cpp.com/products/tki/index.aspx>

Scottish Centre for Conflict Resolution. (2016). *Training and Resources*. Repéré à <http://scottishconflictresolution.org.uk/professionals-and-practitioners/training-and-resources>

Ressources en ligne disponibles en français :

¹⁹ Lederach, J. (2003). *The Little Book of Conflict Transformation*. Intercourse, PA: Good Books.

²⁰ Scottish Centre for Conflict Resolution. (2016). *Training and Resources*. Repéré à <http://scottishconflictresolution.org.uk/professionals-and-practitioners/training-and-resources>.

Gatelier, Karine, Grenoble (avril 2014). *Transformation de conflit*. Fiche de notion, Iremee.net, un site de ressources pour la paix. Repéré à http://www.irenees.net/bdf_fiche-notions-239_fr.html

L'institut Européen Conflits Cultures Cooperations (IECCC) (2016). *L'Approche et transformation constructive des conflits* (A.T.C.C.®). Repéré à <http://www.ieccc.org/spip.php?article111>

Latendresse, J., & St-Pierre, N. (s. d.). *Faire face aux conflits*. Repéré à www.centre123go.ca

RÉSUMÉ

Félicitations ! Vous avez complété le **Module 1 : Conflits et transformation des conflits**. Vous devriez maintenant être en mesure de :

Détailler les réactions humaines types face à un conflit et de reconnaître comment celui-ci peut être transformé.

✓ Utilisez la liste de vérification ci-dessous afin de vous assurer d'avoir complété chaque activité proposée dans ce module. Cochez si vous avez accompli ce qui suit :

| | |
|--|---|
| | Je me suis familiarisé avec les mots-clés de ce module. |
| | J'ai parcouru ce module afin d'en saisir les notions essentielles et j'ai complété les activités dans l'ordre prescrit. |
| | J'ai pris part à l'activité de mise en application de la pensée critique liée au Triangle des Conflits (Attitude-Comportement-Contexte). <i>ABC (Attitude-Behavior-Context) Triangle of Conflict.</i> |
| | J'ai répondu aux questions relatives aux connaissances et aux applications me permettant ainsi de valider ma compréhension de ce module. |
| | J'ai parcouru la liste des ressources en ligne affichée à la fin du module. |

Au prochain module, vous apprendrez

Évaluer l'importance d'une communication efficace dans la prévention et la résolution de conflit.

ANNEXE A : FICHES DE TRAVAIL

FICHES DE TRAVAIL À L'INTENTION DES TEJ

Selon vous, qu'est-ce qu'un conflit ?

Rappelez-vous un évènement passé où vous avez été impliqué dans un conflit avec quelqu'un (c.-à-d. un membre de votre famille, un collègue, un jeune...). Prenez un instant pour noter le tout ou discutez-en avec quelqu'un.

Répondez aux questions suivantes :

1. Comment vous êtes-vous senti (e) suite à ce conflit ?

2. Quels facteurs ont exercé une incidence sur les causes du conflit ?

3. Quels facteurs ont pu inciter ou, au contraire, atténuer le conflit ?

4. Qu'est-il ressorti de ce conflit ? Que cherchait-on à résoudre ?

LES TROIS COMPOSANTES D'UN CONFLIT

1. La composante cognitive (les perceptions).
2. La composante émotionnelle (les sentiments, l'état affectif).
3. La composante comportementale (le comportement, les actions posées)

Lorsque vous pensez aux conflits qui surviennent entre jeunes dont vous êtes le TEJ, entre un jeune et vous, ou entre un collègue et vous, êtes-vous en mesure d'en reconnaître les trois composantes ?

Répondez aux questions suivantes :

1. **Avez-vous déjà perçu que vos désirs et besoins étaient incompatibles avec ceux d'une autre personne ? Ce sentiment a-t-il mené vers un conflit (perceptions) ?**

2. **Avez-vous déjà réagi de façon émotive face à une situation conflictuelle (sentiments, état affectif) ?**

3. **Vous êtes-vous déjà comporté de manière à privilégier une solution de type *gagnant/perdant* (comportement, actions posées) ?**

Questionnaire : quelles sont mes réactions en situation de conflit ?

Les proverbes sont des véhicules de tradition et de sagesse. Ils reflètent ainsi des façons traditionnelles de régler les conflits. Les proverbes ci-dessous [N.d.T.] (traduction libre) peuvent inspirer différentes stratégies de règlement de conflit. Lisez-les attentivement. **En vous référant à l'échelle ci-dessous, choisissez, pour chacun des proverbes, l'énoncé qui représenterait le mieux votre réaction type en situation de conflit.**

5 = Je réagis très souvent de cette façon.

4 = Je réagis souvent de cette façon.

3 = Je réagis parfois de cette façon.

2 = Je réagis rarement de cette façon.

1 = Je ne réagis jamais de cette façon.

___ 1. Il est plus facile d'éviter une querelle que de s'en soustraire.

___ 2. Si vous ne pouvez convaincre quelqu'un de penser comme vous le faites, faites-le agir comme vous pensez.

___ 3. On attire un ours avec du miel.

- ___ 4. Si vous me rendez ce service, je vous le revaudrai.
- ___ 5. Joignons nos forces et nous trouverons une solution.
- ___ 6. Lors d'une dispute, le muet est digne d'éloges.
- ___ 7. La raison du plus fort est toujours la meilleure.
- ___ 8. Du miel dans la voix souvent montre la voie.
- ___ 9. Du pain, même juste un petit bout, vaut mieux que pas de pain du tout.
- ___ 10. La vérité émerge de la connaissance et non du consensus.
- ___ 11. Qui se bat puis prend la fuite, au combat pourra donner suite.
- ___ 12. Un triomphe n'est total que si l'ennemi détale.
- ___ 13. C'est armé de gentillesse que vous terrasserez vos ennemis.
- ___ 14. Un marché conclu honnêtement n'attire pas la discorde.
- ___ 15. Personne ne connaît les réponses, mais chacun peut apporter sa contribution.
- ___ 16. Tenez-vous loin des gens qui ne partagent pas votre opinion.
- ___ 17. Pour toucher à la victoire, il faut croire à la victoire.
- ___ 18. Les mots gentils sont précieux, mais s'achètent à petit prix.
- ___ 19. Un prêté pour un rendu, voilà qui est équitable.
- ___ 20. Il faut mettre de l'eau dans son vin pour profiter de la sagesse d'autrui.
- ___ 21. Éloignez-vous des gens belliqueux, car ils vous rendront malheureux.
- ___ 22. Qui ne se dérobe fera les autres se dérober.
- ___ 23. Les mots gentils entérinent l'harmonie.
- ___ 24. Un cadeau offert à l'autre fait perdurer l'amitié.
- ___ 25. Il faut ouvertement faire face à un conflit pour enfin le résoudre.
- ___ 26. Dispute évitée, dispute réglée.
- ___ 27. Soyez clairs et fermes dans vos positions.
- ___ 28. La gentillesse triomphera de la colère.
- ___ 29. Un bout de pain vaut mieux que des miettes.
- ___ 30. La franchise, l'honnêteté et la confiance peuvent déplacer les montagnes.
- ___ 31. Rien n'est si précieux qu'il fasse se battre pour l'obtenir.

- ___ 32. Il n'y a que deux types de personnes sur la terre : les gagnants et les perdants.
- ___ 33. Si quelqu'un te lance une pierre avec rancœur, lance-lui donc en retour une fleur.
- ___ 34. En coupant la poire en deux, chacun s'en trouvera mieux.
- ___ 35. À force de creuser, on découvre la vérité.

(Feuille de pointage à la page suivante)

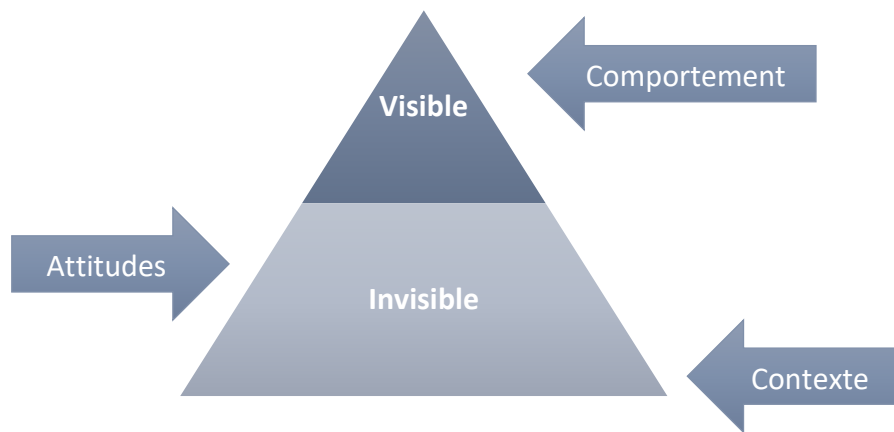
Feuille de pointage



| LA TORTUE Céder/Éviter | LE REQUIN S'imposer/Ordonner | LE NOUNOURS L'accomodement | LA GIRAFE Le compromis | LE HIBOU La confrontation/ collaboration |
|---------------------------|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------|---|
| ___ 1. | ___ 2. | ___ 3. | ___ 4. | ___ 5. |
| ___ 6. | ___ 7. | ___ 8. | ___ 9. | ___ 10. |
| ___ 11. | ___ 12. | ___ 13. | ___ 14. | ___ 15. |
| ___ 16. | ___ 17. | ___ 18. | ___ 19. | ___ 20. |
| ___ 21. | ___ 22. | ___ 23. | ___ 24. | ___ 25. |
| ___ 26. | ___ 27. | ___ 28. | ___ 29. | ___ 30. |
| ___ 31. | ___ 32. | ___ 33. | ___ 34. | ___ 35. |
| ___ Total | ___ Total | ___ Total | ___ Total | ___ Total |

Plus le total correspondant à chaque stratégie est élevé, plus vous avez tendance à préconiser cette stratégie. À l'inverse, plus le total est bas, moins vous y tendez.

Activité de mise en application : le Triangle des conflits (ACC)



En vous référant au Triangle ACC de la page précédente, rappelez-vous une situation de conflit survenue entre jeunes, entre un jeune et vous ou entre un collègue et vous.

Gardez ce conflit en tête et répondez aux questions suivantes :

- 1. (Attitudes) Quels étaient les sentiments, les croyances, les idées préconçues et les perceptions de chacune des parties ?**
- 2. (Attitudes) Les parties étaient-elles réciproquement conscientes de l'attitude de l'autre face au conflit ?**
- 3. (Attitudes) Avez-vous (que ce soit en tant que partie prenante ou en tant que témoin/intervenant) considéré les sentiments, les croyances et les idées préconçues de chacune des parties ?**
- 4. (Comportement) Comment décririez-vous le comportement des deux parties impliquées?**

Gardez ce conflit en tête et répondez aux questions suivantes :

5. (Comportement) Selon vous, le comportement d'une ou des deux parties a-t-il bloqué la résolution du conflit ?

6. (Comportement) Avez-vous adopté une approche punitive afin de régler le conflit ?

7. (Contexte) En considérant le contexte entourant le conflit, estimez-vous que l'environnement ait pu exercer une influence sur la situation ?

8. (Contexte) Comment décririez-vous le contexte de cette dispute ?

9. (Contexte) Le conflit a-t-il été résolu ? Dans l'affirmative, quel a été le chemin pour y parvenir ? Sinon, quelle(s) en était (nt) la (les) cause(s) ?

10. (Attitudes-comportement-contexte) Suite à votre réflexion à propos de l'importance que revêtent l'attitude, le comportement et le contexte lors d'un conflit, que ferez-vous différemment à l'avenir ?

ANNEXE B : CORRIGÉ

QUESTION 1

La réponse est : B

Au moment de déterminer les causes profondes d'un conflit, il importe d'en examiner tous les aspects. Certains semblent évidents alors que d'autres se cachent sous la surface. De prime abord, la visite prochaine de la mère ne semble pas constituer une cause originelle de conflit, toutefois, en regardant de plus près, nous pourrions découvrir que certaines de ces visites ont été plus difficiles dans le passé.

QUESTION 2

La réponse est : C

Choisir d'emblée la voie de la confrontation sans connaître les circonstances qui ont provoqué l'écart de conduite risque d'engendrer un conflit et de l'intensifier par la suite.

QUESTION 3

La réponse est : B

Lors d'une discussion de groupe, observez attentivement le comportement de chacun. Les victimes ont tendance à se retirer, ce qui complique la tâche de l'animateur au moment d'encourager les participants à partager leurs émotions.

QUESTION 4

Les réponses sont : B, C, D

La transformation d'un conflit demande du temps. Avant d'imposer des mesures disciplinaires, il faut analyser la situation immédiate pour ensuite identifier les comportements types et le contexte sous-jacents.



MODULE 2 : LA COMMUNICATION EN SITUATION DE CONFLIT

MODULE 2 : LA COMMUNICATION EN SITUATION DE CONFLIT

BUT

Le but du module 2 est d'évaluer l'importance d'une communication efficace dans la prévention et la résolution de conflit.

MARCHE À SUIVRE

1. Familiarisez-vous d'abord avec les mots-clés en parcourant le glossaire.
2. Puis, étudiez attentivement le module afin d'en assimiler les notions essentielles. Complétez ensuite les activités dans l'ordre prescrit.
3. Participez ensuite à l'activité de mise en application de la pensée critique portant sur l'amélioration des compétences en communication.
4. Répondez aux questions relatives aux connaissances et aux applications afin de valider votre compréhension de ce module.
5. En dernier lieu, parcourez la liste des ressources en ligne que vous trouverez à la fin du module.

La communication
L'écoute active
Le stress post-traumatique
L'enseignement d'outils de communication fonctionnelle

Évaluation fonctionnelle du comportement
Résolution de conflit

MOTS-CLÉS



OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

| ✓ | Ce module achevé, vous serez en mesure de : |
|---|--|
| | Décrire le rôle majeur qu'occupe la communication dans la prévention et la résolution de conflits en foyer de groupe. |
| | Distinguer la différence entre <i>entendre</i> et <i>écouter</i> (écoute active). |
| | Évaluer vos propres compétences en matière d'écoute active en plus de saisir comment celle-ci s'applique à prévenir les ruptures de communication. |
| | Reconnaître les signes de communication non verbaux qui peuvent détériorer une situation de conflit. |
| | Comparer vos compétences communicationnelles avec la façon dont les autres les considèrent. |
| | Assimiler les fondements de l'enseignement des outils de communication fonctionnelle et de les appliquer à l'écoute active. |

UNE INTRODUCTION À LA COMMUNICATION

La communication est un élément essentiel à toute relation interpersonnelle. En ce sens, la parole et l'écoute doivent y figurer en parts égales. Mais les êtres humains sont des communicateurs imparfaits et leurs lacunes en ce domaine peuvent contribuer à l'intensification rapide de conflits naissants. Mayer²¹ estime qu'une communication efficace est une compétence indispensable. Il avance également que celle-ci exerce une influence prépondérante en matière de prévention ou de résolution de conflit.

« Je sais que tu crois avoir compris ce que tu penses que j'ai dit, mais je ne suis pas certain que ce que tu penses avoir entendu n'est pas ce que je voulais dire. »



x

Plusieurs facteurs peuvent faire obstacle à une communication claire et efficace. Pensons à deux interlocuteurs de cultures différentes, qui ne parlent pas la même langue et qui traînent dans leur bagage un historique conflictuel; tous deux sont sous l'effet du stress et nourrissent une méfiance réciproque²².

La communication entre jeunes et adultes comporte son lot de défis. Les jeunes sont davantage centrés sur eux-mêmes et ont une perspective différente du monde qui les entoure. Ces impressions peuvent ensuite engendrer différents problèmes de communication lorsqu'un conflit survient.

Les jeunes en foyer de groupe semblent plus vulnérables aux conflits. De ce fait, il devient plus difficile d'établir une communication claire avec eux. Dans le passé, plusieurs ont probablement

²¹ Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

²² Jacobson, R., & Rycroft, A. (2007). *Managing Conflict in Schools : A Practical Guide*. Markham, ON : LexisNexis Canada Inc.

souffert d'un manque d'écoute et cette carence aura pu faire naître chez eux un sentiment de méfiance envers les adultes.

ÉCOUTE ACTIVE : À FAIRE/À ÉVITER



Le fait d'entendre quelqu'un parler n'implique pas nécessairement qu'on écoute ce qu'il dit. Faisant partie des compétences indispensables en communication, l'écoute active se veut un modèle de respect et de compréhension²³. Porter une attention particulière aux propos de l'autre n'exige pas d'être en accord avec ceux-ci. Il s'agit plutôt de laisser savoir à l'autre que vous l'avez écouté attentivement, et ceci, sans privilégier une position plutôt qu'une autre²⁴.

Voici une liste qui détaille **ce qu'il faut faire** et **ce qu'il faut éviter de faire** dans une approche **d'écoute active** impliquant un jeune et vous :

| À FAIRE | À ÉVITER |
|--|---|
| Portez une attention particulière à la personne qui parle. | Ne vous laissez pas distraire. |
| Allouez à l'autre le temps qu'il lui faut pour raconter son histoire. | Ne l'interrompez pas. Gardez-vous de contre-argumenter. |
| Montrez des signes d'écoute active. Ex. : hochez de la tête, acquiescez... | N'abaissez pas votre niveau d'écoute en préparation de votre réplique. |
| Interagissez en posant des questions pertinentes. | Ne vous transposez pas dans le récit de votre interlocuteur. |
| Paraphraser. Ex : « Si je comprends bien, tu te sens... » | Votre interlocuteur a une histoire qui est la sienne, ne la ponctuez pas de vos jugements. |
| Observez le langage corporel de votre interlocuteur. | Évitez un langage corporel rébarbatif. Ex. : se croiser les bras, détourner la tête, avoir « l'air bête », etc. |

²³ Mind Tools (n.d.). *Active Listening: Hear What People Are Really Saying*. Repéré à <https://www.mindtools.com/CommSkill/ActiveListening.htm>

²⁴ Caspersen, D. (2015). *Changing The Conversation : The 17 Principles of Conflict Resolution*. New York : Penguin Books.



ACTIVITÉ : ÉVALUEZ VOS COMPÉTENCES EN ÉCOUTE ACTIVE

L'écoute active est fondamentale à l'établissement d'une communication efficace. Elle contribue à prévenir les conflits et leur intensification. Vous entrez constamment en communication avec vos superviseurs, vos collègues ou les jeunes avec lesquels vous interagissez. Évaluez vos compétences en répondant aux questions suivantes (utilisez une fiche de travail vierge disponible à la fin du module pour cocher vos réponses) :

| Évaluez vos compétences en écoute active. | Oui | Non | Parfois |
|---|-----|-----|---------|
| 1. Regardez-vous fréquemment votre interlocuteur dans les yeux ? | | | |
| 2. Observez-vous la posture et les expressions du visage de votre interlocuteur ? | | | |
| 3. Faites-vous preuve d'empathie ? Cherchez-vous à comprendre les sentiments, les pensées profondes et les actes de votre interlocuteur ? | | | |
| 4. Laissez-vous votre interlocuteur terminer ses propos sans l'interrompre même si vous croyez avoir déjà tout saisi ? | | | |
| 5. Posez-vous des questions d'approfondissement (pour en apprendre davantage) ? | | | |
| 6. Utilisez-vous le sourire et les hochements de tête afin de manifester votre intérêt ? | | | |
| 7. Écoutez-vous votre interlocuteur en dépit du fait que vous n'aimez pas cette personne ou que vous n'êtes pas d'accord avec elle ? | | | |
| 8. Ignorez-vous les distractions, quelles qu'elles soient ? | | | |
| 9. Tentez-vous de cibler, puis de mémoriser les arguments importants émis par votre interlocuteur ? | | | |
| 10. Vous efforcez-vous de demeurer neutre et sans jugement face au récit de votre interlocuteur ? | | | |

PENSEZ-Y :



Lorsque deux jeunes entrent en conflit, vous êtes probablement la seule personne qui puisse les écouter. Grâce à l'écoute active, vous serez capables de voir ce qui se cache **sous la surface**. **Ceci** constituera le premier jalon vers une résolution du conflit. L'écoute active est une compétence primordiale à acquérir pour les intervenants qui agissent en tant que médiateurs/facilitateurs. Les compétences en médiation seront décrites en plus amples détails au module 6.

LA COMMUNICATION NON-VERBALE EN SITUATION DE CONFLIT

La communication est à la fois verbale et non verbale. Nous envoyons aux autres de nombreux messages non verbaux clairement exprimés par les expressions du visage, le ton de voix utilisé, la posture, les mouvements corporels et la gestuelle.

L'importance du langage non verbal se mesure, par exemple, lorsqu'un jeune souffrant de stress post-traumatique fait face à un adulte à l'air sévère ; le premier aura tendance à se replier sur lui-même pour se protéger²⁵.



xii

Expressions du visage :

Lorsque vous êtes mêlé à une dispute, affichez-vous une expression neutre ou adoptez-vous un air sévère et fâché ?



xiii

Ton de voix :

Tentez-vous de garder un ton posé plutôt que d'élever la voix ?



xiv

Mouvements corporels :

Dans un contexte sécuritaire, vous appliquez-vous à faire des mouvements lents lorsque vous tentez de vous rapprocher des personnes engagées dans une dispute ? Respectez-vous leur espace vital (leur *bulle*) ? Lorsque la sécurité est compromise, gardez-vous vos distances et bougez-vous calmement ?



xv

Posture :

Gardez-vous une posture ouverte ? Le fait de croiser les bras et d'écarter les pieds donne l'impression que vous privilégiez une approche d'affrontement.

²⁵ Appelstein, C. (2015). *Child Care Training, Consultation, and Publications*. Repéré à <http://www.charliea.com>



xvi

Gestuelle :

Quand vous vous adressez aux gens impliqués dans une dispute, avez-vous tendance à les montrer du doigt ? On dit que lorsqu'on pointe l'index vers quelqu'un, trois autres doigts sont en revanche dirigés vers nous. Il serait souhaitable d'éviter ce comportement.

L'ENSEIGNEMENT DES OUTILS DE COMMUNICATION FONCTIONNELLE

Bien communiquer est un art. Lorsqu'elle est bien établie, la communication contribue grandement à enrichir les relations entre les jeunes et vous (le travailleur auprès des enfants et des jeunes (TEJ)). Inversement, certains experts avancent l'idée qu'une mauvaise communication peut s'avérer néfaste et peut corrompre les liens mêmes les plus solides²⁶. Elle peut également engendrer et nourrir des conflits inutiles. Les jeunes qui éprouvent des problèmes de santé mentale ou qui ont des besoins spécifiques de nature cognitive, émotionnelle ou comportementale éprouvent plus de difficultés à communiquer efficacement lorsqu'un incident les bouleverse. Il faut donc chercher à résoudre le conflit de façon à ce que chacun y trouve son compte. Une première étape en ce sens serait de les aider à comprendre tant leurs propres sentiments que ceux de leurs adversaires.

L'enseignement des outils de communication fonctionnelle, apprécié dans le domaine des troubles du spectre de l'autisme, est particulièrement efficace afin de remplacer un comportement problème par une réaction fonctionnelle équivalente chez les jeunes qui souffrent de troubles du développement vivant en foyer de groupe²⁷. L'évaluation fonctionnelle du comportement (EFC) est une approche qui cherche à identifier la source du comportement problématique. La première étape d'une EFC est d'identifier le comportement problématique. Le TEJ doit ensuite procéder à une analyse appliquée du comportement. La collecte de données est importante afin de découvrir les causes du comportement conflictuel. En dernier lieu, il s'agit de déterminer un comportement de remplacement. Vous trouverez la procédure détaillée de l'analyse appliquée du comportement selon Schmidt et coll.,²⁸ dans la bibliographie. Il est à noter que la décision d'effectuer une analyse appliquée du comportement est idéalement prise par l'équipe de TEJ assignée au jeune dont il est question.

²⁶ Appelstein, C. D. (1998). *No Such Thing As a Bad Kid: Understanding and Responding to the Challenging Behavior of Troubled Children*. Weston, MA: Gifford School.

²⁷ Schmidt, J., Drasgow, E., Halle, J., Martin, C., & Bliss, S. (2014). Discrete-Trial Functional Analysis and Functional Communication Training With Three Individuals With Autism and Severe Problem Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(1), 44-55.

²⁸ Ibid.

Le fait d'aider les jeunes à améliorer leurs compétences en communication leur permet de mieux faire valoir leurs revendications en plus de leur fournir les outils qui leur permettront de résoudre eux-mêmes leurs conflits. En les entraînant à répéter **mot à mot** ou à **reformuler** les propos entendus d'une autre personne, vous contribuez au développement de leurs compétences en écoute active. Voici quelques conseils en ce sens.

Encouragez-les à :

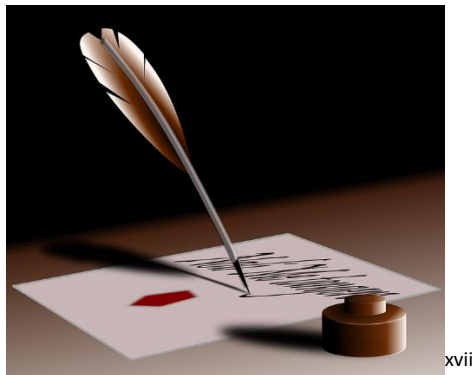
- ✓ maîtriser l'art du récit,
- ✓ poser des questions et à approfondir l'information,
- ✓ écouter.

Le processus communicationnel représente d'une part un défi majeur pour ceux qui cherchent à résoudre les conflits efficacement. D'autre part, il existe, au sein même de ce processus, le potentiel d'améliorer cette efficacité²⁹.

²⁹ Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioners' Guide*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

“ÉCOUTE-MOI !”

Le poème anonyme qui suit évoque parfaitement le pouvoir de l’écoute.



Si je te demande de **m’écouter** et que tu me prodigues tout de suite tes conseils,
ma demande est ignorée.

Si je te demande de **m’écouter** et que tout de suite tu me dis que je fais fausse
route, mes sentiments sont piétinés.

Si je te demande de **m’écouter** et que tu t’obliges à tout régler, tu me fais défaut,
c’est étrange, je le sais.

Écoute-moi! Tout ce que je te demande, c’est **d’écouter** : ne fais rien, tais-toi!
Écoute-moi!

[...]

Je ne suis pas un incapable. Je ne suis pas démuni. Chancelant et abattu? Peut-
être... mais je ne suis pas démuni.

Quand tu fais les choses à ma place, tu nourris mes craintes et mes faiblesses.

Mais si tu acceptes simplement que mes sentiments soient bien réels, même s’ils
semblent irrationnels, je pourrai alors cesser ma plaidoirie et nous tâcherons de
découvrir ce que cachent ces sentiments insensés.

Quand ce constat se fait enfin, les réponses sautent aux yeux et les conseils sont
vains.

[...]

[...]

Alors je t’en prie, **écoute-moi**. Si tu veux parler, attends ton tour et **je**
t’écouterai.



ACTIVITÉ DE PENSÉE CRITIQUE EN GROUPE RESTREINT : L'AMÉLIORATION DE MES COMPÉTENCES COMMUNICATIONNELLES

Dans le but de résoudre un conflit, votre niveau de compétence communicationnelle peut ouvrir la voie ou, au contraire, l'entraver. Ceci, même si vous êtes une des deux parties rivales ou que vous agissiez en tant que médiateur.

Marche à suivre :

1. Complétez la liste de vérification (utilisez à cette fin une des fiches de travail mises à votre disposition à la fin du module).
2. En utilisant des photocopies de la liste de vérification vierge (voir à la fin du module), demandez à un ou deux de vos collègues de travail de compléter cette même liste en VOUS attribuant les énoncés. Vous pourrez ainsi évaluer VOS compétences communicationnelles.
3. Comparez vos réponses à celles de vos collègues afin d'en exposer les différences.
4. Entamez une discussion ouverte à propos des moyens à prendre pour améliorer vos compétences communicationnelles.

| | | Je dois faire ceci | | |
|----|---|--------------------|-------|--------|
| | | PLUS | MOINS | AUTANT |
| | Ma capacité à bien me faire comprendre, à trouver de nouvelles pistes, à suggérer des solutions de remplacement. | | | |
| 1. | Je suis bref et concis. Je vais droit au but. | | | |
| 2. | Je suis ferme et formel plutôt que d'être hésitant et de me confondre en excuses. | | | |
| 3. | Je donne des exemples précis que je détaille au besoin. | | | |
| 4. | Je donne des explications et en expose la logique. | | | |
| | Ma capacité à exprimer ce que je ressens. | | | |
| 5. | Je le fais savoir aux autres si je ne saisis pas ce qu'ils disent. | | | |
| 6. | Je le fais savoir aux autres quand je suis sensible à ce qu'ils ont fait ou dit. | | | |
| 7. | Je le fais savoir aux autres quand je ne suis pas d'accord. | | | |
| 8. | Je le fais savoir aux autres quand j'estime qu'ils tiennent des propos inutiles et superflus. | | | |
| 9. | Je le fais savoir aux autres lorsque je me sens vexé, peiné ou amoindri de ce qu'ils ont dit ou fait. | | | |
| | | | | |

| | | Je dois faire ceci | | |
|-----|--|--------------------|-------|--------|
| | | PLUS | MOINS | AUTANT |
| | Ma capacité à comprendre et à traiter l'information et à recevoir les idées. | | | |
| 10. | Écouter dans le but de comprendre (écoute active) au lieu de préparer ma réplique. | | | |
| 11. | Encourager les autres à se joindre à la discussion. | | | |
| 12. | M'assurer que je comprends ce que mon interlocuteur veut dire. | | | |
| 13. | Faire un résumé des arguments avancés. | | | |
| 14. | Poser des questions ouvertes pour obtenir des réponses détaillées plutôt que de simples <i>oui</i> et <i>non</i> . | | | |
| | | | | |
| | Ma capacité à comprendre les autres et mes réactions face à eux. | | | |
| 15. | Sonder attentivement ce que les autres ressentent au lieu de le présumer. | | | |
| 16. | Réagir en tenant compte de l'état émotionnel d'une personne qui se sent blessée ou qui est en colère. | | | |
| 17. | M'assurer qu'un accord a été conclu entre chacun. | | | |
| | | | | |
| | Mes compétences générales de communicateur. | | | |
| 19. | Je prends part à des discussions de groupe. | | | |
| 20. | J'encourage les autres à me donner leurs impressions. | | | |
| 21. | Je comprends mes propres sentiments de colère et de gêne face à une situation. | | | |
| 22. | Je m'occupe des conflits et je gère les tensions sans me défiler. | | | |
| 23. | J'accepte qu'il y ait des moments de silence quand quelqu'un s'exprime. | | | |
| 24. | J'accepte de céder. | | | |
| 25. | Je défends mes positions. | | | |



QUESTIONNAIRE : ÉVALUEZ VOS CONNAISSANCES !

Répondez aux questions suivantes afin d'évaluer vos connaissances. Comparez ensuite vos réponses à celles du corrigé disponible à la fin du module 1.

QUESTION 1

Objectif : Décrire le rôle majeur qu'occupe la communication dans la prévention ou dans la résolution de conflits en foyer de groupe.

On vous a assigné un étudiant qui fait partie d'un programme collégial de type *Régime coop* et qui aspire à devenir un TEJ. Vous êtes son mentor et vous voulez l'interpeller au sujet de la communication. Vous avez donc préparé une séance de *counseling* simulée. Dans ce scénario, vous êtes le *conseiller* alors qu'un TEJ expérimenté joue le rôle d'un jeune. Vous avez préalablement demandé à l'étudiant de porter une attention particulière à la façon dont vous communiquez, et comment celle-ci pourrait potentiellement engendrer ou intensifier un conflit.

Voici le scénario : avant l'arrivée du jeune, vous avez disposé les chaises de façon à former un cercle. À son insu, vous aviez préalablement invité le conseiller de sa résidence à se joindre à la séance. Lorsque le jeune apparaît, vous êtes déjà assis, les bras croisés. Vous l'interpellez d'une voix forte et autoritaire, puis, vous montrez du doigt une chaise et vous l'intimez de s'asseoir. La séance débute alors...

Quels sont les comportements qui peuvent provoquer ou intensifier un conflit ? **Choisissez ceux qui s'appliquent.**

- a. Parler d'une voix forte et autoritaire.
- b. Le montrer du doigt.
- c. Avoir disposé les chaises en cercle.
- d. Avoir les bras croisés.

QUESTION 2

Objectif : Distinguer la différence entre *entendre* et *écouter* (écoute active).

Vous êtes l'animateur/modérateur d'une séance thérapeutique tenue suite à l'éclatement d'un conflit impliquant trois adolescents mâles. Vous leur demandez à tour de rôle de donner leur version des faits. Vous savez qu'il est important pour chacun des jeunes d'écouter activement les versions des deux autres. Lesquelles des indications suivantes favorisent une écoute active ?

Choisissez celles qui s'appliquent.

- a. *N'oubliez pas de prendre des notes quand les autres prennent la parole.*
- b. *Assurez-vous d'observer les expressions du visage de chaque personne qui parle.*
- c. *Écoutez attentivement puisque je vous demanderai plus tard de répéter devant tout le groupe ce que l'autre personne a dit.*

d. *Rappelez-vous que nous n'avons que trente minutes à consacrer à cette séance.*

QUESTION 3

Objectif : Reconnaître les signes de communication non verbaux qui peuvent détériorer une situation de conflit.

Dawn, qui est conseillère auprès des jeunes, appréhendait sa séance avec la jeune Robin. Cette dernière, qui a quatorze ans, était de retour au centre depuis peu suite à son hospitalisation où elle fut traitée pour des blessures causées par de l'automutilation (lacérations auto-infligées).

De son côté, Robin ne voulait pas de cette rencontre avec Dawn. Elle avait l'impression que personne ne pouvait la comprendre. Lorsqu'elle fit son entrée dans le bureau de la conseillère, celle-ci était assise à son bureau. Sans interrompre sa conversation téléphonique, Dawn dirigea Robin du doigt, lui indiquant en geste où elle devait s'asseoir. À ce moment, Robin se dit que Dawn se fichait bien de ce qu'elle pouvait ressentir.

Lesquels des signes de communication non verbaux émis par Dawn expliquent l'état d'esprit de Robin ? **Choisissez ceux qui s'appliquent.**

- a. Dawn est assise à son bureau.
- b. Dawn parle au téléphone.
- c. Dawn montre du doigt.
- d. La rencontre a lieu dans le bureau de Dawn.

QUESTION 4

Objectif : Assimiler les fondements de l'enseignement des outils de communication fonctionnelle et les appliquer l'écoute active.

La première étape d'une *analyse appliquée du comportement* cherche à identifier les éléments extérieurs, présents ou passés, pouvant, d'une part, constituer la source du comportement problématique ou, d'autre part, contribuer à son renforcement.

Une jeune fille qui requiert votre attention a récemment adopté un comportement autodestructeur. La semaine dernière, un TEJ l'a surprise en train de se lacérer le corps avec une lime à ongles. Hier, le même TEJ l'a vue, se frappant répétitivement la tête contre la table de la salle à manger alors que ce matin, un autre jeune a témoigné l'avoir aperçue qui tentait de se faire vomir aux toilettes.

Votre agence s'est penchée sur *l'enseignement des outils de communication fonctionnelle* et compte adopter cette approche afin d'aborder les comportements problématiques chez les jeunes. Vous savez déjà que la première étape de cette approche consiste à faire la lumière sur les événements ayant pu causer un brusque changement de comportement. Dans cette optique, lesquelles des situations suivantes devriez-vous considérer ? **Choisissez celles qui s'appliquent.**

- a. Une rencontre, il y a un mois, entre la jeune fille et sa mère biologique.
- b. Une nouvelle résidente a été transférée dans la même unité que celle de la jeune fille.
- c. On a diagnostiqué une légère déficience intellectuelle chez la jeune fille.
- d. La jeune fille a vécu hier un épisode de sanglots incontrôlables.

GLOSSAIRE

Passez en revue les définitions liées aux mots-clés de ce module.

Communication : La communication implique la transmission d'informations, d'un message émis verbalement ou non. Elle implique également l'écoute.

Écoute active : L'écoute active consiste à accorder une attention totale à notre interlocuteur en ignorant toute distraction.

Stress post-traumatique : Le stress post-traumatique est une forme d'anxiété pouvant être amorcée à la fois par d'autres personnes, par des propos tenus ou par des souvenirs du passé, causant ainsi un désordre émotionnel et comportemental.

Enseignement des outils de communication fonctionnelle : L'enseignement des outils de communication fonctionnelle est une approche qui suggère des solutions alternatives socialement acceptables en remplacement des réactions néfastes qui sont suscitées par divers problèmes comportementaux.

Analyse appliquée du comportement : L'analyse appliquée du comportement est une approche qui cherche à exposer les raisons derrière un comportement problématique pour ensuite utiliser cette information à des fins curatives ou pour élaborer un plan de modification du comportement.

Résolution des conflits : La résolution des conflits englobe tous les procédés utilisés afin de régler un conflit. On compte parmi ces procédés les méthodes dites alternatives autant que celles qu'applique l'appareil judiciaire.

BIBLIOGRAPHIE ET RESSOURCES EN LIGNE

Appelstein, C. (2015). *Child Care Training, Consultation, and Publications*. Repéré à <http://www.charliea.com>

Appelstein, C. (1998). *No Such Thing as A Bad Kid : Understanding and Responding to the Challenging Behaviour of Troubled Children*. Weston, MA : Gifford School.

Caspersen, D. (2015). *Changing The Conversation : The 17 Principles of Conflict Resolution*. New York, NY : Penguin Books.

Jacobson, R., & Rycroft, A. (2007). *Managing Conflict in Schools : A Practical Guide*. Markham, On : LexisNexis Canada Inc.

Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution : A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Mind Tools. (n.d.). *Active Listening : Hear What People Are Really Saying*. Repéré à <https://www.mindtools.com/CommSkll/ActiveListening.htm>

Schmidt, J., Drasgow, E., Halle, J., Martin, C., & Bliss, S. (2014). Discrete-Trial Functional Analysis and Functional Communication Training With Three Individuals With Autism and Severe Problem Behaviour. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 16(1), 44-55.

Tiger, J. H., Hanley, G. P., & Bruzek, J. (2008). *Functional Communication Training : A Review and Practical Guide*. Repéré à <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2846575/>

Ressources en ligne recommandées : (faites un copier/coller de l'URL sur votre chercheur afin d'accéder à) :

Appelstein, C. (2015). *Child Care Training, Consultation, and Publications*. Cognitive-Behavioral Technique that Works ! One-line raps for girls and chaps lyrics. Repéré à <http://www.charliea.com/raps.html> Mind Tools. (N.d.). *Improve your listening skills with active listening* video. Repéré à <https://www.mindtools.com/CommSkll/ActiveListening.htm>

Ressources en ligne disponibles en français :

Louis, J. M., & Ramond, F. (2006). Communication et gestion des conflits (partie VI). Dans J.M. Louis & F. Ramond, *Scolariser l'élève handicapé* (p. 79-84). Paris : Dunod. Repéré à http://www.cndp.fr/crdp-dijon/librairie/bonnes_feuilles/210b5290.pdf

CAPSANTE Outaouais (s.d.). *L'écoute active – théorie*. Repéré à <http://www.capsante-outaouais.org/ecoute-active/theorie>

RÉSUMÉ

Félicitations ! Vous avez complété le **Module 2 : La communication en situation de conflit**.
Vous devriez maintenant être en mesure de :

Évaluer l'importance d'une communication efficace dans la prévention et la résolution de conflit.

| ✓ | Utilisez la liste de vérification ci-dessous pour vous assurer d'avoir complété chaque activité proposée dans ce module. Cochez si vous avez accompli ce qui suit : |
|---|---|
| | Je me suis familiarisé avec les mots-clés de ce module. |
| | J'ai parcouru ce module afin d'en saisir les notions essentielles et j'ai complété les activités dans l'ordre prescrit. |
| | J'ai pris part à l'activité de mise en application de la pensée critique portant sur l'amélioration de mes compétences communicationnelles. |
| | J'ai répondu aux questions relatives aux connaissances et aux applications me permettant ainsi de valider ma compréhension de ce module. |
| | J'ai parcouru la liste des ressources en ligne affichée à la fin du module. |

Au prochain module, vous apprendrez à :

Analyser le rôle des émotions dans l'intensification d'un conflit en plus des stratégies d'atténuation des comportements problématiques.

ANNEXE A : FICHES DE TRAVAIL

ÉVALUEZ VOS COMPÉTENCES EN ÉCOUTE ACTIVE

L'écoute active est fondamentale à l'établissement d'une communication efficace. Elle aide à prévenir les conflits et leur intensification. Vous entrez constamment en communication avec vos superviseurs, vos collègues ou les jeunes avec lesquels vous interagissez. Évaluez vos compétences en répondant aux questions suivantes :

| Évaluez vos compétences en écoute active | Oui | Non | Parfois |
|---|-----|-----|---------|
| 1. Regardez-vous fréquemment votre interlocuteur dans les yeux ? | | | |
| 2. Observez-vous la posture et les expressions du visage de votre interlocuteur ? | | | |
| 3. Faites-vous preuve d'empathie (vous cherchez à comprendre les sentiments, les pensées profondes et les actes de votre interlocuteur) ? | | | |
| 4. Laissez-vous votre interlocuteur terminer ses propos sans l'interrompre même si vous croyez avoir déjà tout saisi ? | | | |
| 5. Posez-vous des questions d'approfondissement (pour en apprendre davantage) ? | | | |
| 6. Utilisez-vous le sourire et les hochements de tête afin de manifester votre intérêt ? | | | |
| 7. Écoutez-vous votre interlocuteur en dépit du fait que vous n'aimez pas cette personne ou que vous n'êtes pas d'accord avec elle ? | | | |
| 8. Ignorez-vous les distractions, quelles qu'elles soient ? | | | |
| 9. Tentez-vous de cibler, puis de mémoriser les arguments importants émis par votre interlocuteur ? | | | |
| 10. Vous efforcez-vous de demeurer neutre et sans jugement face au récit de votre interlocuteur ? | | | |

L'AMÉLIORATION DE MES COMPÉTENCES COMMUNICATIONNELLES

Marche à suivre :

1. Complétez la liste de vérification.
2. Demandez à un ou deux de vos collègues de travail de compléter cette même liste en VOUS attribuant les énoncés. Vous pourrez ainsi évaluer VOS compétences communicationnelles.
3. Comparez vos réponses à celles de vos collègues afin d'en exposer les différences.
4. Entamez une discussion ouverte à propos des moyens à prendre pour améliorer vos compétences communicationnelles.

| | | Je dois faire ceci | | |
|-----|---|--------------------|-------|--------|
| | | PLUS | MOINS | AUTANT |
| | Mes capacités à bien me faire comprendre, à trouver de nouvelles pistes, à suggérer des solutions de remplacement. | | | |
| 1. | Je suis bref et concis. Je vais droit au but. | | | |
| 2. | Je suis ferme et formel plutôt que d'être hésitant et de me confondre en excuses. | | | |
| 3. | Je donne des exemples précis que je détaille au besoin. | | | |
| 4. | Je donne des explications et en expose la logique. | | | |
| | Ma capacité à exprimer ce que je ressens. | | | |
| 5. | Je le fais savoir aux autres si je ne saisis pas ce qu'ils disent. | | | |
| 6. | Je le fais savoir aux autres quand je suis sensible à ce qu'ils ont fait ou dit. | | | |
| 7. | Je le fais savoir aux autres quand je ne suis pas d'accord. | | | |
| 8. | Je le fais savoir aux autres quand j'estime qu'ils tiennent des propos inutiles et superflus. | | | |
| 9. | Je le fais savoir aux autres lorsque je me sens vexé, peiné ou amoindri de ce qu'ils ont dit ou fait. | | | |
| | Ma capacité à comprendre et à traiter l'information et à recevoir les idées. | | | |
| 10. | Écouter dans le but de comprendre (écoute active) au lieu de préparer ma réplique. | | | |
| 11. | Encourager les autres à se joindre à la discussion. | | | |
| 12. | M'assurer que je comprends ce que mon interlocuteur veut dire. | | | |
| 13. | Faire un résumé des arguments avancés. | | | |
| 14. | Poser des questions ouvertes pour obtenir des réponses détaillées plutôt que de simples <i>oui</i> et <i>non</i> . | | | |

| | | Je dois faire ceci | | |
|-----|---|--------------------|-------|--------|
| | | PLUS | MOINS | AUTANT |
| | Ma capacité à comprendre les autres et mes réactions face à eux. | | | |
| 15. | Sonder attentivement ce que les autres ressentent au lieu de le présumer. | | | |
| 16. | Réagir en tenant compte de l'état émotionnel d'une personne qui se sent blessée ou qui est en colère. | | | |
| 17. | M'assurer qu'un accord a été conclu entre chacun. | | | |
| | Mes compétences générales de communicateur (trice). | | | |
| 19. | Je prends part à des discussions de groupe. | | | |
| 20. | J'encourage les autres à me donner leurs impressions. | | | |
| 21. | Je comprends mes propres sentiments de colère et de gêne face à une situation. | | | |
| 22. | Je m'occupe des conflits et je gère les tensions sans me défilier. | | | |
| 23. | J'accepte qu'il y ait des moments de silence quand quelqu'un s'exprime. | | | |
| 24. | J'accepte de céder. | | | |
| 25. | Je défends mes positions. | | | |

ANNEXE B : CORRIGÉ

QUESTION 1

Les réponses sont : A, B, D

Un imposant bureau se trouve entre un jeune et vous... Cela vous donne tout de suite une apparence de pouvoir. La communication, c'est aussi se montrer ouvert et engageant ! En ce sens, il est plus invitant de placer les chaises de façon à former un cercle. Il faut également éviter d'afficher un air apathique ou autoritaire. Sinon, le jeune demeurera sur ses gardes et ne coopérera pas. Ces jeunes vivent un manque d'attachement émotionnel et ils ont du mal à faire confiance aux adultes en position d'autorité. Voilà pourquoi il est capital d'adopter un style de communication chaleureux qui inspire confiance.

QUESTION 2

Les réponses sont : B, C

Vos directives influenceront grandement le niveau d'écoute active de chaque participant. En revanche, ce que vous omettrez de dire produira le même effet. Gardez en tête qu'il est normal de préparer intérieurement sa réplique lorsqu'on écoute notre interlocuteur, et ce, même si ce réflexe fait obstacle à une bonne communication.

QUESTION 3

Les bonnes réponses sont : A, B, C, D

Vous n'êtes peut-être pas toujours conscient de la façon dont vos faits et gestes sont interprétés. En effet, lors d'une conversation, les messages non verbaux que vous envoyez peuvent détériorer la communication. Si vous êtes distrait, par exemple. Par ailleurs, l'endroit choisi peut aussi influencer l'humeur de la rencontre.

QUESTION 4

Les bonnes réponses sont : A, B, selon les références ci-dessous :

- Schmidt, J., Drasgow, E., Halle, J., Martin, C., & Bliss, S. (2014). Discrete-Trial Functional Analysis and Functional Communication Training with Three Individuals with Autism and Severe Problem Behaviour. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 16(1), 44-55.
- Tiger, J. H., Hanley, G. P., & Bruzek, J. (2008). *Functional Communication Training : A Review and Practical Guide*. Repéré à <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2846575/>



MODULE 3 : LES ÉMOTIONS ET LEUR RÔLE EN SITUATION DE CONFLIT

MODULE 3 : LES ÉMOTIONS ET LEUR RÔLE EN SITUATION DE CONFLIT

BUT

Le but du module 3 est d'analyser les émotions et leur rôle dans l'intensification d'un conflit en plus des stratégies d'atténuation des comportements problématiques.

| | |
|---------------------------|--------------------------|
| Cerveau rationnel | Contention physique |
| Agressivité relationnelle | Adrénaline |
| Scénarios sociaux | Déclencheur (émotionnel) |

MOTS-CLÉS

MARCHE À SUIVRE

1. Familiarisez-vous d'abord avec les mots-clés en parcourant le glossaire.
2. Puis, étudiez attentivement le module afin d'en assimiler les notions essentielles. Complétez ensuite les activités dans l'ordre prescrit.
3. Participez ensuite à l'activité d'aide aux enfants/jeunes dans l'évaluation de leurs propres déclencheurs de colère.
4. Répondez aux questions liées aux connaissances et aux applications afin de valider votre compréhension de ce module.
5. En dernier lieu, parcourez la liste des ressources en ligne que vous trouverez à la fin du module.



OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

| | |
|---|---|
| ✓ | Ce module achevé, vous serez en mesure de : |
| | Décrire les formes et facettes variées que revêtent les émotions en situation de conflit. |
| | Élaborer des scénarios sociaux en tant que méthode efficace au traitement de la colère. |
| | Identifier à la fois les différentes phases de la colère, les signes précurseurs d'une intensification du comportement et les stratégies à adopter en réaction aux situations problématiques. |
| | Considérer les déclencheurs de colère chez les enfants/jeunes vivant en foyer de groupe. |

LES ÉMOTIONS : UNE INTRODUCTION

De la joie jusqu'au désespoir, les conflits carburent aux émotions dans tout leur éventail³⁰. On considère que les émotions telles que l'envie, la honte, la peur, la haine et la colère font plus couramment obstacle à la résolution de conflit.

Les individus qui entrent en conflit augmentent la charge de leurs émotions. Cette enflure émotionnelle provoque à la fois des changements physiologiques (augmentation de la fréquence cardiaque, pression sanguine plus élevée) et des comportements réactifs (pleurer, crier, être insolent, être agressif et autres expressions de colère)³¹.

La littérature indique que les enfants et les jeunes vivant en foyer de groupe ont plus de chances de souffrir d'une faible estime de soi en plus de manquer de confort émotionnel et de stabilité psychologique en général³². Ils sont également plus enclins à la dépression et à l'anxiété. De plus, leurs compétences psychosociales et leur bien-être psychologique sont très fragilisés. En ce sens, plus la prise en charge des enfants/jeunes s'allonge dans le temps, plus ces problèmes s'accroissent³³. Des consultations effectuées avec les dirigeants et les employés de première ligne confirment les résultats des recherches liées à la fragilité émotionnelle des enfants et des jeunes pris en charge.

La littérature indique également que les jeunes sont généralement pris en charge suite à un dysfonctionnement de la cellule familiale ou après avoir vécu des événements traumatisants à la maison. Ces jeunes éprouvent à la fois des difficultés de nature académique et psychosociale en plus de souffrir de problèmes de santé en général. Par conséquent, ils constituent un des groupes les plus vulnérables de la société. Voilà pourquoi ces jeunes doivent développer leurs capacités d'adaptation émotionnelle plus que quiconque³⁴. En foyer de groupe, où plusieurs enfants/jeunes vivent ensemble, chacun y apporte son bagage d'expériences. En ce sens, les problèmes non résolus peuvent engendrer de potentiels conflits.

Le défi réside dans le fait que les enfants/jeunes en foyer de groupe expriment souvent leurs émotions de façon inappropriée. En fait, ils peuvent se sentir exclus par leurs pairs, par leur famille et par la société en général. Ce sentiment d'exclusion peut être exacerbé par l'absence d'occasions de se faire entendre sur des sujets qui les affectent directement et dans l'immédiat. En ce sens, le manque d'intérêt de la part des employés à l'égard des enfants et des jeunes peut faire naître chez ces derniers une perception négative de soi, une méfiance accrue de l'autorité

³⁰ Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

³¹ Ibid.

³² Sing, R. (2009). Family Therapy for Kids Without Families: Working Systematically With Children and Young People in Residential Care. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 30(4), 247-259.

³³ Peters, I., McKelvey, A. Ylioka, T. & Dalglish, J. (2011). *Final Report Central East Region ADR Service December 2011*. Repéré à http://www.excellenceforchildrenandyouth.ca/sites/default/files/gai_attach/EPG-1343_Final_Outcomes_Report.pdf

³⁴ Attar-Schwartz, S. & Khoury-Kassabri, M. (2015). Indirect and verbal victimization by peers among at-risk youth in residential care. *Child Abuse & Neglect*, 42, 84-98.

en plus de sentiments d'impuissance et d'exclusion³⁵. Il devient donc extrêmement important de discuter avec les enfants et les jeunes afin de les encourager à exprimer leurs émotions de façon non menaçante et sécuritaire.

Cependant, les travailleurs auprès des enfants et des jeunes (TEJ) qui ont collaboré à l'élaboration de ce guide ont révélé que les employés de première ligne sentent le besoin de réprimer leurs émotions et de ne jamais dire : *je te veux du bien et je me soucie de toi*. Peut-être craignent-ils de trop s'attacher aux enfants/jeunes sous leur responsabilité, ou que ceux-ci leur manquent de respect. Bien que ces réactions se voudraient davantage des mécanismes de défense (afin de ne pas s'impliquer personnellement), les TEJ doivent reconnaître que les jeunes pris en charge ont besoin d'adultes bienveillants autour d'eux.

Par contre, les TEJ doivent également reconnaître qu'aux yeux de certains enfants/jeunes, la nature transitoire de leur prise en charge rend plus difficile l'établissement de relations de confiance. Pour reprendre les propos d'un jeune pris en charge : « *comment puis-je ressentir l'amour d'un parent ou de qui que ce soit d'autre quand je suis ballotté d'un intervenant à l'autre, d'une famille d'accueil à l'autre ou d'un foyer de groupe à l'autre ?* »³⁶

De la même façon, les témoignages suivants, extraits du *Rapport sur des audiences publiques des jeunes quittant la prise en charge*, illustrent, du point de vue des enfants et des jeunes pris en charge, certains facteurs émotionnels importants pouvant influencer l'établissement de saines relations interpersonnelles :

En tant qu'enfants/jeunes pris en charge, nous sommes habitués à constamment voir de nouvelles personnes s'immiscer dans nos vies. Nous passons du préposé à l'accueil au travailleur social, de maisons de transition aux foyers permanents, du travailleur social à l'intervenant jeunesse ; tous ces changements sont sans fin. Au moment de rencontrer ces gens, ils connaissent déjà tous les faits et détails de notre vie personnelle en plus de tous nos secrets de famille (qui ne sont pas si secrets que ça), alors que nous ne connaissons d'eux que leur prénom³⁷. (N.d.T.) : Traduit de la version originale anglaise.

Quoi qu'il en soit, il importe de bâtir des relations interpersonnelles saines. Celles-ci se veulent des modèles de comportements bienveillants, ce qui constitue, pour les enfants et les jeunes, la base d'une expression adéquate de leurs émotions dans un contexte sécuritaire. De plus, les relations interpersonnelles contribuent à prévenir et à gérer les conflits.

La nature humaine se nourrit de relations interpersonnelles positives et les enfants n'y échappent pas : ils ont besoin d'adultes bienveillants dans leur vie. Alors qu'idéalement, ce rôle

³⁵ McMurtry, R. & Curling, A. *Examen des causes de la violence chez les jeunes* (2008): Volume 2, Sommaire. Repéré à <http://www.children.gov.on.ca/htdocs/French/professionals/oyap/roots/index.aspx>

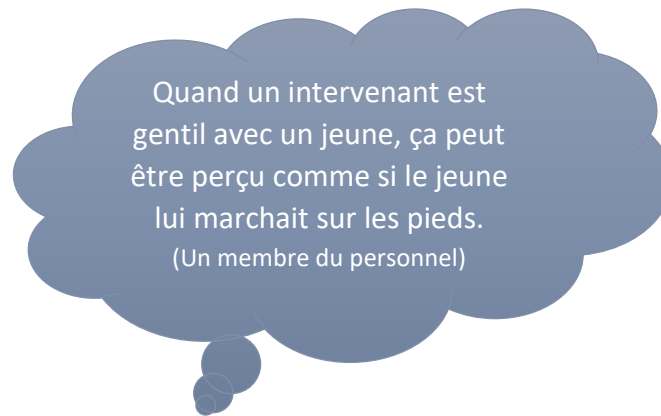
³⁶ *Ma véritable histoire: Rapport sur des audiences publique des jeunes quittant la prise en charge* (2012). Repéré à http://www.provincialadvocate.on.ca/documents/fr/YLC_REPORT_FR.pdf

³⁷ Ibid.

incombe aux familles, les enfants/jeunes qui sont pris en charge se fient au personnel du foyer de groupe pour modeler des relations interpersonnelles saines et empreintes de bienveillance, et ceci en dépit de la nature transitoire de leur parcours.

L'établissement de relations interpersonnelles positives exige, entre autres, de pratiquer l'écoute active, d'être honnête, d'être prêt à s'excuser, d'être capable de pardonner en plus de faire confiance aux jeunes et aux choix qu'ils feront pour eux-mêmes. Malheureusement, les efforts déployés par certains membres du personnel pour établir des relations chaleureuses peuvent générer des conflits. En effet, cette façon de procéder risque d'être mal vue par d'autres employés qui n'ont pas la même vision des choses.

À cet égard, voici ce qu'affirme une des parties prenantes :



Certains travailleurs ont l'impression que le fait de modeler un comportement positif et respectueux en présence des jeunes signifie qu'ils sont trop permissifs envers eux. Cette perception témoigne d'un manque de conscientisation à l'égard du rôle qu'ils doivent assumer : celui d'adulte bienveillant. Afin de s'assurer que tous les membres du personnel visent le même objectif concernant l'établissement et le maintien de relations interpersonnelles positives avec les enfants/jeunes, des discussions à propos de ces situations et des impressions qu'elles génèrent devraient être entamées lors des réunions d'équipe avec le personnel.

LA COLÈRE

Selon Lerner³⁸, quand une personne manifeste de la colère, elle envoie le message qu'elle souffre, que ses droits sont bafoués, que ses besoins ne sont pas satisfaits ou tout simplement que son monde ne tourne pas rond.

La colère est la plus puissante de toutes les émotions. Elle découle souvent de la peur. Non contenue, elle peut mener à un conflit et à son intensification. On compare la colère à un fusil de gros calibre qui tire dans tous les sens à la fois³⁹.

Malheureusement, la colère nous empêche souvent d'analyser judicieusement les différents aspects d'un conflit.

Les manifestations de colère prennent plusieurs formes telles que la décharge de frustrations, les attaques verbales ou physiques, les insultes et les commentaires désobligeants et l'incapacité ou le refus de communiquer. Le fait de mieux comprendre les différentes phases de la colère constitue la clé afin de reconnaître ce sentiment en soi et chez les autres.

| Les phases de la colère : | |
|---|--|
| Phase 1 : L'évènement déclencheur | <ul style="list-style-type: none">• Il s'agit de l'incident qui déclenche la colère.• Il importe de comprendre que certains antécédents et autres facteurs internes ou externes peuvent provoquer une intensification. |
| Phase 2 : L'escalade (Intensification) | <ul style="list-style-type: none">• Durant cette phase, le corps se prépare à réagir.• Le corps relâche automatiquement plus d'adrénaline, augmentant ainsi les pulsations cardiaques et la pression sanguine. La respiration se fait plus rapide et la tension musculaire augmente.• En fait, le corps se prépare à attaquer, à se défendre ou à fuir.• On appelle ce phénomène <i>la réponse combat-fuite</i> (réponse aiguë au stress). |
| Phase 3 : La crise | <ul style="list-style-type: none">• Le corps atteint son niveau maximal de stress.• Le corps est au niveau du <i>combat-fuite</i>. La personne prend une décision prompte entre l'attaque (combat) et le repli (fuite).• À ce moment précis du cycle de la colère, les niveaux de jugement, de compétences communicationnelles et d'écoute déclinent. |

³⁸ Lerner, H.G. (1985). *The Dance of Anger*. New York, NY: Harper & Row.

³⁹ Furlong, G. (2005). *The Conflict Resolution Toolbox*. Mississauga, On: John Wiley & Sons

Les phases de la colère :

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Lorsqu'une personne est dans cet état, il importe de ne pas la provoquer et de se limiter à des commentaires simples et brefs.• Il importe de se rappeler que cette personne puisse être incapable d'entendre ou de traiter les nouvelles informations, quelles qu'elles soient.• Adoptez une posture qui ne suscite pas l'affrontement (posture passive) même si la personne risque d'utiliser un langage abusif.• Il importe d'allouer assez de temps et d'espace à la personne afin qu'elle puisse ventiler sa colère (la phase suivante sera plus brève si la personne peut évacuer la colère refoulée) à condition qu'il n'y ait de danger pour personne.• Si vous estimez qu'il existe un danger pour cette personne, pour des témoins ou pour vous-même, vous devez alors suivre le plan d'urgence en place dans votre agence.• Ne vous interposez pas physiquement. Ceci pourrait intensifier la situation et compromettre votre sécurité.• Votre meilleure stratégie est de vous déplacer hors d'atteinte et d'appeler des secours tout en gardant une attitude calme et bienveillante. |
| Phase 4 : Le rétablissement | <ul style="list-style-type: none">• À ce stade, le point culminant de la crise est passé, mais le corps est toujours en état de vigilance extrême.• Il importe de laisser de l'espace à la personne puisqu'un seul commentaire provocant ou menaçant pourrait remettre le feu aux poudres et la replonger dans la phase de crise. |
| Phase 5 : la dépression post-crise | <ul style="list-style-type: none">• À ce stade, le corps est revenu à son état normal.• Le jugement, la communication verbale et l'écoute sont revenus à des niveaux plus normaux.• La personne peut être dans un état de repli sur soi et de dépression. Elle peut également adopter des comportements autodestructeurs.• C'est le moment le plus opportun pour engager une discussion et amorcer le counseling. |



ACTIVITÉ DE PENSÉE CRITIQUE : DES STRATÉGIES POUR RÉAGIR FACE AUX MANIFESTATIONS DE COLÈRE

Lorsque vous avez affaire à quelqu'un qui est en colère, que ce soit un enfant, un jeune ou un collègue de travail, votre réaction peut contribuer à intensifier ou à atténuer la situation. Il est recommandé de porter une attention particulière aux consignes suivantes :

1. Donnez à la personne votre entière attention.
2. Écoutez-la attentivement (écoute active) et soyez à l'affût du langage corporel (le sien autant que le vôtre).
3. Évaluez le *facteur danger* (rester ou quitter la scène).
4. Sachez reconnaître les sentiments de colère qui habitent la personne.
5. Assurez-vous de comprendre la ou les raisons de sa colère.
6. Demeurez calme et silencieux (respirez profondément).
7. Gardez une ouverture d'esprit.
8. Tentez de désamorcer sa colère.
9. Efforcez-vous de garder la personne concentrée sur l'évènement en cours.
10. Pesez vos mots. Évitez les mots déclencheurs (ex. : *calme-toi*).

Pensez-y :

Il y aura des moments où vous devrez gérer votre propre colère, notamment, lorsque la colère de l'autre personne est dirigée vers vous. Quand vous sentez que vous êtes en colère, pensez aux conseils suivants :

1. Restez calme. Cette attitude aura un effet apaisant sur la personne, atténuant ainsi sa colère.
2. Respirez profondément en comptant à rebours.
3. Privilégiez une posture ouverte (ex. : ne croisez pas les bras).
4. Prenez une pause. Prenez le temps qu'il faut pour vous calmer. Il est préférable de s'éloigner quelques minutes afin de mieux traiter le problème.

Avant de réagir, faites l'inventaire (dans votre tête) des raisons pour lesquelles vous êtes en colère. Vous aurez ainsi l'occasion de réfléchir au problème.



ACTIVITÉ INTERACTIVE D'AUTO-ÉVALUATION : AIDER LES ENFANTS/JEUNES À COMPRENDRE LEURS DÉCLENCHEURS DE COLÈRE

Les déclencheurs sont des mots ou des comportements non verbaux qui provoquent la colère ou d'autres réactions négatives. Dans un contexte où plusieurs jeunes vivent ensemble, les déclencheurs peuvent découler de multiples sources. Entre autres, le fait de vivre en chambre partagée, le manque d'intimité, le bruit, le fait de ne plus vivre dans une famille et la perte d'identité. Il faut comprendre que le contexte de vie en groupe affecte grandement la vie des enfants et des jeunes. Cette activité peut servir à évaluer les déclencheurs de colère d'une façon générale ou d'une autre plus spécifiquement liée à leur environnement immédiat (le foyer de groupe). Lorsque les déclencheurs de colère sont clairement identifiés, les TEJ peuvent en aviser l'équipe entière pour ensuite discuter de stratégies d'atténuation. Les TEJ doivent également s'assurer que les déclencheurs identifiés figurent au plan de services de chaque jeune.

Marche à suivre :

Demandez aux enfants/jeunes d'inscrire leurs réponses aux questions suivantes sur les fiches de travail vierges (vous les trouverez à la fin du module, à l'annexe A). Autrement, si vous fonctionnez par groupe, utilisez un tableau de feuilles mobiles et fournissez le matériel nécessaire.

Questions :

1. Quels sont les mots déclencheurs qui me mettent en colère ?
2. Quelle sorte de langage corporel agit comme déclencheur pour moi ?
3. Comment je fais pour savoir si je suis en colère ?
4. Je me sens comment quand je suis en colère ?
5. Qu'est-ce que je fais (comment je me comporte) quand je suis en colère ?

Bien que cette activité puisse être tenue de façon individuelle, elle s'applique mieux à un groupe restreint. L'organisation des différentes réponses dans un tableau facilite la discussion à propos des déclencheurs. Avant de commencer cette activité, assurez-vous que chaque jeune est disposé à y participer.

L'AGRESSIVITÉ

En réaction à une situation de conflit, la prise de décisions doit théoriquement découler d'une pensée logique. En pratique, la plupart des décisions comportent un aspect émotionnel. Une décision émotive se prend très rapidement. En effet, il ne faut qu'un dixième de seconde au **cerveau rationnel** (la partie du cerveau responsable de la prise de décision) pour enclencher une réaction agressive ou autre⁴⁰.

Bien que l'agressivité soit une manifestation émotive normale, elle risque davantage d'apparaître lorsqu'une personne souffre physiquement ou émotionnellement⁴¹. Des émotions telles que la jalousie, la peur, la tristesse et la frustration peuvent se manifester sous les traits de la colère et par des actes agressifs. Lorsqu'une personne souffre, elle aura plus tendance réagir de façon agressive.

L'agressivité relationnelle implique les taquineries de toute sorte dont les insultes et injures (*traiter de noms*), le fait de répandre de fausses rumeurs, de mentir, de renier et de rejeter les autres⁴².

Des questionnaires d'auto-évaluation peuvent être soumis aux jeunes afin qu'ils évaluent, selon leurs propres impressions et celles de leurs pairs, la fréquence à laquelle les incidents impliquant l'agressivité relationnelle se produisent⁴³. Deux exemples de tels questionnaires sont inclus dans la section *Bibliographie et ressources en ligne*.



⁴⁰ Changing Minds. (2002-2016) *Emotions*. Repéré à http://changingminds.org/explanations/emotions/emotion_decision.htm

⁴¹ Changing Minds. (2002-2016). *Aggression*. Repéré à <http://changingminds.org/explanations/theories/aggression.htm>

⁴² Radliff, K. & Joseph, L. (2011). Girls Just Being Girls? Mediating Relational Aggression and Victimization. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 171-179

⁴³ Ibid.

Une des stratégies étudiées afin de traiter la colère et l'agressivité consiste à employer les scénarios sociaux.

Les scénarios sociaux mettent en scène un personnage auquel le jeune peut s'identifier. Ce dernier est ensuite appelé à décrire ses comportements, ses pensées et ses sentiments pour ensuite tenter de les aligner avec les comportements souhaitables identifiés dans le scénario⁴⁴. Dans le passé, les scénarios sociaux ont surtout été utilisés avec des enfants atteints des troubles du spectre de l'autisme. Ils sont à l'heure actuelle utilisés avec des enfants et des jeunes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou des problèmes comportementaux. Cette méthode constitue un outil important afin de développer des compétences pratiques et sociales chez ces enfants/jeunes⁴⁵. Les scénarios sociaux les aident également à « marcher dans les souliers de l'autre » dans certaines situations sociales plus émotionnellement chargées. D'autres stratégies à l'intention de jeunes un peu plus âgés sont abordées aux modules 5 et 6.

⁴⁴ Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD. *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 192-202.

⁴⁵ Ibid.



ACTIVITÉ DE PENSÉE CRITIQUE : MARCHE À SUIVRE POUR PRODUIRE DES SCÉNARIOS SOCIAUX

Les scénarios sociaux ont été utilisés à l'origine avec des enfants/jeunes souffrant de troubles du spectre de l'autisme. Aujourd'hui, ils s'avèrent également efficaces pour traiter les problèmes comportementaux. Normalement, les adultes écrivent eux-mêmes les scénarios sociaux et les soumettent aux enfants. Toutefois, lorsque l'on traite des enfants/jeunes au comportement problématique, il est préférable d'écrire le scénario social de concert avec eux. Cette stratégie contribue au renforcement du comportement visé.

Voici quelques pistes pour générer des idées de scénarios sociaux :

Étape 1 : De concert avec un enfant/jeune, rappelez-vous un évènement où un comportement inapproprié a eu cours.

Étape 2 : Écrivez l'histoire ensemble. En général, les scénarios sociaux sont écrits à la première personne et du point de vue des enfants /jeunes. Ils peuvent cependant être écrits du point de vue d'un personnage fictif auquel les jeunes peuvent clairement s'identifier. Lors de l'écriture du texte, il peut s'avérer bénéfique d'avoir en tête les interrogations thématiques suivantes :

- Qui ?
- Quoi ?
- Quand ?
- Où ?
- Pourquoi ?

Étape 3 : Utilisez les quatre différents types de phrases.

- **Descriptives :** Les phrases descriptives présentent la situation de façon objective (lieux, personnes, actions, le pourquoi des actions). Ex. : *J'aime beaucoup jouer au basketball avec les autres jeunes.*
- **Perspectives :** Les phrases perspectives décrivent les réactions, les sentiments et les pensées du jeune ou des autres. Ex. : *Je ne suis pas très bon et ça me met en colère quand personne ne me passe le ballon.*
- **Directives :** Les phrases directives indiquent par une formulation positive le type de réponses souhaitées dans une situation donnée ou à la suite d'un indice particulier. Ex. : *Je vais essayer de leur dire que j'aimerais avoir le ballon moi aussi.*
- **Affirmatives :** Les phrases affirmatives soulignent la signification et l'importance de certains éléments pertinents du scénario. Elles réfèrent également aux règles établies et aux valeurs communes. Ex. : *Je vais essayer de ne pas me mettre en colère.*

Étape 4 : À voix haute, lisez l'histoire (le scénario social) aux enfants/jeunes.

Étape 5 : Entamez une discussion avec eux. Incitez-les à se fixer des objectifs et demandez-leur ce que vous pouvez faire pour les aider.

Étape 6 : Sur une période de temps prédéterminé, surveillez le comportement visé et réévaluez l'efficacité du scénario social.

Pensez-y :

Pour de jeunes enfants ou pour des enfants ayant des besoins particuliers, il serait préférable qu'un scénario social leur étant destiné soit écrit par un adulte. Concernant les enfants/jeunes plus âgés, il serait plus approprié d'écrire le scénario de concert avec eux ou de les laisser le faire eux-mêmes. Il importe de faire plusieurs lectures du scénario afin que les jeunes puissent assimiler le comportement visé. Il importe également de recueillir le plus d'idées possible de leur part, et ce, sans égard à leur âge.

EXEMPLES DE SCÉNARIOS SOCIAUX

Exemple pouvant être utilisé avec de jeunes enfants :

Mordre

Oscar était un petit garçon qui mordait et qui frappait les autres à chaque fois qu'il était fâché, qu'il était en colère ou qu'il avait peur. Un jour, un autre petit garçon voulait jouer au ballon avec lui, mais lorsque l'autre petit garçon ne voulut pas redonner le ballon à Oscar, Oscar est devenu très en colère et il a mordu le bras de l'autre petit garçon. Il a aussi frappé le petit garçon. L'autre petit garçon s'est mis à pleurer parce que la morsure qu'Oscar lui avait faite lui faisait très mal. Aussitôt que le petit garçon s'est mis à pleurer, Oscar savait qu'il n'aurait pas dû le mordre. La grande personne qui surveillait les petits garçons a entendu quelqu'un pleurer et il est venu voir ce qui n'allait pas. Oscar a dit à la grande personne qu'il savait que ce n'était pas bien de mordre et de frapper. Il a dit qu'il s'excusait. La grande personne a demandé à Oscar ce qu'il allait faire la prochaine fois qu'il sera en colère contre un autre petit garçon. Qu'est-ce qu'Oscar devrait faire la prochaine fois ?

Exemple pouvant être utilisé avec des adolescents :

Les devoirs

Susan est en 8e année. Susan déteste faire ses devoirs. Dernièrement, Susan ne fait pas ses devoirs tous les soirs et elle a des ennuis avec son professeur. Hier, le professeur a appelé le TEJ de Susan pour lui dire que si elle ne recommençait pas à faire ses devoirs, elle allait échouer à ses examens. Le professeur a demandé au TEJ des suggestions qui pourraient aider Susan. Le TEJ a dit à Susan qu'il fallait

Exemple pouvant être utilisé avec des adolescents :

discuter du fait qu'elle ne faisait plus ses devoirs. Susan lui a répondu que ses devoirs lui prenaient trop de temps et qu'elle n'avait plus le temps de regarder ses émissions de télé préférées. Quand le TEJ lui a demandé si c'était parce que ses devoirs étaient trop faciles, Susan lui a répondu que, souvent, elle ne comprenait pas ses devoirs et qu'elle n'aimait pas se faire dire le lendemain que ses devoirs étaient mal faits et plein d'erreurs. Le TEJ lui a demandé si elle avait des idées qui pourraient l'aider à faire ses devoirs. Susan a dit qu'elle pourrait limiter le temps alloué à faire ses devoirs. Susan a aussi suggéré de demander de l'aide quand elle ne comprenait pas ses devoirs. Le TEJ de Susan lui a offert de l'aider. Qu'est-ce que Susan pourrait faire d'autre (pour trouver une solution à son problème) ?

LES COMPORTEMENTS AGRESSIFS- LES CONFLITS IMPLIQUANT DE LA VIOLENCE

L'agressivité verbale peut rapidement se transformer en agressivité physique sans que le personnel du foyer de groupe puisse le prévenir. Il faut donc être à l'affût des signes précurseurs d'intensification. Il faut également s'assurer que l'enfant, le jeune ou un autre membre du personnel se trouve dans un état d'esprit réceptif au moment d'employer des stratégies de résolution de conflit. Cependant, lorsque le comportement agressif bascule vers la violence, il faut considérer, selon les experts, plusieurs questions-clés⁴⁶ :

- Êtes-vous en mesure de vous occuper de cette situation seul(e) ? Existe-t-il un danger pour vous ou pour d'autres personnes ? Dans l'affirmative, vous devez demander de l'aide.
- Y a-t-il présence d'armes (sous toutes leurs formes) ?
- Le comportement violent implique-t-il plus de deux personnes ?
- Quelqu'un a-t-il été agressé physiquement ?
- Le comportement violent a-t-il causé des dommages matériels ?
- Est-ce que la personne violente peut répondre ou réagir de façon rationnelle ?
- À ce stade, est-ce que toutes vos stratégies d'intervention ont échoué ?
- Êtes-vous témoin d'une intensification de la situation ?
- À ce moment précis, où en êtes-vous émotionnellement ? Êtes-vous en colère, ou même furieux ?

⁴⁶ Kearns, T., Pickering, C., & Twist, J. (1992). *Managing Conflict: A Practical Guide to Conflict Resolution for Educators*. Toronto, On: Ontario Secondary School Teachers' Federation.

La violence juvénile est souvent liée à des problèmes d'ordre émotif qui se manifestent sous forme de dépression, de repli sur soi, d'anxiété et d'exclusion sociale⁴⁷. En fait, les données donnent à croire que les enfants plus âgés ou qui amorcent leur prise en charge plus tard montrent les plus hauts niveaux de problèmes de santé émotionnelle et comportementale⁴⁸.

⁴⁷ Leschied, A. (2008). *The Roots of Violence: Evidence from the Literature with emphasis on child and youth mental health disorder*. Repéré à

http://www.excellenceforchildandandyouth.ca/sites/default/files/position_youth_violence.pdf

⁴⁸ Peters, I., McKelvery, A. Ylioka, T. & Dagleish, J. (2011). *Final Report Central East Region ADR Service December 2011*. Repéré à http://www.excellenceforchildrenandyouth.ca/sites/default/files/gai_attach/EPG-1343_Final_Outcomes_Report.pdf



QUESTIONNAIRE : ÉVALUEZ VOS CONNAISSANCES !

Évaluez vos connaissances en répondant aux questions liées aux scénarios sociaux suivants. Comparez ensuite vos réponses à celles affichées à l'annexe B.

SCÉNARIO 1

Objectif : Décrire les formes et facettes variées que revêtent les émotions en situation de conflit.

Don est un employé de première ligne qui agit en tant que médiateur lors d'une séance de thérapie de groupe impliquant cinq jeunes âgés de 10 à 12 ans qui sont pris en charge depuis au moins un an. Le sujet de discussion du jour porte sur les sentiments qui les habitent à l'égard de leurs expériences scolaires. Tous sont de niveau primaire et font partie des classes ordinaires. Un des jeunes fut suspendu le jour précédent. Dans le rapport remis au foyer de groupe par le directeur de l'école, il était inscrit que le comportement reproché était *le refus de l'autorité*. Lors de l'incident, le jeune a hurlé, il a dit de gros mots et il a refusé de se calmer et de se rendre au bureau du directeur malgré les demandes insistantes du directeur et du professeur. Le reste de la classe a dû être évacué jusqu'à l'arrivée des employés du foyer.

Déterminez les émotions qui ont influencé le jeune à s'opposer à l'autorité. Choisissez celles qui s'appliquent :

- a. La jalousie
- b. La peur
- c. La honte
- d. La joie

SCÉNARIO 2

Objectif : Élaborer des scénarios sociaux en tant que méthode efficace au traitement de la colère.

On a informé Casey, une travailleuse sociale, que quatre des filles du groupe se sont liées contre une autre. Elles font tout pour l'exclure de leur groupe. Casey juge que leur comportement est agressif et compte utiliser un scénario social pour remédier à cette situation. Étant donné que les jeunes filles sont âgées de 8 à 11 ans, Casey a décidé d'écrire un scénario social pour le leur soumettre et évaluer leurs réactions. **Quelles manifestations d'agressivité devraient faire partie du scénario de Casey ?** Choisissez celles qui s'appliquent.

- a. Répandre de fausses rumeurs
- b. Retirer son amitié (rejeter, renier ou exclure l'autre)
- c. Le sentiment d'appartenance (son importance)
- d. Les mensonges

SCÉNARIO 3

Objectif : Identifier à la fois les différentes phases de la colère, les signes précurseurs d'une intensification du comportement et les stratégies à adopter en réaction aux situations problématiques.

Quel est le meilleur moment pour amorcer le counseling avec un jeune aux prises avec les différents stades de la colère ?

- a. La phase de **crise**
- b. La phase de **l'escalade** (intensification)
- c. La phase de la **dépression post-crise**
- d. La phase de **rétablissement**

SCÉNARIO 4

Objectif : Identifier à la fois les différentes phases de la colère, les signes précurseurs d'une intensification du comportement et les stratégies à adopter en réaction aux situations problématiques.

Cole, un TEJ œuvrant en foyer de groupe a été appelé en renfort d'un autre employé concernant un incident en cours au salon. Un des garçons hurle, dit des gros mots, menace les autres et lance tout ce qui lui tombe sous la main. Pour leur sécurité, on a évacué les autres jeunes. **Quelles stratégies Cole devrait-il privilégier pour atténuer l'intensité de la situation ?** Choisissez celles qui s'appliquent.

- a. Demeurer calme et silencieux tout en gardant une posture ouverte.
- b. Menacer le jeune de lui retirer ses privilèges.
- c. Parler en phrases brèves afin de reconnaître que le jeune est en colère (et le lui faire savoir).
- d. Rappeler au jeune ce qui est arrivé la dernière fois où il a perdu à ce point son sang-froid.

GLOSSAIRE

Passez en revue les définitions liées aux mots-clés de ce module.

Agressivité relationnelle : L'agressivité relationnelle implique les taquineries de toute sorte, les insultes et injures (*traiter de noms*), le fait de répandre de fausses rumeurs, de mentir, de renier et de rejeter les autres⁴⁹.

Scénarios sociaux : Les scénarios sociaux sont des histoires fictives décrivant différents contextes sociaux dans lesquels les modèles de comportements appropriés et les réactions souhaitées face à diverses situations sont mis à l'avant-plan.

Contention physique : La contention physique se caractérise par l'utilisation de tous moyens, méthodes, matériels ou vêtements qui empêchent ou limitent les capacités de mobilisation volontaire d'une personne. (Il est recommandé aux TEJ de se référer à la *Loi sur les services à l'enfance et à la famille, R.S.O. 1990, c. C 11*)

Déclencheurs (émotionnels) : Les déclencheurs émotionnels se présentent sous forme de mots (paroles) ou de comportements (dans une situation précise) qui *déclenchent* de la colère ou d'autres réactions négatives.

Cerveau rationnel : Le cerveau rationnel est la partie du cerveau responsable de la prise de décision.

Adrénaline : L'adrénaline est une hormone sécrétée par les glandes surrénales. Lors d'épisodes émotionnels intenses (stress, colère, peur, etc.), les glandes surrénales sécrètent de plus grandes quantités d'adrénaline causant ainsi une augmentation de la fréquence cardiaque et une respiration accélérée. Ces réactions physiques amorcent à leur tour ce que l'on appelle *la réaction combat-fuite*.

BIBLIOGRAPHIE ET RESSOURCES EN LIGNE

Attar-Schwartz, S. & Khoury-Kassabri, M. (2015). Indirect and verbal victimization by peers among at-risk youth in residential care. *Child Abuse & Neglect*, 42, 84-98.

Changing Minds. (2002-2016). *Aggression*. Repéré à <http://changingminds.org/explanations/theories/agression.htm>

Changing Minds. (2002-2016) *Emotions*. Repéré à http://changingminds.org/explanations/emotions/emotion_decision.htm

Changing Minds. (2002-2016) *Four Reasons Why We Get Angry*. Repéré à http://changingminds.org/explanations/emotions/four_reasons_anger.htm

⁴⁹ Radliff, K. & Joseph, L. (2011). Girls Just Being Girls? Mediating Relational Aggression and Victimization. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 171-179

- Furlong, G. (2005). *The Conflict Resolution Toolbox*. Mississauga, On: John Wiley & Sons
- Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD. *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 192-202.
- Kearns, T., Pickering, C., & Twist, J. (1992). *Managing Conflict: A Practical Guide to Conflict Resolution for Educators*. Toronto, On: Ontario Secondary School Teachers' Federation.
- Kroll, T. (2009). *Skills and strategies used to manage aggression and conflict with children in residential settings* (Master of Arts). Ryerson University.
- Leschied, A. (2008). *The Roots of Violence: Evidence from the Literature with emphasis on child and youth mental health disorder*. Repéré à http://www.excellenceforchildandyouth.ca/sites/default/files/position_youth_violence.pdf
- Lerner, H.G. (1985). *The Dance of Anger*. New York, NY: Harper & Row.
- Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McMurtry, R. & Curling, A. *Review of the Roots of Youth Violence* (2008): Executive Summary. Repéré à www.children.gov.on.ca
- Peters, I., McKelvey, A. Ylioka, T. & Dalglish, J. (2011). *Final Report Central East Region ADR Service December 2011*. Repéré à http://www.excellenceforchildrenandyouth.ca/sites/default/files/gai_attach/EPG-1343_Final_Outcomes_Report.pdf
- Radliff, K. & Joseph, L. (2011). Girls Just Being Girls? Mediating Relational Aggression and Victimization. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 171-179
- Sng, R. (2009). Family Therapy for Kids Without Families: Working Systematically With Children and Young People in Residential Care. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 30(4), 247-259.
- Le livre de ma véritable histoire : Rapport sur les audiences publiques des jeunes quittant la prise en charge*. (2012). Repéré à https://provincialadvocate.on.ca/documents/fr/YLC_REPORT_FR.pdf
- Marvy, Leonard (1989). *The Regulation of Personal Restraint under Ontario's Child and Family Services Act: A Professional/Legal Perspective*. Repéré à <http://digitalcommons.osgoode.yorku.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1151&context=ilsp>
- Ressources en ligne recommandées :**
- Changing Minds. (2002-2016). *Aggression*, repéré à <http://changingminds.org/explanations/theories/agression.htm>

Changing Minds. (2002-2016) *Emotions*, repéré à

http://changingminds.org/explanations/emotions/emotion_decision.htm

Changing Minds. (2002-2016) *Four Reasons Why We Get Angry*, repéré à

http://changingminds.org/explanations/emotions/four_reasons_anger.htm

Carol Gray Social Stories (2016), repéré à www.carolgraysocialstories.com/social-stories

One Place for Special Needs (2016). *Complete Guide to Social Stories*, repéré à

www.oneplaceforspecialneeds.com/main/library_social_stories.html

Empathy – Teen Conflict Survey (1995), repéré à <http://www.performwell.org/index.php/find-surveyassessments/outcomes/social-development/social-competencesocial-skills/empathy--teen-conflict-survey>

Questionnaire on Self-Regulation (2010), repéré à <http://www.performwell.org/index.php/find-surveyassessments/outcomes/emotional-wellbeing/self-management/questionnaire-on-self-regulation#>

Ressources en ligne offertes en Français :

La ressource régionale d'aide en autisme (2004, Septembre). *Scénarios sociaux : Recueil de la région 03-12*, repéré à http://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Intervention-education/2015/Scenarios_sociaux2004.pdf

La revue d'une PSY. *Le cerveau émotionnel vs le cerveau rationnel*, repéré à

<https://www.larevuedunepsy.fr/revuedepsychologie/rationnel-vs-émotionnel/>

RÉSUMÉ

Félicitations ! Vous avez complété le **module 3 : Les émotions et leur rôle en situation de conflit**. Vous devriez maintenant être en mesure de :

Analyser les émotions et leur rôle dans l'intensification d'un conflit en plus des stratégies d'atténuation des comportements problématiques.

| | |
|---|---|
| ✓ | Utilisez la liste de vérification ci-dessous pour vous assurer d'avoir complété chaque activité proposée dans ce module. Cochez si vous avez accompli ce qui suit : |
| | Je me suis familiarisé avec les mots-clés de ce module. |
| | J'ai parcouru ce module afin d'en saisir les notions essentielles et j'ai complété les activités dans l'ordre prescrit. |
| | J'ai participé à l'activité d'aide aux enfants/jeunes dans l'évaluation de leurs propres déclencheurs de colère. |
| | J'ai répondu aux questions liées aux connaissances et aux applications afin de valider ma compréhension de ce module. |
| | En dernier lieu, j'ai parcouru la liste des ressources en ligne située à la fin du module. |

Au prochain module, vous serez en mesure de :

Analyser les composantes du pouvoir et de l'impuissance relatives au conflit et à l'intimidation.

ANNEXE A : FICHES DE TRAVAIL

FICHES DE TRAVAIL À L'INTENTION DES TEJ

Activité interactive d'auto-évaluation : aider les enfants/jeunes à comprendre leurs déclencheurs de colère

Écrivez vos réponses pour chacune des questions suivantes (autrement, en groupe, utilisez un tableau de feuilles mobiles et fournissez aux enfants/jeunes le matériel nécessaire (crayons, etc.) :

1. Quels sont les mots déclencheurs qui me mettent en colère ?

2. Quelle sorte de langage corporel agit comme déclencheur pour moi ?

3. Comment je fais pour savoir si je suis en colère ?

4. Je me sens comment quand je suis en colère ?

5. Qu'est-ce que je fais (comment je me comporte) quand je suis en colère ?

FICHES DE TRAVAIL À L'INTENTION DES ENFANTS ET DES JEUNES

Activité de pensée critique : Marche à suivre pour produire des scénarios sociaux

Étape 1 : De concert avec un enfant/jeune, rappelez-vous un évènement où un comportement inapproprié a eu cours.

Étape 2 : Écrivez l'histoire ensemble. En général, les scénarios sociaux sont écrits à la première personne et du point de vue des enfants /jeunes. Ils peuvent cependant être écrits du point de vue d'un personnage fictif auquel les jeunes peuvent clairement s'identifier. Lors de l'écriture du texte, il peut s'avérer bénéfique d'avoir en tête les interrogations thématiques suivantes :

- Qui ? : _____
- Quoi ? : _____
- Quand ? : _____
- Où ? : _____
- Pourquoi ? : _____

Étape 3 : Utilisez les quatre différents types de phrases :

- **Descriptives** : Les phrases descriptives présentent la situation de façon objective (lieux, personnes, actions, le pourquoi des actions) Ex. : *J'aime beaucoup jouer au ballon avec les autres jeunes.*

- **Perspectives** : Les phrases perspectives décrivent les réactions, les sentiments et les pensées du jeune ou des autres. Ex. : *Je ne suis pas très bon et ça me met en colère quand personne ne me passe le ballon.*

- **Directives** : Les phrases directives indiquent par une formulation positive le type de réponses souhaitées dans une situation donnée ou à la suite d'un indice particulier. Ex. : *Je vais essayer de leur dire que j'aimerais avoir le ballon moi aussi.*

- **Affirmatives** : Les phrases affirmatives soulignent la signification et l'importance de certains éléments pertinents du scénario. Elles réfèrent également aux règles établies et aux valeurs communes. Ex. : *Je vais essayer de ne pas me mettre en colère.*

Étape 4 : À voix haute, lisez l'histoire (le scénario social) aux enfants/jeunes.

Étape 5 : Entamez une discussion avec eux. Incitez-les à se fixer des objectifs et demandez-leur ce que vous pouvez faire pour les aider.

Étape 6 : Sur une période de temps prédéterminé, surveillez le comportement visé et réévaluez l'efficacité du scénario social.

ANNEXE B : CORRIGÉ

RÉPONSES DU QUESTIONNAIRE

Scénario 1

Les réponses sont : A, B, C

Les enfants et les jeunes en foyers de groupe ont souvent du mal à tisser des liens, surtout avec ceux qui représentent l'autorité. Ils peuvent avoir subi de mauvaises expériences avec les adultes et conséquemment transférer ces ressentiments à leur situation actuelle. La thérapie de groupe est une stratégie qui encourage les jeunes à exprimer ce qu'ils ressentent. Il importe toutefois aux TEJ d'être à l'affût de l'éventail des émotions pouvant resurgir d'un tel exercice.

Scénario 2

Les réponses sont : A, B, D

Il existe des différences entre les garçons et les filles en ce qui a trait à l'agressivité relationnelle. Au cours des dix dernières années, l'agressivité relationnelle ayant cours entre filles a été davantage étudiée. En effet, il semble que les agresseuses camouflent intentionnellement leurs gestes, ce qui rend leurs effets psychologiques sur la victime d'autant plus difficiles à détecter. Il est essentiel pour les TEJ d'examiner la situation de près pour bien reconnaître le comportement apparent, mais aussi celui des autres filles, plus difficilement détectable.

Scénario 3

La réponse est : C

Il importe de reconnaître les signes précurseurs de chacune des phases de la colère. En effet, une intervention trop précoce pourrait intensifier la situation. Il faut donc être en mesure de déterminer la phase la plus opportune dans laquelle l'individu sera plus enclin à écouter ce qu'on lui dit.

Scénario 4

La réponse est : A, C

Vos réactions, qu'elles soient manifestées verbalement ou non, peuvent intensifier ou atténuer la situation. Il faut réaliser que cette personne (en colère) demeurera incapable d'écouter ou de traiter de l'information tant qu'elle n'aura pas atteint la phase de *dépression post-crise*.



MODULE 4 : LE POUVOIR

MODULE 4 : LE POUVOIR

BUT

Le but du module 4 est d'analyser les composantes du pouvoir et de l'impuissance relatives au conflit et à l'intimidation.

Pouvoir structurel
Pouvoir personnel
Lutte de pouvoir
Oppression
Pratique anti-oppressive

Conflit fondé sur le pouvoir
Intimidation
Troubles du langage
Cyberintimidation

MOTS-CLÉS

MARCHE À SUIVRE

1. Familiarisez-vous d'abord avec les mots-clés en parcourant le glossaire.
2. Puis, étudiez attentivement le module afin d'en assimiler les notions essentielles. Complétez ensuite les activités dans l'ordre prescrit.
3. Participez ensuite à l'activité de groupe portant sur le pouvoir et l'impuissance.
4. Répondez aux questions liées aux connaissances et aux applications afin de valider votre compréhension de ce module.
5. En dernier lieu, parcourez la liste des ressources en ligne que vous trouverez à la fin du module.



OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

| ✓ | Ce module achevé, vous serez en mesure de : |
|---|---|
| | Différencier deux catégories de pouvoir dans un contexte de conflit fondé sur le pouvoir. |
| | Étudier les différents aspects du pouvoir par une activité impliquant des enfants/jeunes. |
| | Identifier les deux catégories d'intimidation et les comportements qui s'y rattachent. |
| | Étudier les comportements impliquant de la cyberintimidation des points de vue de l'intimidateur et de la victime. |
| | Faire participer les enfants/jeunes à des discussions et à des jeux de rôle portant sur les différentes formes d'intimidation et autres conflits fondés sur le pouvoir. |

LE POUVOIR : UNE INTRODUCTION



Dans un contexte de conflit, le pouvoir signifie la capacité d'une personne à satisfaire ses besoins et à atteindre ses objectifs⁵⁰. Afin qu'un conflit puisse évoluer, chacun doit y apporter un certain niveau de pouvoir. En principe, si une personne ne détient aucun pouvoir, il n'y a pas de conflit. Selon Mayer,⁵¹ les gens ont besoin d'une base de pouvoir suffisante pour faire bonne figure en situation de conflit. De leur côté, certains enfants/jeunes croient n'avoir aucun pouvoir. Ils apportent pourtant un élément de pouvoir à tout conflit. En ce sens, il importe aux travailleurs auprès des enfants et des jeunes (TEJ) de considérer que lorsqu'un enfant/jeune refuse de coopérer ou qu'il se comporte de façon inappropriée, celui-ci exerce tout de même une forme de pouvoir. La compréhension de ce phénomène aide à prévenir les luttes de pouvoir avec les enfants/jeunes sous leur responsabilité.

La plupart des conflits impliquent une forme ou une autre de déséquilibre de pouvoir. De plus, l'élément de pouvoir que chacun apporte au conflit diffère d'une personne à l'autre. En foyer de groupe, les employés occupent une position d'autorité. Ils détiennent donc considérablement plus de pouvoir que les enfants/jeunes. Afin de mettre en œuvre des mesures cherchant à minimiser les effets d'un déséquilibre de pouvoir, les TEJ doivent comprendre que leur autorité peut influencer la façon dont les enfants/jeunes perçoivent le conflit. En effet, lorsqu'ils ont l'occasion d'exprimer leurs sentiments et leurs préoccupations, les enfants/jeunes risquent moins de se sentir impuissants face à une situation et ont davantage l'impression d'exercer un contrôle (partiel) sur celle-ci. Des exemples de telles mesures seront donnés au moment d'aborder *les pratiques anti-oppressives*.

⁵⁰ Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

⁵¹ Ibid.

Mayer⁵² suggère qu'il existe deux catégories de pouvoir : le **pouvoir structurel** et le **pouvoir personnel**.

Le pouvoir structurel fait référence à la situation, aux ressources apportées au conflit par chacun, aux réalités juridiques dans lesquelles le conflit se présente, à l'autorité formelle des participants et aux choix concrets qui existent en matière de résultats potentiels. En foyer de groupe, le pouvoir structurel se manifeste dans l'autorité intrinsèque du personnel. Les règlements du foyer, de même que les circonstances menant à la prise en charge des jeunes, font également partie du pouvoir structurel.

Le pouvoir personnel fait référence aux caractéristiques individuelles des parties impliquées dans la dispute. Ces caractéristiques incluent la détermination, l'étendue des connaissances, le courage, la capacité de communiquer et l'expérience de vie. Chez les enfants et les jeunes, le pouvoir personnel se manifeste dans leur comportement. Furlong⁵³ décrit les conflits fondés sur le pouvoir comme un duel où, afin de l'emporter (gagner), chacun consacre la totalité de ses ressources (structurelles et personnelles) à défaire son adversaire. Ceci implique habituellement des résultats du type *gagnant-perdant* ou *perdant-perdant*.

Les conflits fondés sur le pouvoir sont des disputes où l'agresseur abuse de son pouvoir sur sa victime qui se sent alors incapable de se défendre, d'éviter la situation ou même de parler de ce qui se passe⁵⁴. Le type de pouvoir manifesté peut être de nature physique, psychologique ou émotionnelle et est souvent basé sur le genre, l'âge, le type de relation, les capacités (physiques ou mentales), l'origine ethnique (*la race*), l'orientation sexuelle ou même l'apparence physique (taille, poids). En foyer de groupe, les jeunes qui menacent ou intimident d'autres jeunes se livrent à ce type de conflit fondé sur le pouvoir.

Une lutte de pouvoir existe lorsqu'une personne tente d'exercer à la fois son pouvoir personnel et structurel sur une autre personne contre la volonté de celle-ci. Des témoignages de certaines parties prenantes sur le terrain indiquent que les TEJ peuvent être tentés de résoudre des conflits en exerçant leur autorité sur les jeunes, engendrant ainsi une lutte de pouvoir. Selon ces mêmes sources, les employés en sentiraient même le besoin. La résolution de conflit serait alors perçue comme une occasion de le faire. Une telle manifestation de pouvoir et de contrôle est un exemple de déséquilibre de pouvoir menant vers une lutte de pouvoir. Quand les jeunes croient ne plus avoir d'options, ils peuvent se sentir bafoués et, en revanche, risquer de réagir en exerçant leur forme de pouvoir, c'est-à-dire sur ce qu'ils *peuvent* contrôler. C'est un peu comme acculer quelqu'un au pied du mur et ne lui laisser aucune issue. À titre d'exemple, le fait de répondre « *parce que c'est comme ça !* » ou « *parce que sinon, tu seras puni !* » à un jeune qui refuse d'obtempérer et qui demande pourquoi il doit s'acquitter de ses tâches illustre cette potentielle dynamique. De la part des TEJ, une telle réaction risque non seulement de

⁵² Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

⁵³ Furlong, G. (2005). *The Conflict Resolution Toolbox*. Mississauga, On: John Wiley & Sons.

⁵⁴ British Columbia Ministry of Public Safety and Solicitor General. (2004). Community Accountability Programs. Repéré à <http://www2.gov.bc.ca/assets/gov/public-safety-and-emergency-services/crime-prevention/community-crime-prevention/publications/cap-information-package.pdf>

créer des déséquilibres et des luttes de pouvoir, mais elle compromet également l'établissement de relations interpersonnelles positives basées sur la confiance.

Les pratiques anti-oppressives



Les déséquilibres de pouvoir font partie des relations interpersonnelles. Elles se produisent en général par l'influence d'autres facteurs tels que : l'âge, les capacités (physiques ou mentales), la classe sociale, l'origine ethnique (*la race*), la situation d'emploi, le sexe, la situation géographique, l'appartenance religieuse et l'orientation sexuelle⁵⁵. Pour les fournisseurs de services qui travaillent avec une population diverse d'enfants/jeunes pris en charge, il importe de faire la différence entre la présence et l'absence d'oppression en plus de reconnaître la nécessité d'adopter des politiques et des pratiques anti-oppressives. Ces deux approches jouent un rôle majeur au sein des dynamiques de pouvoir.

Selon le module d'apprentissage en ligne intitulé *Recherche d'équité : pratique anti-oppressive dans le domaine de la santé mentale des enfants et des adolescents*, élaboré par le Centre d'excellence de l'Ontario (OCE) en santé mentale des enfants et des adolescents, l'*oppression* survient lorsque des personnes en position de pouvoir exercent un contrôle injuste et blessant sur des personnes qui ont moins de pouvoir.

La pratique anti-oppressive est une méthode de travail qui reconnaît les inégalités sociales existantes et les déséquilibres de pouvoir tout en cherchant à les minimiser par un engagement et une collaboration considérables de la part des enfants, des jeunes, des familles et des fournisseurs de services à tous les niveaux du processus décisionnel⁵⁶. Accédez au module

⁵⁵ Wong, H., & Yee, J. Y. (2010). An anti-oppression framework for child welfare in Ontario. Ontario Child Welfare Anti-Oppression Roundtable, repéré à www.durhamcas.ca/wp-content/uploads/oacasaoframework.pdf

⁵⁶ Le Centre d'excellence de l'Ontario (OCE) en santé mentale des enfants et des adolescents (n.d.). *Recherche d'équité : pratique anti-oppressive dans le domaine de la santé mentale des enfants et des adolescents*. Module d'apprentissage en ligne, repéré à <http://www.excellencepourenfantsados.ca/recherche-d-quit-pratique-anti-oppressive-dans-le-domaine-la-sant-mentale-enfants-et-adolescents>, diapo. 5, leçon 1, 5.1.

d'apprentissage en ligne en consultant les ressources Web recommandées afin de mieux comprendre l'oppression en santé mentale des enfants/jeunes et sa relation avec le pouvoir, et dans le but d'adopter une approche anti-oppressive face aux enfants/jeunes pris en charge.

Le rapport *Une vision une voix : cadre de pratique pour changer le système du bien-être de l'enfance de l'Ontario afin de mieux servir les Afro-Canadiens*⁵⁷ décrit des pratiques d'équité raciale pour les enfants, les jeunes et les familles afro-canadiennes. Les parties 1 et 2 du cadre pratique peuvent être consultées dans la section des ressources en ligne recommandées à la fin du module.

⁵⁷ L'Association ontarienne des sociétés de l'aide à l'enfance (2016). *Une vision une voix : Cadre de pratique pour changer le système du bien-être de l'enfance de l'Ontario afin de mieux servir les Afro-Canadiens*, 1^{re} partie repérée à http://www.oacas.org/wp-content/uploads/2016/09/One-Vision-One-Voice-Part-1_digital_french.pdf; 2^{ième} partie repérée à http://www.oacas.org/wp-content/uploads/2016/09/One-Vision-One-Voice-Part-2_digital_french.pdf



FAITES CORRESPONDRE LES TERMES : LE POUVOIR STRUCTUREL VERSUS LE POUVOIR PERSONNEL

Chacune des personnes impliquées dans un conflit y apporte un élément de pouvoir structurel et personnel. Toutefois, il existe une différence bien réelle entre ces deux formes de pouvoir.

Marche à suivre :

À l'aide d'une fiche de travail (disponible en annexe A, à la fin du module), complétez l'activité suivante en faisant correspondre les types de pouvoir de la colonne de gauche à l'une ou l'autre des catégories de pouvoir (structurel ou personnel) qui apparaissent dans la colonne de droite. Répondez par A ou B. Comparez ensuite vos réponses au corrigé de l'annexe B à la fin du module.

| Type de pouvoir | A) Pouvoir structurel ou B) Pouvoir personnel |
|---|---|
| Le poste de superviseur | |
| Un placement par ordonnance du tribunal | |
| Plan de services | |
| Une personnalité forte (résolue) | |
| Qui semble n'avoir peur de rien | |
| Un TEJ | |

Pensez-y : au moment de travailler avec des enfants/jeunes en conflit, il importe d'identifier les différentes sources de pouvoir. Le fait de comprendre les types de pouvoir que chacun amène au conflit peut en faciliter la résolution.



ACTIVITÉ DE PENSÉE CRITIQUE EN GROUPE RESTREINT : LE POUVOIR VERSUS L'IMPUISSANCE

Cette activité implique un animateur et un groupe de jeunes. Elle explore les différents aspects du pouvoir selon l'individu ou la situation.

Marche à suivre : Utilisez une fiche de travail vierge (disponible en annexe A, à la fin du module) et dirigez l'activité de groupe suivante :

Étape 1 : Tous les participants doivent se regrouper à l'une des extrémités de la pièce.

Étape 2 : L'animateur explique l'activité.

Texte suggéré – “Je vais vous lire une série d'énoncés. Je ferai une courte pause après chacun de ceux-ci et je vais vous demander de vous déplacer d'un côté ou de l'autre de la pièce selon ce que vous pensez (ressentez à propos) de l'énoncé. Je vais vous laisser quelques secondes pour vous déplacer puis je vous demanderai de regarder les autres autour de vous. Soyez attentifs à ce que vous ressentez suite à chaque déplacement.”

Étape 3 : L'animateur lit les énoncés suivants (rappelez aux jeunes d'être attentifs à ce qu'ils ressentent après chacun des énoncés) :

- Si vous êtes une fille, déplacez-vous s'il vous plaît du côté droit de la pièce.
- Si vous êtes une personne autochtone, déplacez-vous s'il vous plaît du côté gauche de la pièce.
- Si vous êtes un(e) Afro-Canadien(ne), déplacez-vous s'il vous plaît du côté gauche de la pièce.
- Si votre langue maternelle n'est pas l'anglais, déplacez-vous s'il vous plaît du côté droit de la pièce.
- Si vous vous sentez souvent en colère, déplacez-vous s'il vous plaît du côté droit de la pièce.
- Si vous croyez bien réussir à l'école, déplacez-vous s'il vous plaît du côté gauche de la pièce.
- Si vous pensez avoir beaucoup d'amis, déplacez-vous s'il vous plaît du côté droit de la pièce.
- Si vous êtes ici depuis plus de 6 mois, déplacez-vous s'il vous plaît du côté gauche de la pièce (ajustez la période de temps pour l'aligner à ce qui serait considéré comme étant *plus longtemps que la norme*).
- Si vous trouvez cette activité difficile, déplacez-vous s'il vous plaît du côté droit de la pièce.

Étape 4 : Demandez au groupe de jeunes de former un cercle au centre de la pièce. Il serait préférable de leur demander de s'asseoir à ce moment. Posez les questions suivantes afin de stimuler la discussion de groupe :

- Comment vous êtes-vous sentis durant cette activité ?
- Qu'avez-vous aimé de cette activité ?
- Que n'avez-vous pas aimé de cette activité ?
- Quand avez-vous senti que vous déteniez le plus de pouvoir ?
- Quand avez-vous senti que vous déteniez le moins de pouvoir (sentiment d'impuissance) ?
- Qu'avez-vous retenu de cette activité ?

L'efficacité de cette activité repose dans la discussion qui la suit (étape 4). Notez que les énoncés peuvent être adaptés en fonction de la diversité des participants (âge, origine ethnique, sexe, etc.).

L'INTIMIDATION

Le conflit se transforme en intimidation seulement lorsque le comportement intimidant se répète sans cesse et qu'un déséquilibre de pouvoir s'installe⁵⁸.

On a conclu que **l'intimidation** représente un des enjeux prioritaires concernant la santé des enfants au Canada.⁵⁹ Tout ce qui distingue un enfant/jeune des autres (ses caractéristiques individuelles telles que sa *race*, son origine ethnique, son orientation sexuelle ou son appartenance religieuse) l'expose à une intimidation potentielle.

L'intimidation se classe en deux catégories :

1. Les agressions physiques (morsures, coups, bousculades, etc.) ; et
2. Les agressions de type relationnelles (insultes, moqueries, remarques désobligeantes, harcèlement sexuel, cyberintimidation)⁶⁰.

Selon Campbell et Skarakis-Doyle⁶¹, les garçons risquent davantage de subir de l'intimidation physique alors que les filles sont plus souvent victimes d'intimidation relationnelle.

La proportion des enfants qui intimident les autres physiquement décline à mesure qu'ils avancent en âge. En contrepartie, on note une augmentation de la cyberintimidation et d'autres formes d'agressions verbales et sociales⁶².

Les TEJ devraient être à l'affût des signes d'intimidation où l'intimidateur exerce un pouvoir inhabituel sur sa victime. Les TEJ doivent également ouvrir l'œil quant à la nature de l'intimidation ayant cours (physique ou relationnelle). L'intimidation est la forme de violence la plus répandue et la plus difficile à traiter en foyer de groupe en raison du fait qu'une forte concentration de jeunes vivant des problèmes d'ordre émotionnel, comportemental et social crée un environnement où règne une tension constante, ce qui génère des conflits relationnels⁶³.

⁵⁸ Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2013). *L'intimidation : Essayons d'y mettre un terme. Guide pour les parents d'élèves de l'élémentaire et du secondaire*. Repéré à <https://www.edu.gov.on.ca/eng/multi/french/BullyingFR.pdf>

⁵⁹ Campbell, W., & Skarakis-Doyle, E. (2011b). The relationship between peer conflict resolution knowledge and peer victimization in school-age children across the language continuum. *Journal of Communication Disorders*, 44(3), 345-358.

⁶⁰ Levine, E., & Tamburrino, M. (2014). Bullying Among Young Children: Strategies for Prevention. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 271-278.

⁶¹ Campbell, W., & Skarakis-Doyle, E. (2011b). The relationship between peer conflict resolution knowledge and peer victimization in school-age children across the language continuum. *Journal of Communication Disorders*, 44(3), 345-358.

⁶² Pepler, D., & Craig, W. (2014). *Bullying Prevention and Intervention in the School Environment: Factsheets and Tools*. Repéré à http://www.prevnet.ca/sites/prevnet.ca/files/prevnet_facts_and_tools_for_schools.pdf

⁶³ Littlechild, B. (2011). *Conflict Resolution, Restorative Justice Approaches and Bullying in Young People's Residential Units*. *Children & Society*, 25(1), 47-58.

Intimidateur ou victime ? Déceler les signes dans le comportement des enfants/jeunes :

- Des blessures inexplicables.
- Des changements de comportement.
- Des plaintes inexplicables de maux ou de maladies mystérieuses.
- Des rapports au sujet d'objets personnels manquants ou disparus.
- Des incidents d'automutilation ou de blessures auto-infligées.
- Des habitudes de sommeil perturbées.

La cyberintimidation

Avec la disponibilité et l'accès illimité qu'offrent les nouvelles technologies, la **cyberintimidation** constitue aujourd'hui un enjeu majeur. En effet, l'intimidation a étendu sa portée, se transposant du physique au virtuel. Internet est devenu une nouvelle plate-forme d'interactions sociales, donnant aux enfants et aux jeunes la liberté d'interagir sous le couvert d'un certain anonymat et d'une surveillance adulte limitée, établissant ainsi un déséquilibre de pouvoir idéal et avantageux pour l'intimidateur vis-à-vis de sa victime potentielle⁶⁴. En Europe, un sondage portant sur la cyberintimidation mené auprès de 23 420 enfants et jeunes âgés de neuf à seize ans a révélé que cinq pour cent d'entre eux étaient intimidés plus d'une fois par semaine alors que quatre pour cent l'étaient d'une à deux fois par mois. Dix pour cent le furent dans une moindre mesure. Cependant, le pourcentage d'enfants/jeunes qui sont victimes d'intimidation en foyer de groupe est probablement plus élevé⁶⁵.



La cyberintimidation peut causer aux jeunes qui vivent en foyer de groupe des dommages émotionnels extrêmes qui tendent à exacerber leurs sentiments d'insécurité et d'anxiété. Ils

⁶⁴ Ang, R. P. (2015). Adolescent Cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violence Behaviour*, 25(Part A), 35-42.

⁶⁵ Cowie, H. (2011). Reducing cyber-bullying risk in looked-after children. *Community Care*, 1883, 18-18.

éprouvent également des difficultés à tisser des liens. Il devient alors de plus en plus difficile pour eux de faire suffisamment confiance aux adultes pour signaler ce type d'incident. Il importe de fournir aux jeunes les compétences nécessaires pour faire face à ce type de conflit tout autant que de former les TEJ à être vigilants et à l'affût des signes/indices les alertant que de l'intimidation camouflée puisse être en train de se produire⁶⁶. Dans de nombreux cas, les enfants/jeunes vivant en foyer de groupe voient leur utilisation d'ordinateurs et de téléphones cellulaires limitée ou supervisée. Cependant, certaines parties prenantes ont signalé que les incidents liés à la cyberintimidation se produisent plus fréquemment chez les enfants qui fréquentent l'école en dehors du foyer de groupe.

Cyberintimidateur ou victime de cyberintimidation ? - Signes à considérer dans le comportement des enfants et des jeunes :

- Le jeune devient contrarié ou en colère durant ou après son utilisation d'Internet ou de son téléphone cellulaire.
- Le jeune cesse d'utiliser l'ordinateur ou il éteint l'écran lorsque quelqu'un approche.
- Le jeune semble nerveux quand il utilise l'ordinateur ou son téléphone cellulaire.
- Le jeune passe beaucoup trop de temps devant l'ordinateur et demeure impénétrable quand on le questionne.
- Le jeune se met dans le pétrin à l'école ou refuse tout simplement d'y aller.
- Le jeune cesse de fréquenter ses amis.
- Le jeune voit ses habitudes de sommeil perturbées.
- Le jeune présente des signes accrus de dépression.
- Le jeune commence ou augmente la fréquence de comportements autodestructeurs (automutilation, menaces de suicide, etc.).

Plusieurs de ces signes pourraient indiquer d'autres problèmes, mais le plus révélateur serait, pour une jeune victime d'intimidation, de cesser l'utilisation de toute technologie, et, dans le cas d'un jeune intimidateur, d'en augmenter secrètement la fréquence.

L'établissement d'un climat de confiance dans lequel les enfants/jeunes peuvent se sentir à l'aise de parler avec les TEJ constitue une façon souhaitable de traiter la problématique de l'intimidation. En général, l'intimidateur se fie au fait que la victime aura trop peur d'en parler avec un adulte. Si le personnel du foyer suspecte qu'un jeune est victime d'un tel comportement, il devrait, en se basant sur les signes décrits dans ce module, tenter d'engager une discussion avec lui (elle), lui offrant ainsi une occasion de dénoncer son bourreau. Le Centre d'excellence de l'Ontario (OCE) en santé mentale des enfants et des adolescents a élaboré un module d'apprentissage en ligne détaillé qui s'intitule :

⁶⁶ Ibid.

*Comprendre et prévenir l'intimidation*⁶⁷, accessible via la section des ressources en ligne recommandées disponibles à la fin du module. Ce module d'apprentissage en ligne peut aider les TEJ en foyers de groupe à reconnaître les signes reliés à l'intimidation et à la victimisation en plus de les assister dans l'élaboration de stratégies d'intervention.

⁶⁷ Le Centre d'excellence de l'Ontario (OCE) en santé mentale des enfants et des adolescents (n.d.). *Comprendre et prévenir l'intimidation*. Module d'apprentissage en ligne, repéré à <http://www.excellencepourenfantsados.ca/comprendre-et-pr-venir-l-intimidation>



JEU DE RÔLE ET DISCUSSION

Marche à suivre pour le jeu de rôle avec les enfants/jeunes

Vous pouvez aborder le jeu de rôle de différentes façons :

- Une des options consiste à demander à chaque enfant/jeune de lire en silence un scénario et à leur demander ensuite de choisir un des énoncés de la liste qui suit.
- Une autre option consiste à diviser les enfants/jeunes en petits groupes pour leur demander d'interpréter le scénario (avec suffisamment de jeunes affectés à un rôle spécifique approprié au scénario). Le jeu de rôle achevé, tous les jeunes se rassembleront pour discuter des scénarios et des décisions les plus probables et les plus judicieuses liés à chacun de ceux-ci.

Jeu de rôle et discussion 1 : l'intimidation et le racisme

Un nouveau garçon vient d'arriver au foyer de groupe. Il est né dans un autre pays. Il n'interagit pas avec les autres jeunes et préfère rester seul. Hier soir, tu as cru l'entendre pleurer. Deux garçons se sont amusés à ses dépens au déjeuner ce matin. Un d'eux a chuchoté assez fort pour que le nouveau l'entende que celui-ci "*devrait retourner dans son pays* ». Que ferais-tu ?

Sujets de discussion et décisions potentielles :

1. Tu te joins à eux. Après tout, ce *nouveau* n'est pas ton ami et tu n'as pas à te soucier de lui.
2. Tu racontes ce qui s'est passé à un membre du personnel qui travaille ce jour-là.
3. Tu offres au *nouveau* de l'aider avec son français.
4. Autre chose ?

Jeu de rôle et discussion 2 : la cyberintimidation

Tes amies t'envoient dernièrement des textos ou des courriels méchants. À chaque fois que tu entres, elles se moquent de toi et te montrent du doigt. Puis, elles se lèvent soudainement et s'en vont. Ça se passe comme ça depuis dimanche et on est maintenant mercredi. Tu en perds le sommeil et tu n'as plus faim. Aujourd'hui, le professeur t'a crié après parce que tu étais distraite. Que devrais-tu faire ?

Sujets de discussion et décisions potentielles :

1. Tu ne fais rien. Tu dois avoir fait quelque chose pour que tes amies te traitent comme ça.
2. Tu leur réponds par des textos/courriels méchants à ton tour.
3. Tu racontes au personnel ce qui s'est passé dernièrement.
4. Autre chose ?

Jeu de rôle et discussion 3 : intimidation fondée sur le pouvoir

Tu es arrivée dans un nouveau foyer de groupe il y a tout juste une semaine. Depuis que tu es arrivée, une des filles plus âgées ne manque pas une occasion de te bousculer ou de te faire trébucher quand tu la croises. Hier, elle t'a plaquée contre le mur et t'y a immobilisée en te serrant la gorge. Elle t'a ensuite chuchoté que si tu en parlais à qui que ce soit, ses amies et elle se vengeraient en pleine nuit alors que tout le monde dort. Ce matin, tu as trouvé une note épinglée à ton oreiller. La note disait : « *On t'a à l'œil !* » Que devrais-tu faire ?

Sujets de discussion et décisions potentielles :

1. Tu racontes au personnel ce qui se passe et tu leur montres la note.
2. Tu demandes à des amies de t'aider à te venger de cette fille.
3. Tu dis aux filles que tu n'aimes pas ce qu'elles te font subir et tu leur dis de cesser de te faire du mal.
4. Autre chose ?



QUESTIONNAIRE : ÉVALUEZ VOS CONNAISSANCES !

Évaluez vos connaissances en répondant au questionnaire suivant. Comparez ensuite vos réponses au corrigé de l'annexe B.

QUESTION 1

Objectif : Différencier deux catégories de pouvoir dans un contexte de conflit fondé sur le pouvoir.

Vous êtes un TEJ dans un foyer de groupe situé dans une grande ville et plusieurs des jeunes sous votre responsabilité ont déjà été affiliés à des gangs de rue. La semaine dernière, un nouveau jeune a été admis au foyer de groupe. Vous lui soupçonnez des liens avec un gang de rue. À quels indicateurs pourriez-vous vous fier pour déceler des problèmes potentiels qui pourraient mener vers un conflit fondé sur le pouvoir ? Choisissez les réponses qui s'appliquent.

- Le jeune récemment admis au foyer a démontré des comportements antisociaux et il refuse d'interagir avec le personnel et avec les autres jeunes.
- Le personnel de nuit rapporte qu'un des jeunes mouille son lit depuis une semaine.
- Le personnel d'entretien ménager a rapporté avoir découvert la présence de graffiti sur les murs d'une des salles de bain.
- Un des jeunes en visite dans sa famille refuse de revenir au foyer.

QUESTION 2 (BASÉE SUR LES SCÉNARIOS)

Objectif : Identifier les deux catégories d'intimidation et les comportements qui s'y rattachent.

En général, l'intimidation se divise en deux catégories : l'agression physique et l'agression relationnelle. En tant que superviseur, vous êtes préoccupé par le signalement d'un nombre croissant d'incidents considérés par les jeunes et le personnel comme de l'intimidation. Vous décidez de tenir une séance de groupe avec le personnel et les jeunes afin de mettre le problème de l'intimidation à l'avant-plan. Vous aurez préalablement rédigé les énoncés ou scénarios (que vous trouverez plus bas) sur un tableau de feuilles mobiles. Formez alors deux groupes en séparant les jeunes et le personnel. Demandez ensuite à chacun des groupes de discuter à propos du scénario et de répondre à la question : **s'agit-il d'intimidation ?** Dans l'affirmative, le groupe doit se demander ceci : **de quel type d'intimidation s'agit-il ?** Du type **physique** ou du type **relationnel** ? Allouez-leur 45 minutes pour en discuter puis rassemblez les deux groupes et demandez-leur de comparer leurs réflexions. Cependant, avant de tenir cette activité, **vous devez vous-mêmes déterminer, pour chaque scénario, s'il s'agit d'intimidation ou non.** Gardez à l'esprit qu'une situation doit se produire à répétition pour qu'elle constitue de l'intimidation.

- a. Une autre fille se moque sans cesse de ta meilleure amie, mais rajoute toujours le commentaire « *je plaisante* » suite à chaque remarque désobligeante.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? Oui ou non ?
 - ii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- b. Une fille trébuche dans le couloir et tout le monde lui dit qu'elle est *maladroite*.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? Oui ou non ?
 - ii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- c. Au foyer, un groupe de garçons se moque constamment d'un garçon obèse.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? Oui ou non ?
 - ii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- d. À chaque fois que quelque chose ne se passe pas à son goût, Joey donne un coup de poing à la personne qui l'a contrarié.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? Oui ou non ?
 - ii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- e. Un ami vient te voir et te demande de l'aider à battre un autre garçon à la période de temps libre.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? Oui ou non ?
 - ii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- f. Ton amie et toi rejoignez un groupe de filles et vous vous rendez compte qu'elles sont en train de répandre des faussetés à propos de ton amie.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? Oui ou non ?
 - ii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- g. Quelqu'un a écrit une rumeur à ton sujet sur une table de la salle à manger. Tu crois que Mélanie en est l'auteure.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? Oui ou non ?
 - ii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- h. Tous les jours, Brady te fait trébucher dans le couloir. Tu as essayé d'être ferme avec lui, mais ça ne fonctionne pas. Tu voudrais le faire trébucher à ton tour un de ces jours.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? Oui ou non ?
 - ii. Si tu fais trébucher Brady à ton tour, s'agit-il d'intimidation ? Oui ou non ?
 - iii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- i. Tu es pris au piège par trois garçons qui veulent te battre. Tu aperçois un gros bâton par terre derrière toi. Tu prends le bâton et tu l'utilises pour frapper un des garçons.
 - i. Les trois garçons faisaient-ils preuve d'intimidation ? Oui ou non ?
 - ii. Si tu prends le bâton et que tu t'en sers pour frapper un des garçons, fais-tu preuve d'intimidation à ce moment ? Oui ou non ?
 - iii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- j. Tu entends une rumeur à ton sujet. Tu apprends que c'est Wendy qui a commencé à la répandre. Tu veux répandre une nouvelle rumeur à propos d'elle pour te venger.
 - i. Est-ce que Wendy faisait preuve d'intimidation ? Oui ou non ?

- ii. Si, à ton tour, tu répands une rumeur sur Wendy, fais-tu preuve d'intimidation ?
Oui ou non ?
- iii. Si oui, est-elle physique ou relationnelle ?
- k. Tu es en colère parce que personne ne prend l'intimidation que tu subis au sérieux. Que devrais-tu faire ?

QUESTION 3

Objectif : Étudier les comportements liés à la cyberintimidation des points de vue de l'intimidateur et de la victime.

Bien que les jeunes du foyer de groupe aient un accès limité aux réseaux sociaux, vous apprenez qu'il est plutôt facile d'y accéder à l'intérieur des murs de l'école. Vous avez reçu un message de la part du professeur de Kyra vous indiquant que cette dernière semblait bouleversée en classe aujourd'hui. Le professeur l'a questionnée et Kyra lui a dit que quelqu'un lui envoyait des messages méchants et grossiers sur un de ses comptes de médias sociaux. Elle a poursuivi ses aveux en disant que le message reçu aujourd'hui lui donnait le goût de se suicider puisque selon ce message, « *sa vie était inutile de toute façon.* » Une première vérification a indiqué que les messages provenaient d'un faux compte d'utilisateur. Étant le TEJ de Kyra, vous vous doutez que l'auteur de ces messages soit un jeune du foyer de groupe qui va à la même école qu'elle.

Maintenant que vous êtes au courant de la situation, quelles mesures devriez-vous prendre ? Choisissez les réponses qui s'appliquent.

- a. Informer la direction que les jeunes qui fréquentent leur école devraient se voir refuser l'accès à Internet.
- b. Discuter de la situation avec Kyra pour savoir si elle croit connaître l'auteur de ces messages.
- c. Fermer les comptes de médias sociaux de Kyra.
- d. Ne rien faire et espérer que l'auteur se lasse et cesse d'envoyer ce genre de message.

GLOSSAIRE

Passez en revue les définitions liées aux mots-clés de ce module.

Pouvoir structurel : Le pouvoir structurel fait référence à la situation, aux ressources apportées au conflit par chacun, aux réalités juridiques dans lesquelles le conflit se présente, à l'autorité formelle des participants et aux choix concrets qui existent en matière de résultats potentiels.

Pouvoir personnel : Le pouvoir personnel fait référence aux caractéristiques individuelles des parties impliquées dans une dispute. Ces caractéristiques incluent la détermination, l'étendue des connaissances, le courage, la capacité de communiquer et les expériences de vie.

Lutte de pouvoir : Une lutte de pouvoir existe lorsqu'une personne tente d'exercer à la fois son pouvoir personnel et structurel sur une autre personne contre la volonté de celle-ci.

Oppression : L'oppression se produit lorsque des personnes en position de pouvoir exercent un contrôle injuste et blessant sur des personnes qui ont moins de pouvoir.

Pratique anti-oppressive : La pratique anti-oppressive est une méthode de travail qui reconnaît les inégalités sociales existantes et les déséquilibres de pouvoir tout en cherchant à les minimiser par un engagement et une collaboration considérables de la part des enfants, des jeunes, des familles et des fournisseurs de services à tous les niveaux du processus décisionnel.

Conflits fondés sur le pouvoir : Les conflits fondés sur le pouvoir sont des disputes où l'agresseur abuse de son pouvoir sur sa victime qui se sent alors incapable de se défendre, d'éviter la situation ou même de parler de ce qui se passe⁶⁸.

Intimidation : L'intimidation est un comportement **répété** qui consiste à harceler, à tourmenter et à menacer sa victime. L'intimidation peut se manifester de façon physique, verbale ou psychologique.

Trouble du langage : Un trouble du langage se présente comme une difficulté à bien comprendre les mots, à s'exprimer et à écouter les autres.

Cyberintimidation : La cyberintimidation est un comportement intimidant qui utilise la technologie (Internet, Facebook, texto, etc.) comme un moyen de harceler, de tourmenter ou de menacer la victime.

⁶⁸ British Columbia Ministry of Public Safety and Solicitor General. (2004). *Community Accountability Programs*. Repéré à <http://www2.gov.bc.ca/assets/gov/public-safety-and-emergency-services/crime-prevention/community-crime-prevention/publications/cap-information-package.pdf>

BIBLIOGRAPHIE ET RESSOURCES EN LIGNE

- Ang, R. P. (2015). Adolescent Cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violence Behaviour*, 25(Part A), 35-42.
- British Columbia Ministry of Public Safety and Solicitor General. (2004). Community Accountability Programs. Repéré à <http://www2.gov.bc.ca/assets/gov/public-safety-and-emergency-services/crime-prevention/community-crime-prevention/publications/cap-information-package.pdf>
- Campbell, W., & Skarakis-Doyle, E. (2011b). The relationship between peer conflict resolution knowledge and peer victimization in school-age children across the language continuum. *Journal of Communication Disorders*, 44(3), 345-358.
- Cowie, H. (2011). Reducing cyber-bullying risk in looked-after children. *Community Care*, 1883, 18-18.
- Furlong, G. (2005). *The Conflict Resolution Toolbox*. Mississauga, On : John Wiley & Sons.
- Levine, E., & Tamburrino, M. (2014). Bullying Among Young Children: Strategies for Prevention. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 271-278.
- Littlechild, B. (2011). Conflict Resolution, Restorative Justice Approaches and Bullying in Young People's Residential Units. *Children & Society*, 25(1), 47-58.
- Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- L'Association ontarienne des sociétés de l'aide à l'enfance (2016). *Une vision une voix : Cadre de pratique pour changer le système du bien-être de l'enfance de l'Ontario afin de mieux servir les Afro-Canadiens*, 1re partie repérée à http://www.oacas.org/wp-content/uploads/2016/09/One-Vision-One-Voice-Part-1_digital_french.pdf; 2ième partie repérée à http://www.oacas.org/wp-content/uploads/2016/09/One-Vision-One-Voice-Part-2_digital_french.pdf
- Le Centre d'excellence de l'Ontario (OCE) en santé mentale des enfants et des adolescents (n.d.). Le module d'apprentissage en ligne : *Recherche d'équité : pratique anti-oppressive dans le domaine de la santé mentale des enfants et des adolescents*, repéré à <http://www.excellencepourenfantsados.ca/recherche-d-quit-pratique-anti-oppressive-dans-le-domaine-la-sant-mentale-enfants-et-adolescents>
- Le Centre d'excellence de l'Ontario (OCE) en santé mentale des enfants et des adolescents (n.d.). Le module d'apprentissage en ligne : *Comprendre et prévenir l'intimidation*. Repéré à <http://www.excellencepourenfantsados.ca/comprendre-et-pr-venir-l-intimidation>

Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2013). *L'intimidation : Essayons d'y mettre un terme. Guide pour les parents d'élèves de l'élémentaire et du secondaire*. Repéré à <https://www.edu.gov.on.ca/eng/multi/french/BullyingFR.pdf>

Pepler, D., & Craig, W. (2014). *Bullying Prevention and Intervention in the School Environment: Factsheets and Tools*. Repéré à http://www.prevnet.ca/sites/prevnet.ca/files/prevnet_facts_and_tools_for_schools.pdf

Wong, H., & Yee, J. Y. (2010). *An anti-oppression framework for child welfare in Ontario. Ontario Child Welfare Anti-Oppression Roundtable*, repéré à www.durhamcas.ca/wp-content/uploads/oacasaoframework.pdf

Ressources en ligne recommandées :

Stop a Bully (2014). *Teacher & School Anti-Bullying Resources*. Repéré à <http://www.stopabully.ca/teacher-resources.html>

Le Centre d'excellence de l'Ontario (OCE) en santé mentale des enfants et des adolescents (n.d.). Le module d'apprentissage en ligne : *Recherche d'équité : pratique anti-oppressive dans le domaine de la santé mentale des enfants et des adolescents*, repéré à <http://www.excellencepourenfantsados.ca/comprendre-et-pr-venir-l-intimidation>

Le Centre d'excellence de l'Ontario (OCE) pour la santé mentale des enfants et des adolescents (n.d.). Le module d'apprentissage en ligne : *Comprendre et prévenir l'intimidation*. Repéré à <http://www.excellencepourenfantsados.ca/comprendre-et-pr-venir-l-intimidation>

L'Association ontarienne des sociétés de l'aide à l'enfance (2016). *Une vision une voix : Cadre de pratique pour changer le système du bien-être de l'enfance de l'Ontario afin de mieux servir les Afro-Canadiens*, 1re partie repérée à http://www.oacas.org/wp-content/uploads/2016/09/One-Vision-One-Voice-Part-1_digital_french.pdf; 2ième partie repérée à http://www.oacas.org/wp-content/uploads/2016/09/One-Vision-One-Voice-Part-2_digital_french.pdf

RÉSUMÉ

Félicitations ! Vous avez complété le **module 4 : Le pouvoir**. Vous devriez maintenant être en mesure de :

Analyser les composantes du pouvoir et de l'impuissance relatives au conflit et à l'intimidation.

| | |
|---|---|
| ✓ | Utilisez la liste de vérification ci-dessous pour vous assurer d'avoir complété chaque activité proposée dans ce module. Cochez si vous avez accompli ce qui suit : |
| | Je me suis familiarisé avec les mots-clés de ce module. |
| | J'ai parcouru ce module afin d'en saisir les notions essentielles et j'ai complété les activités dans l'ordre prescrit. |
| | J'ai participé à l'activité de groupe portant sur le pouvoir et l'impuissance. |
| | Faire participer les enfants/jeunes à des discussions et à des jeux de rôle portant sur l'intimidation le pouvoir. |
| | J'ai répondu aux questions liées aux connaissances et aux applications afin de valider ma compréhension de ce module. |
| | En dernier lieu, j'ai parcouru la liste des ressources en ligne située à la fin du module. |

Au prochain module, vous serez en mesure de :

Décrire des stratégies et des interventions pour traiter les comportements des enfants et des jeunes en foyer de groupe.

ANNEXE A : FICHES DE TRAVAIL

FICHES DE TRAVAIL À L'INTENTION DES TEJ

Faites correspondre les termes : le pouvoir structurel versus le pouvoir personnel

| Type de pouvoir | A) Pouvoir structurel ou B) Pouvoir personnel |
|---|---|
| Le poste de superviseur | |
| Un placement par ordonnance du tribunal | |
| Plan de services | |
| Une personnalité forte (résolue) | |
| Qui semble n'avoir peur de rien | |
| Un TEJ | |

FICHES DE TRAVAIL À L'INTENTION DES ENFANTS/JEUNES

Activité de pensée critique en groupe restreint : le pouvoir versus l'impuissance

Cette activité implique un animateur et un groupe de jeunes. Elle explore les différents aspects du pouvoir selon l'individu ou la situation.

Marche à suivre : Utilisez une fiche de travail vierge (disponible à l'annexe A, à la fin du module) et dirigez l'activité de groupe suivante :

Étape 1 : Tous les participants doivent se regrouper à l'une des extrémités de la pièce.

Étape 2 : L'animateur explique l'activité.

Script suggéré – “Je vais vous lire une série d'énoncés. Je ferai une courte pause après chacun de ceux-ci et je vais vous demander de vous déplacer d'un côté ou l'autre de la pièce selon ce que vous pensez (ressentez à propos) de l'énoncé. Je vais vous laisser quelques secondes pour vous déplacer puis je vous demanderai de regarder les autres autour de vous. Soyez attentifs à ce que vous ressentez suite à chaque déplacement.”

Étape 3 : L'animateur lit les énoncés suivants (rappelez aux jeunes d'être attentifs à ce qu'ils ressentent après chacun des énoncés) :

- Si vous êtes une fille, déplacez-vous s'il vous plaît du côté droit de la pièce.
 - Si vous êtes une personne autochtone, déplacez-vous s'il vous plaît du côté gauche de la pièce.
 - Si vous êtes un(e) Afro-Canadien(ne), déplacez-vous s'il vous plaît du côté gauche de la pièce.
 - Si votre langue maternelle n'est pas l'anglais, déplacez-vous s'il vous plaît du côté droit de la pièce.
 - Si vous vous sentez souvent en colère, déplacez-vous s'il vous plaît du côté droit de la pièce.
 - Si vous croyez bien réussir à l'école, déplacez-vous s'il vous plaît du côté gauche de la pièce.
 - Si vous pensez avoir beaucoup d'amis, déplacez-vous s'il vous plaît du côté droit de la pièce.
 - Si vous êtes ici depuis plus de 6 mois, déplacez-vous s'il vous plaît du côté gauche de la pièce (ajustez la période de temps pour l'aligner à ce qui serait considéré comme étant *plus longtemps que la norme*).
 - Si vous trouvez cette activité difficile, déplacez-vous s'il vous plaît du côté droit de la pièce.
- **Étape 4 :** Demandez au groupe de jeunes de former un cercle au centre de la pièce. Il serait préférable de leur demander de s'asseoir à ce moment. Posez les questions suivantes afin de stimuler la discussion de groupe :
- Comment vous êtes-vous sentis durant cette activité ?

- Qu'avez-vous aimé de cette activité ?
- Que n'avez-vous pas aimé de cette activité ?
- Quand avez-vous senti que vous déteniez le plus de pouvoir ?
- Quand avez-vous senti que vous déteniez le moins de pouvoir (sentiment d'impuissance) ?
- Qu'avez-vous retenu de cette activité ?
- L'efficacité de cette activité repose dans la discussion qui la suit (étape 4). Notez que les énoncés peuvent être adaptés en fonction de la diversité des participants (âge, origine ethnique, sexe, etc.).

ANNEXE B : CORRIGÉ

FAITES CORRESPONDRE LES TERMES : LE POUVOIR STRUCTUREL VERSUS LE POUVOIR PERSONNEL

| Type de pouvoir | A) Pouvoir structurel ou B) Pouvoir personnel |
|---|---|
| Le poste de superviseur | Structurel |
| Un placement par ordonnance du tribunal | Structurel |
| Plan de services | Structurel |
| Une personnalité forte (résolue) | Personnel |
| Qui semble n'avoir peur de rien | Personnel |
| Un TEJ | Personnel |

RÉPONSES DU QUESTIONNAIRE

Question 1

Les réponses sont : A, B, C, D

Toutes les réponses ci-haut sont des indicateurs qui demandent un examen plus approfondi. Certains des comportements observés et faisant partie des choix de réponses peuvent avoir été influencés par d'autres facteurs. Écartez tout simplement ceux qui ne s'appliquent pas.

Question 2

- a. Une autre fille se moque sans cesse de ta meilleure amie, mais rajoute toujours le commentaire « *je plaisante* » suite à chaque remarque désobligeante.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? **Oui** ou non ?
 - ii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- b. Une fille trébuche dans le couloir et tout le monde lui dit qu'elle est *maladroite*.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? Oui ou **non** ?
 - ii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- c. Au foyer, un groupe de garçons se moque constamment d'un garçon obèse.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? **Oui** ou non ?
 - ii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- d. À chaque fois que quelque chose ne se passe pas à son goût, Joey donne un coup de poing à la personne qui l'a contrarié.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? **Oui** ou non ?
 - ii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- e. Un ami vient te voir et te demande de l'aider à battre un autre garçon à la période de temps libre.

- i. S'agit-il d'intimidation ? Oui ou **non** ?
 - ii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- f. Ton amie et toi rejoignez un groupe de filles et vous vous rendez compte qu'elles sont en train de répandre des faussetés à propos de ton amie.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? Oui ou **non** ?
 - ii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- g. Quelqu'un a écrit une rumeur à ton sujet sur une table de la salle à manger. Tu crois que Mélanie en est l'auteure.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? Oui ou **non** ?
 - ii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- h. Tous les jours, Brady te fait trébucher dans le couloir. Tu as essayé d'être ferme avec lui, mais ça ne fonctionne pas. Tu voudrais le faire trébucher à ton tour un de ces jours.
 - i. S'agit-il d'intimidation ? **Oui** ou non ?
 - ii. Si tu fais trébucher Brady à ton tour, s'agit-il d'intimidation ? Oui ou **non** ?
 - iii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- i. Tu es pris au piège par trois garçons qui veulent te battre. Tu aperçois un gros bâton par terre derrière toi. Tu prends le bâton et tu l'utilises pour frapper un des garçons.
 - i. Les trois garçons faisaient-ils preuve d'intimidation ? Oui ou **non** ?
 - ii. Si tu prends le bâton et que tu t'en sers pour frapper un des garçons, fais-tu preuve d'intimidation à ce moment ? Oui ou **non** ?
 - iii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- j. Tu entends une rumeur à ton sujet. Tu apprends que c'est Wendy qui a commencé à la répandre. Tu veux répandre une nouvelle rumeur à propos d'elle pour te venger.
 - i. Est-ce que Wendy faisait preuve d'intimidation ? Oui ou **non** ?
 - ii. Si, à ton tour, tu répands une rumeur sur Wendy, fais-tu preuve d'intimidation ? Oui ou **non** ?
 - iii. Si oui, est-elle *physique* ou *relationnelle* ?
- k. Tu es en colère parce que personne ne prend au sérieux l'intimidation que tu subis. Que devrais-tu faire ?

Question 3

Les réponses sont : B, C



MODULE 5 : LA DISCIPLINE VERSUS LA PUNITION

MODULE 5 : LA DISCIPLINE VERSUS LA PUNITION

BUT

Le but du module 5 est de décrire des stratégies et des interventions pour traiter les comportements des enfants et des jeunes en foyer de groupe.

MARCHE À SUIVRE

1. Familiarisez-vous d'abord avec les mots-clés en parcourant le glossaire.
2. Puis, étudiez attentivement le module afin d'en assimiler les notions essentielles. Complétez ensuite les activités dans l'ordre prescrit.
3. Participez ensuite à l'activité de pensée critique portant sur les différences entre la discipline et la punition.
4. Répondez aux questions liées aux connaissances et aux applications afin de valider votre compréhension de ce module.
5. En dernier lieu, parcourez la liste des ressources en ligne que vous trouverez à la fin du module.

| | |
|--|--|
| Discipline | Approche collaborative de résolution de problèmes (CPS) |
| Punition | |
| Autodiscipline | |
| Tolérance zéro | Enseignement d'outils de communication fonctionnelle (FCT) |
| Soutien au comportement positif (SCP) | |
| Discipline progressive | Intervention de crise en espace de vie (LSCI) |
| Comportement prosocial | Entretien motivationnel |
| Gestion du comportement | |
| Modification de comportement | |
| Thérapies cognitivo-comportementales (TCC) | |

MOTS-CLÉS



OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

| | |
|---|---|
| ✓ | Ce module achevé, vous serez en mesure de : |
| | Distinguer la punition de la discipline dans un contexte de relations interpersonnelles impliquant des adultes et des enfants/jeunes. |
| | Explorer des stratégies qui favorisent l'autodiscipline, la discipline progressive et la gestion du comportement. |
| | Identifier les diverses stratégies de gestion du comportement utilisées en foyers de groupe. |

LA DISCIPLINE ET LA PUNITION : UNE INTRODUCTION

Le terme **discipline** provient d'un ancien mot anglais (dérivé du latin) qui signifie *enseigner* ou *former*, tandis que le terme **punition** découle du verbe *punir* qui signifie *infliger une peine pour une faute commise*⁶⁹. La punition est une mesure coercitive directement infligée aux enfants, elle s'opère **envers eux**, alors que la discipline implique la participation des enfants, elle s'opère **avec eux**. On note des différences à la fois dans l'origine et dans la signification associée à chaque terme. À tort, les termes **discipline** et **punition** sont souvent utilisés en tant que synonymes.

La littérature indique qu'il faut cesser de confondre ces deux termes. Les situations nécessitant l'application d'une forme de discipline peuvent constituer des occasions où l'apprentissage, la croissance et le renforcement communautaire sont mis de l'avant⁷⁰. Stutzman et coll. affirment que le fait de punir un enfant peut en effet le réprimer temporairement, mais fait bien peu pour lui enseigner l'**autodiscipline**. Les effets négatifs de la punition sont également bien documentés. En effet, les mesures punitives génèrent des sentiments de colère chez la personne punie. Celle-ci dirigera ensuite sa rancœur (causée par le mal infligé) vers son « *punisseur* »⁷¹. De Valk et coll. ont examiné l'efficacité (mitigée) de l'approche punitive utilisée dans les foyers de groupe sécurisés où les jeunes sont contraints *d'apprendre à se comporter correctement* sous peine de se faire punir⁷². Ils soulignent l'importance pour le personnel de comprendre les conséquences négatives du recours aux mesures punitives. En réaction spontanée face à l'agression, les travailleurs auprès des enfants et des jeunes (TEJ) risquent de chercher à contrôler le comportement problématique en omettant cependant d'en révéler les problèmes sous-jacents. Les TEJ doivent faire preuve de perspicacité et doivent comprendre les problèmes que vivent les enfants/jeunes qui sont retirés de leur foyer familial et placés dans des foyers de groupe⁷³. En outre, la discipline de groupe (la tendance à discipliner le groupe plutôt que l'individu) est une approche considérée, dans presque tous les contextes, injuste et provocatrice.

Se trouvant au cœur du concept de discipline, le **respect** (le fait de respecter autrui) signifie : considérer les sentiments, les besoins, les idées et les désirs de l'autre personne sans juger. En général, les adultes croient que le simple fait d'être un adulte commande le respect. Il importe cependant de comprendre que le respect s'établit en bâtissant des relations interpersonnelles saines et positives. En ce sens, les adultes doivent respecter les enfants/jeunes de la même façon qu'ils s'attendent eux-mêmes à être respectés, et ceci sans

⁶⁹ Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

⁷⁰ Stutzman Amstutz, L. & Mullet, J. (2005). *The Little Book of Restorative Justice for School*. Intercourse, PA: Good Books.

⁷¹ *ibid.*

⁷² de Valk, S., van der Helm, G., Beld, M., Schaftenaar, P., Kuiper, C. & Stams, G. (2015). Does punishment in secure residential youth care work? An overview of the evidence. *Journal of Children's Services*, 10(1), 3-16.

⁷³ Kroll, T. (2009). *Skills and strategies used to manage aggression and conflict with children in residential settings* (Master of Arts). Ryerson University.

égard aux situations que vivent ces jeunes, qu'ils éprouvent ou non des problèmes émotionnels ou comportementaux. Il importe également aux TEJ de prendre des mesures afin de sonder l'état affectif des jeunes et de valider leurs sentiments.

Voici ce qu'un de ces jeunes affirme à propos du besoin d'être respecté :

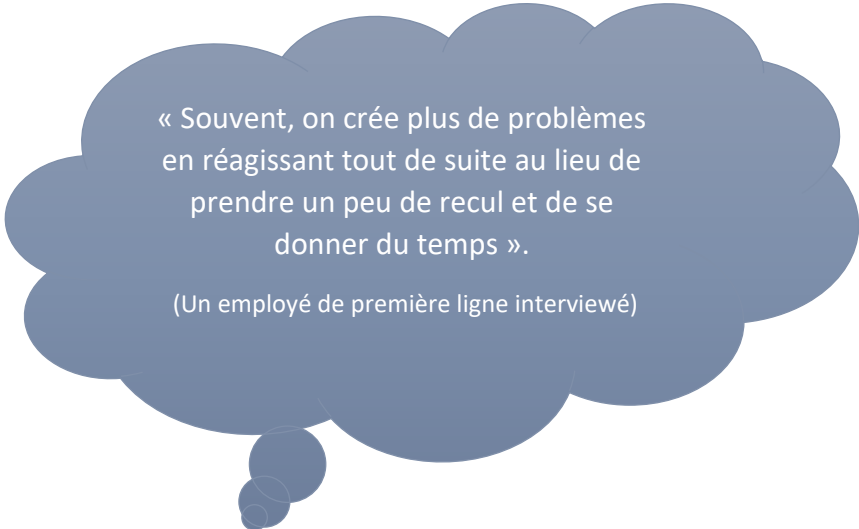


Les affirmations suivantes ont été recueillies lors d'entrevues auprès de jeunes répondant à la question : qu'est-ce que vous n'aimez pas quand vous interagissez avec des adultes ?

- ✓ Laisse-moi mon espace S.V.P. – Je n'ai pas envie de parler pour l'instant (un des jeunes appelle ça « se faire respirer dans le cou, se faire harceler »).
- ✓ Ne me donne pas d'ordres – demande-moi gentiment S.V.P.
- ✓ Ne me dis pas ce que je dois ou ce que je devrais faire.
- ✓ Quand je partage mes problèmes avec toi, ne me dis pas de me faire une carapace.
- ✓ Laisse faire tes sermons, ne me fais pas la morale.
- ✓ N'essaie pas de me catégoriser. Ça me fait me sentir stupide et inutile.
- ✓ Ne crie pas après moi. Arrête de me faire des remontrances.

Lors du travail avec les jeunes, il est préférable d'adopter une approche fondée sur l'empathie. L'empathie implique de montrer aux autres votre capacité à comprendre ce qu'ils peuvent ressentir sans toutefois prétendre le savoir d'emblée. En fait, l'approche la plus éclairée serait de leur manifester du respect graduellement, sans rien précipiter. Afin de soutenir une approche empathique, il est bon de garder en mémoire des stratégies de communication positives telles qu'un langage corporel ouvert et un ton de voix posé, entre autres. Par ailleurs, le fait de bien distinguer la discipline de la punition avant d'agir peut éviter des conséquences négatives.

En ce sens, un employé de première ligne affirme :



« Souvent, on crée plus de problèmes en réagissant tout de suite au lieu de prendre un peu de recul et de se donner du temps ».

(Un employé de première ligne interviewé)

L'AUTODISCIPLINE



En voyant leur vie et leurs comportements réglementés à outrance, les enfants peuvent parfois ne plus ressentir le besoin de se contrôler puisque d'autres le font pour eux. L'autodiscipline constitue donc l'outil ultime dont les jeunes ont besoin afin de réglementer leurs propres comportements. En ce sens, l'enseignement de cette forme de contrôle de soi devrait être prioritaire.

Greene et Ablon soulignent qu'au moment d'intervenir, les mesures disciplinaires destinées aux enfants/jeunes doivent être cohérentes et appropriées, ceci dans le but de répondre à leurs besoins.

La présupposition qu'il est nécessaire, en guise de punition, d'utiliser des mesures sévères et sans appel est à l'origine du courant de pensée *tolérance zéro*, stratégie qui a prévalu sous une forme ou une autre pendant plus de vingt ans⁷⁴. Selon Skiba, l'hypothèse selon laquelle l'application rigide de règles strictes exerce un effet dissuasif aux yeux de jeunes perturbateurs potentiels se trouve au cœur de la philosophie de la *tolérance zéro*. Cette approche est graduellement mise de côté au profit d'autres approches qui respectent davantage la spécificité des problèmes qu'éprouvent les jeunes. En ce sens, l'enseignement de l'autodiscipline s'avère un moyen beaucoup plus efficace pour aider les jeunes à gérer leur propre comportement.

⁷⁴ Skiba, R. (2014). The failure of Zero Tolerance. *Reclaiming Children and Youth*, 22(4), 27-33.

Pensez-y : certains groupes d'enfants/jeunes (tels que les autochtones, les Afro-Canadiens, la communauté LGBT2SQ, les groupes ethniques discriminés, les jeunes souffrant de handicaps) sont-ils traités différemment des autres jeunes lorsqu'ils sont impliqués dans des conflits ayant cours en foyers de groupe ? Existe-t-il une forme de profilage au moment de réagir face à certaines situations ? Vos approches sont-elles basées sur des stéréotypes négatifs ? En puisant dans votre propre expérience, avez-vous un exemple d'une telle situation ? Quelles furent les conséquences pour ce jeune ?

Dans le domaine de l'éducation, les politiques du type *tolérance zéro* ont été remplacées par des programmes de **soutien au comportement positif** (SCP). Cette approche prête à la fois une attention particulière aux situations sociales et émotionnelles qui peuvent engendrer des comportements problématiques et aux interventions pouvant les prévenir⁷⁵.

Abondamment utilisés dans les écoles, les programmes de SCP se concentrent sur la **prévention** plutôt que sur l'application de mesures punitives (punition).

Les programmes de SCP comportent trois niveaux d'intervention :

1. Ce qui est bénéfique pour tous.
2. Ce qui est bénéfique pour certains.
3. Ce qui est bénéfique pour une personne précise.

Pour les enfants/jeunes nécessitant des interventions ciblées, un plan d'intervention comportementale est recommandé. Ce type de plan se concentre à aider le jeune à développer ses propres compétences d'autodiscipline. Les programmes de SCP soutiennent cet essor.

⁷⁵ Schachter, R. (2010). Discipline gets the boot. *District Administration*, 46(1), 26-32.

LA DISCIPLINE PROGRESSIVE

La **discipline progressive** s'applique par des interventions utilisées progressivement dans des circonstances où le comportement négatif est récurrent. Il apparaît alors fondamental de considérer l'application de mesures disciplinaires comme un *moment propre à l'apprentissage* afin d'envisager de façon positive l'approche de la discipline progressive. Ainsi, pour traiter un comportement inapproprié, il faut, autant que possible, recourir à des interventions progressives. Cette façon de procéder vise à enseigner le **comportement prosocial**⁷⁶.

L'objectif de la discipline progressive est d'empêcher la récurrence d'un comportement négatif en aidant les jeunes à apprendre de leurs erreurs et à développer des habiletés d'autodiscipline. Par ailleurs, les épisodes de mauvaise conduite peuvent également être considérés en tant que *moments propres à l'apprentissage*. De plus, les relations interpersonnelles saines peuvent être rétablies lorsque tous ceux qu'un incident a affectés ou blessés sont impliqués dans un processus collaboratif (approche collaborative de résolution de problèmes). Cette approche vise à déterminer les besoins non satisfaits et les solutions pour *faire les choses le mieux possible*⁷⁷. Ce concept sera détaillé au Module 6.

De nombreuses parties prenantes interviewées révèlent que plusieurs conflits impliquant des enfants/jeunes pourraient (et devraient) être résolus d'entrée de jeu au lieu de les laisser s'intensifier. En ce sens, la discipline progressive peut prévenir ou atténuer les incidents graves en foyers de groupe. Celle-ci s'opère par l'utilisation des méthodes les moins intrusives possible. Comme on dit : *on n'écrase pas une mouche avec un marteau !* Ainsi donc, plutôt que d'envisager des conséquences disciplinaires graves dès le départ, les TEJ devraient considérer celles-ci comme une série de mesures applicables graduellement, et ce, seulement si nécessaire^{xix}.

⁷⁶ Sgarro, C. (2015). *Citywide Behavioural Expectations to Support Student Learning (Student Intervention and Discipline Code and Bill of Student Rights and Responsibilities, K-12)*. Repéré à <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/CD69C859-524C-43E1-AF25-C49543974BBF/0/DiscCodebookletApril2015Final.pdf>

⁷⁷ District, S. F. (n.d.). *Restorative Practices: Resources*. Repéré à <http://www.healthiersf.org/RestorativePractices/Resources/>



ACTIVITÉ D'AUTO- ÉVALUATION : DÉTERMINER LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE LA DISCIPLINE PROGRESSIVE

Exercez-vous à déterminer les différentes étapes de la discipline progressive. Classez les conséquences disciplinaires suivantes de 1 (la moins intrusive) à 5 (la plus intrusive). Consultez ensuite le corrigé à la fin du module.

Scénario : On reproche à un jeune qui fréquente les classes internes de son foyer de groupe son refus de compléter ses devoirs. Ce comportement répréhensible dure depuis une semaine. C'est d'ailleurs ce que le professeur a indiqué au superviseur. Ce problème semble récurrent.

| # | Classez les mesures suivantes dans l'ordre dans lequel vous appliqueriez la discipline progressive : |
|---|---|
| | Appliquer la règle selon laquelle le/la jeune doit fournir une preuve que ses devoirs sont bel et bien faits avant d'avoir le droit de regarder la télé ou d'utiliser l'ordinateur. |
| | Demander au jeune s'il/elle apprécierait la présence d'un camarade tuteur (un/une ami(e)) pour l'aider à faire ses devoirs. |
| | Fixer un rendez-vous avec le professeur. |
| | S'asseoir avec le jeune concerné pour discuter de la situation. |
| | Retirer au jeune ses privilèges (regarder la télé, utiliser l'ordinateur) durant une semaine. |



ACTIVITÉ : S'AGIT-IL DE DISCIPLINE OU DE MESURES PUNITIVES (PUNITION) ?

Lisez les scénarios suivants et choisissez si la réaction du personnel est une forme de discipline ou de punition. Pour chacune des réactions impliquant une punition, indiquez comment vous pourriez transformer celle-ci en une réaction de discipline. Utilisez la colonne de droite de la fiche de travail pour noter vos réponses (fiches disponibles à la fin du module).

| Discipline ou punition ? | Scénario | Le cas échéant, indiquez comment vous pourriez transformer la punition en discipline. |
|--------------------------|--|---|
| | 1. Le gardien a découvert des graffiti sur le mur de la salle de bain des garçons. Ces graffiti n'étaient pas là hier. On rassemble alors les garçons pour leur demander qui est/sont le/les auteur(s) de cet acte de vandalisme. Lorsque personne n'avoue son méfait, le personnel ordonne aux garçons de nettoyer le tout et décrète : <i>personne n'ira dîner avant que ce gâchis ne soit complètement nettoyé.</i> | |
| | 2. Ce jour-là, Kelsey avait pour tâches de nettoyer les tables de la salle à manger et de balayer le plancher après le petit déjeuner. Cependant, elle a plutôt choisi de quitter la salle à manger sans assumer ses tâches et elle s'est rendue à sa chambre pour se doucher et se préparer à aller à l'école. Quand une personne responsable s'est aperçue que Kelsey n'avait pas accompli sa besogne, elle lui a dit qu'elle n'avait pas le droit de se doucher tant que ses tâches ne seraient pas accomplies. | |
| | 3. Aujourd'hui, pour dîner, on servait des hot-dogs. Tommy a demandé au personnel en cuisine plus de ketchup. Un membre du personnel lui a répondu : <i>mange-le comme ça ou je te l'enlève !</i> Tommy a persisté dans sa | |

| <i>Discipline ou punition ?</i> | Scénario | Le cas échéant, indiquez comment vous pourriez transformer la punition en discipline. |
|---------------------------------|--|---|
| | demande. L'employé lui a alors enlevé son assiette et lui a ordonné de retourner à sa chambre. | |
| | 4. Le foyer de groupe XYZ est maintenant au maximum de sa capacité. Dernièrement, le personnel a remarqué que l'humeur des jeunes filles s'envenimait et que l'atmosphère générale était plus tendue. Une altercation physique est survenue entre deux filles ce matin et l'une d'elles a vu certains de ses effets personnels endommagés. L'instigatrice a été confinée à sa chambre pour le reste de la journée. | |

GESTION DU COMPORTEMENT

La gestion du comportement s'applique à maintenir un environnement sécuritaire pour les enfants/jeunes par le biais de diverses méthodes visant à favoriser l'autodiscipline et la résolution des conflits.

Une étude expérimentale examinant les dynamiques de gestion des comportements en foyers de groupe a fait ressortir des témoignages de TEJ qui relatent les tensions liées à la gestion de comportements problématiques et perturbateurs⁷⁸. En effet, les TEJ sont souvent tenus de soutenir les enfants/jeunes ayant des comportements difficiles. Cette analyse a révélé chez les TEJ plusieurs dynamiques qui influent sur la gestion des comportements problématiques :

- Le conflit intérieur qui sévit en raison du fait qu'il faille agir en tant que parent par substitution tout en étant contraint de maintenir des limites professionnelles.
- Le stress lié au fait de démontrer une constance sans faille.
- La recherche de l'équilibre entre le contrôle et l'établissement de liens (relations interpersonnelles).
- La recherche de normalité.
- La nature instable des relations interpersonnelles en général.

En 2014, les départements de l'éducation et de la justice des États-Unis ont rendu public un document intitulé : *Guiding Principles for Providing High Quality Education in Juvenile Justice Secure Care Settings* (traduction libre : *Les principes directeurs pour une éducation de qualité destinée aux jeunes pris en charge par la justice et vivant en résidence sécurisée*) qui privilégie le soutien au comportement positif (SCP)⁷⁹. Lorsqu'on fournit aux jeunes en situation de conflit des outils tels que le soutien au comportement positif, ils deviennent plus aptes à développer l'autodiscipline, ce qui réduit la fréquence d'incidents générateurs de réactions violentes⁸⁰. Une autre étude a indiqué que la fréquence des comportements violents observés chez les jeunes diminuait lorsqu'on leur avait enseigné à résoudre leurs problèmes liés aux relations interpersonnelles⁸¹.

⁷⁸ McLean, S. (2015). Managing behaviour in child residential group care: unique tensions. *Child & Family Social Work*, 20(3), 344-353.

⁷⁹ Parks Ennis, R., & Gonsoulin, S. (2015). Multi-Tiered Systems of Support to Improve Outcomes for Youth in Juvenile Justice Settings: Guiding Principles for Future Research and Practice. *Residential Treatment for Children & Youth*, 32(4), 258-265.

⁸⁰ Eddy, J., Whaley, R., & Chamberlain, P. (2004). The Prevention of Violent Behavior by Chronic and Serious Male Juvenile Offenders A 2-Year Follow-up of a Randomized Clinical Trial. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(1), 2-8.

⁸¹ Ibid.

Les entretiens avec les parties prenantes de ce secteur ont révélé plusieurs stratégies et ressources de formation actuellement utilisées :

- L'approche réparatrice pour la résolution de conflit (abordée au module 6)
- Analyse appliquée du comportement (ABA)*
- Intervention non violente en situation de crise (CPI)*
- La gestion des comportements agressifs (UMAB)*
- Gestion préventive des comportements agressifs (PMAB)*

*Note : ces acronymes sont en anglais

En tant que TEJ œuvrant en foyer de groupe, vous avez peut-être suivi des programmes de formation en gestion du comportement chez les enfants/jeunes. Réfléchissez un moment à propos de vos expériences.

Pensez-y : avez-vous suivi un cours de perfectionnement dernièrement ? Quel est votre niveau de confiance face aux besoins complexes des jeunes sous votre charge ?

Il existe plusieurs autres programmes de gestion du comportement. En voici quelques-uns qui pourraient vous intéresser :

| Stratégies |
|--|
| ✓ Thérapies cognitivo-comportementales (TCC) |
| ✓ Approche collaborative de résolution de problèmes (CPS) |
| ✓ L'enseignement d'outils de communication fonctionnelle (FCT) |
| ✓ Intervention de crise en espace de vie (LSCI) |
| ✓ Soutien au comportement positif (SCP) |

Voici quelques conseils à garder en mémoire sans égard à l'approche de gestion de comportement que vous privilégiez :

- Ne brimez jamais les jeunes de leurs droits fondamentaux.
- N'utilisez jamais la discipline de groupe pour traiter les comportements individuels.

LES STRATÉGIES DE GESTION DU COMPORTEMENT

L'objectif de la gestion du comportement, quel que soit la stratégie ou le programme utilisé, devrait être celui d'aider les jeunes à développer à la fois la maîtrise de soi, l'autocontrôle, l'autodiscipline et des compétences sociales, ce qui leur permettra de fonctionner dans la société. Parcourez la bibliographie à la fin de ce module pour davantage d'information à propos de ces stratégies.

Les thérapies cognitivo-comportementales

La thérapie cognitivo-comportementale (TCC) est une brève thérapie *par le dialogue* avec un conseiller ou un thérapeute et dont les objectifs sont clairement établis, qui vise à remplacer de façon concrète les idées négatives et les comportements inadaptés par des pensées et des réactions en adéquation avec la réalité. Elle permet à l'individu de percevoir plus clairement sa situation et les réponses à y apporter⁸². Son but est de transformer chez l'individu ses schèmes de pensée et les comportements qui en découlent, changeant ainsi sa perception des autres et de lui-même. La décision d'utiliser la thérapie cognitivo-comportementale ne devrait être prise qu'après la consultation d'un psychologue ou d'un thérapeute. De plus, la plupart des foyers de groupe disposent d'une équipe multidisciplinaire qui soutient chaque résident et prend des décisions à propos des stratégies de gestion du comportement à privilégier. Vous trouverez un hyperlien vers le site Web de la *Mayo Clinic* et de son programme de thérapie cognitivo-comportementale à la fin du module.

Approche collaborative de résolution de problèmes (CPS)

L'approche collaborative de résolution de problèmes (CPS) élaborée par le Dr Ross Greene et le Dr Stuart Ablon se base sur la conviction que les enfants/jeunes avec des défis comportementaux ne détiennent pas les compétences requises (il ne s'agit donc pas d'un manque de volonté) pour se comporter de façon appropriée. Cette approche évite le recours au pouvoir et au contrôle. En revanche, elle se concentre à établir des relations interpersonnelles et à enseigner aux enfants/jeunes à risque les compétences nécessaires à l'autocontrôle du comportement. Le collectif *Think:Kids* est à l'origine de l'approche collaborative de résolution de problèmes. Un hyperlien vers le site Web de *Think:Kids* est disponible dans la section des ressources en ligne recommandées à la fin du module⁸³.

L'enseignement d'outils de communication fonctionnelle (FCT)

⁸² Mayo Clinic. (2016). *Cognitive behavioral therapy*. Repéré à <http://www.mayoclinic.org/tests-procedures/cognitive-behavioral-therapy/home/ovc-20186868>

⁸³ Parcourez le *Thinking Skills Inventory* avec les jeunes sous votre charge. Accédez au site Web de *Think:Kids* à : <http://www.thinkkids.org/learn/our-collaborative-problem-solving-approach/> pour un hyperlien vous dirigeant vers le *Thinking Skills Inventory*, page principale sous la rubrique *The Basics: Skill not Will*, paragraphe 3. Note : disponible en Anglais seulement.

L'enseignement d'outils de communication fonctionnelle (FCT) est une démarche qui vise l'enseignement d'une réponse alternative pour remplacer un comportement problématique. Cette procédure est considérée comme l'une des interventions les plus courantes et les plus efficaces pour traiter les problèmes graves de comportement. Le FCT constitue l'approche la plus fréquemment utilisée avec des personnes souffrant de déficience intellectuelle et dont les comportements peuvent inclure l'agression, les blessures auto-infligées en plus de comportements vocaux perturbateurs. L'enseignement d'outils de communication fonctionnelle est également abordé au module 2.

L'intervention de crise en espace de vie (LSCI)

L'intervention de crise en espace de vie (LSCI) est une stratégie verbale (interventions non physiques) thérapeutique élaborée dans le cadre d'un programme de gestion du comportement. Cette approche considère les problèmes disciplinaires ou les incidents stressants comme des occasions d'apprentissage, de croissance, de perspicacité et de changement. Cette façon de faire vise la transformation des situations de crise en *moments propres à l'apprentissage* pour les enfants/jeunes aux comportements autodestructeurs chroniques⁸⁴. Le LSCI Institute fut fondé par Nicholas Long et Frank A. Fecser. Un hyperlien vers leur site Web est disponible dans la section des ressources en ligne recommandées à la fin du module. Le livre intitulé *The Angry Smile*, présenté sur leur site Web⁸⁵, traite de la prévention des comportements passifs agressifs par la transformation des réactions face à ce type de comportement.

Le soutien au comportement positif (SCP)

Le soutien au comportement positif (SCP) est une approche qui met l'accent sur la communication proactive des comportements attendus, sur le renforcement des comportements appropriés, ainsi que sur le suivi et le réaligement des comportements problématiques. Le programme enseigne les lignes directrices suivantes: sois respectueux; fais attention (sécurité); travaille calmement; vise l'excellence et fais ce qu'on te demande⁸⁶. Les programmes de SCP se concentrent sur la prévention plutôt que sur la punition. Il s'agit donc d'intervenir en amont, avant que le comportement problématique ne s'intensifie. Repérez l'édition spéciale de la publication *Education and Treatment of Children* (août 2013) (Traduction libre : *Éducation et soins pour les enfants*) qui traite de l'utilisation de l'approche SCP (*PBIS as Prevention for High-Risk Youth in Alternative Education, Residential and Juvenile Justice Settings*) en tant que forme de *prévention pour les jeunes à haut risque dans le système d'éducation alternative*

⁸⁴ Fecser, F. (2014). LSCI in Trauma-Informed Care. *Reclaiming Children & Youth*, 22(4), 42-44.

⁸⁵ *The Angry Smile book*, Repéré à <https://www.lsci.org/node/874>

⁸⁶ Lane-Garon, P., J., Y., & Kralowec, C. (2012). Conflict Resolution Education and Positive Behavioral Support: A Climate of Safety for All Learners. *Conflict Resolution Quarterly*, 30(2), 197-217.

ou en résidences parrainées par le système de justice juvénile (Traduction libre) pour de l'information pratique et pertinente à l'intention des fournisseurs de services⁸⁷.



QUESTIONNAIRE : ÉVALUEZ VOS CONNAISSANCES !

Évaluez vos connaissances en répondant au questionnaire suivant. Comparez ensuite vos réponses à celles du corrigé que vous trouverez à la fin du module.

QUESTION 1

Objectif : Distinguer la punition de la discipline dans un contexte de relations interpersonnelles impliquant des adultes et des enfants/jeunes.

Lisez chacun des scénarios et décidez si la conséquence évoquée relève de la discipline ou de la punition.

| Scénario et réponse au comportement | Discipline | Punition |
|---|------------|----------|
| 1. Un jeune entre dans la pièce et claque la porte. | | |
| a. On lui demande d'entrer à nouveau (de façon plus appropriée). | | |
| b. On l'envoie dans sa chambre pour réfléchir. | | |
| 2. Fâché, un jeune fait violemment basculer sa chaise dans la salle à manger. | | |
| a. On l'envoie dans sa chambre sans dîner. | | |
| b. On garde le jeune après le dîner pour qu'il range toutes les chaises. | | |
| 3. Une jeune appelle un TEJ en criant. | | |
| a. Le TEJ ignore la jeune. | | |
| b. Le TEJ s'approche de la jeune et lui demande calmement de lui adresser la parole d'un ton plus posé. | | |
| 4. Une jeune lance son cabaret par terre. | | |
| a. On l'envoie dans sa chambre sans dîner et on lui retire ses privilèges. | | |
| b. On lui demande de ramasser son cabaret, de terminer son repas et de rester après le dîner pour nettoyer le plancher. | | |
| <i>À vous d'imaginer de potentielles conséquences pour les deux prochains scénarios : une impliquant la discipline d'une part, de l'autre, la punition.</i> | | |
| 5. Un jeune déchire des tableaux (graphiques) affichés au mur après une séance de thérapie de groupe. | | |

⁸⁷ PBIS as Prevention for High-Risk Youth in Alternative Education, Residential and Juvenile Justice Settings, Repéré à <https://www.pbis.org/community/prevention-for-high-risk>

| | | |
|---|--|--|
| a. | | |
| b. | | |
| 6. Un jeune referme son livre violemment en criant que ses devoirs sont <i>stupides</i> . | | |
| a. | | |
| b. | | |

QUESTION 2

Objectif : Explorer des stratégies qui favorisent l'autodiscipline, la discipline progressive et la gestion du comportement.

Les jeunes du foyer de groupe fréquentent l'école secondaire locale. La commission scolaire a récemment aboli les classes spéciales (troubles d'apprentissage, troubles du développement, troubles du comportement, etc.) et tous les élèves sans exception font maintenant partie des classes ordinaires. Vous êtes particulièrement préoccupé au sujet de Ron qui a été renvoyé chez lui à quatre occasions au cours des cinq derniers jours en raison de son comportement agressif. Quelles mesures prendrez-vous pour vous assurer que Ron puisse réintégrer sa classe? Classez les actions suivantes dans l'ordre approprié correspondant aux mesures que **vous** prendriez.

| Ordre# | Étapes |
|--------|---|
| | Demander un réexamen du plan d'enseignement individualisé (PEI) de Ron. |
| | S'asseoir avec Ron et lui demander comment il se sent et ce qu'il croit être le problème. |
| | Demander à rencontrer le directeur adjoint de l'école. |
| | Faire en sorte que Ron dresse une liste de ce qui pourrait l'aider à rester en classe. |
| | Convoquer une réunion impliquant le personnel du foyer de groupe. |

QUESTION 3

Objectif : Explorer des stratégies qui favorisent l'autodiscipline, la discipline progressive et la gestion du comportement.

Il est important de relativiser les problèmes qui surviennent lorsque plusieurs jeunes se côtoient dans un contexte de foyer de groupe. En ce sens, les TEJ devraient se demander si un comportement donné est typique de tous les jeunes, quel que soit le milieu dans lequel ils vivent. On recommande de prendre du recul et de s'allouer du temps avant de réagir à moins, bien sûr, de faire face à un danger imminent. La discipline progressive s'appuie sur la prémisse selon laquelle le type de discipline utilisé doit être approprié à la situation. Ainsi, vous devriez toujours graduer vos interventions en exposant les conséquences les moins intrusives. Examinez les exemples de comportements suivants et identifiez ceux pour lesquels la discipline progressive serait indiquée. Prenez ensuite le temps d'écrire les étapes de la discipline progressive que vous entreprendriez.

| Scénario | Indiqué pour l'utilisation de la discipline progressive ? Oui ou non | Quelles mesures prendriez-vous ? |
|--|---|----------------------------------|
| 1. Un jeune a dégradé un des murs de sa chambre. | | |
| 2. Un jeune a verbalement manqué de respect envers un membre du personnel. | | |
| 3. Un jeune en menace un autre avec un couteau. | | |
| 4. Un jeune a été pris à envoyer des messages menaçants à un autre jeune. | | |

GLOSSAIRE

Passez en revue les définitions liées aux mots-clés de ce module.

Discipline : Le terme *discipline* provient d'un ancien mot anglais (dérivé du latin) qui signifie *enseigner ou former*⁸⁸.

Punition : Le terme *punition* découle du verbe *punir* qui signifie *infliger une peine pour une faute commise*⁸⁹.

Autodiscipline : L'autodiscipline est la capacité de contrôler de son propre comportement.

Tolérance zéro : La tolérance zéro ne laisse aucune place à des comportements indésirables et impose une punition stricte avec la conviction qu'une application rigide exerce un effet dissuasif aux yeux des autres jeunes potentiellement perturbateurs.

Soutien au comportement positif (PBIS) : Le soutien au comportement positif (SCP) est une approche qui met l'accent sur la communication proactive des comportements attendus, sur le renforcement des comportements appropriés, ainsi que sur le suivi et le réaligement des comportements problématiques. Le programme enseigne les lignes directrices suivantes : sois respectueux; fais attention (sécurité); travaille calmement; vise l'excellence et fais ce qu'on te demande⁹⁰.

Discipline progressive : La discipline progressive s'applique par des interventions utilisées progressivement dans des circonstances où le comportement négatif est récurrent. L'objectif de la discipline progressive est d'empêcher la récurrence d'un comportement négatif en aidant les jeunes à apprendre de leurs erreurs et à développer des habiletés d'autodiscipline.

Comportement prosocial : Le comportement prosocial vise à aider les autres par le partage, la coopération, le bénévolat, etc.

Gestion du comportement : La gestion du comportement s'applique à maintenir un environnement sécuritaire pour les enfants/jeunes par le biais de diverses méthodes visant à favoriser l'autodiscipline et la résolution des conflits.

Thérapie cognitivo-comportementale (TCC) : la thérapie cognitivocomportementale (TCC) est une thérapie *par le dialogue* avec un conseiller ou un thérapeute et dont l'objectif est de remplacer de façon concrète les idées négatives et les comportements inadaptés par des pensées et des réactions en adéquation avec la réalité. Elle permet à l'individu de percevoir plus clairement sa situation et les réponses à y apporter⁹¹.

⁸⁸ Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioners' Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

⁸⁹ Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioners' Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

⁹⁰ Lane-Garon, P., J., Y., & Kralowec, C. (2012). Conflict Resolution Education and Positive Behavioral Support: A Climate of Safety for All Learners. *Conflict Resolution Quarterly*, 30(2), 197-217.

⁹¹ Mayo Clinic. (2016). *Cognitive behavioral therapy*. Repéré à <http://www.mayoclinic.org/tests-procedures/cognitive-behavioral-therapy/home/ovc-20186868>

Approche collaborative de résolution de problèmes (CPS) : L'approche collaborative de résolution de problèmes (CPS) élaborée par le Dr Ross Greene et le Dr Stuart Ablon se base sur la conviction que les enfants/jeunes avec des défis comportementaux ne détiennent pas les compétences requises (il ne s'agit donc pas d'un manque de volonté) pour se comporter de façon appropriée. Cette approche évite le recours au pouvoir et au contrôle. En revanche, elle se concentre à établir des relations interpersonnelles et à enseigner aux enfants/jeunes à risque les compétences nécessaires à l'autocontrôle du comportement.

Enseignement d'outils de communication fonctionnelle (FCT) : L'enseignement d'outils de communication fonctionnelle (FCT) est une démarche qui vise l'enseignement d'une réponse alternative pour remplacer un comportement problématique.

Life Space Crisis Intervention (LSCI) : l'intervention de crise en espace de vie (LSCI) est une stratégie verbale (interventions non physiques) thérapeutique élaborée dans le cadre d'un programme de gestion du comportement. Cette approche vise la transformation des situations de crise en *moments propres à l'apprentissage* pour les enfants/jeunes aux comportements autodestructeurs chroniques et considère les problèmes disciplinaires ou les incidents stressants comme des occasions d'apprentissage, de croissance, de perspicacité et de changement⁹².

Entretien motivationnel : L'entretien motivationnel est une technique utilisée par un conseiller ou un thérapeute qui cherche à engager l'individu dans une conversation.

⁹² Fecser, F. (2014). LSCI in Trauma-Informed Care. *Reclaiming Children & Youth*, 22(4), 42-44.

BIBLIOGRAPHIE ET RESSOURCES EN LIGNE

- de Valk, S., van der Helm, G., Beld, M., Schaftenaar, P., Kuiper, C. & Stams, G. (2015). Does punishment in secure residential youth care work? An overview of the evidence. *Journal of Children's Services*, 10(1), 3-16.
- District, S. F. (n.d.). *Restorative Practices: Resources*. Repéré à <http://www.healthiersf.org/RestorativePractices/Resources/>
- Eddy, J., Whaley, R., & Chamberlain, P. (2004). The Prevention of Violent Behavior by Chronic and Serious Male Juvenile Offenders A 2-Year Follow-up of a Randomized Clinical Trial. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(1), 2-8.
- Fecser, F. (2014). LSCI in Trauma-Informed Care. *Reclaiming Children & Youth*, 22(4), 42-44.
- Greene, R., & Ablon, S. (2006). *Treating Explosive Kids: The Collaborative*. New York, NY: Guilford Publication.
- Jacobson, R., & Rycroft, A. (2007). *Managing Conflict in Schools: A Practical Guide*. Markham, ON: LexisNexis Canada Inc.
- Jingree, T. (2015). Duty of care, safety, normalization and the Mental Capacity Act: A Discourse analysis of staff arguments about facilitating choices for people with learning disabilities in UK services. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(2), 138-152.
- Kroll, T. (2009). *Skills and strategies used to manage aggression and conflict with children in residential settings (Master of Arts)*. Ryerson University.
- Lane-Garon, P., J., Y., & Kralowec, C. (2012). Conflict Resolution Education and Positive Behavioral Support: A Climate of Safety for All Learners. *Conflict Resolution Quarterly*, 30(2), 197-217.
- Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mayo Clinic. (2016). *Cognitive behavioral therapy*. Repéré à <http://www.mayoclinic.org/tests-procedures/cognitive-behavioral-therapy/home/ovc-20186868>
- McLean, S. (2015). Managing behaviour in child residential group care: unique tensions. *Child & Family Social Work*, 20(3), 344-353.
- Parks Ennis, R., & Gonsoulin, S. (2015). Multi-Tiered Systems of Support to Improve Outcomes for Youth in Juvenile Justice Settings: Guiding Principles for Future Research and Practice. *Residential Treatment for Children & Youth*, 32(4), 258-265.
- Schachter, R. (2010). Discipline gets the boot. *District Administration*, 46(1), 26-32.

Sgarro, C. (2015). *Citywide Behavioural Expectations to Support Student Learning (Student Intervention and Discipline Code and Bill of Student Rights and Responsibilities, K-12)*. Repéré à <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/CD69C859-524C-43E1-AF25-C49543974BBF/0/DiscCodebookletApril2015Final.pdf>

Skiba, R. (2014). The failure of Zero Tolerance. *Reclaiming Children and Youth*, 22(4), 27-33.

Stutzman Amstutz, L. & Mullet, J. (2005). *The Little Book of Restorative Justice for School*. Intercourse, PA: Good Books.

World Health Organization. (2009). *Violence Prevention the Evidence: Preventing violence by developing life skills in children and adolescents*. Repéré à http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/life_skills.pdf

Ressources en ligne disponibles en français : (copiez/collez l'URL pour accéder à):

Cognitive Behaviour Therapy, repéré à <http://www.mayoclinic.org/tests-procedures/cognitive-behavioral-therapy/home/ovc-20186868>

Think:Kids: Rethinking Challenging Kids, repéré à <http://www.thinkkids.org/learn/our-collaborative-problem-solving-approach/>

Functional Communication Training: A Review and Practical Guide, repéré à <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2846575/>

Life Space Crisis Intervention: LSCI, repéré à <https://www.lsci.org>

Motivational Interviewing Strategies and Techniques: Rationales and Examples, repéré à http://www.nova.edu/gsc/forms/mi_rationale_techniques.pdf

PBIS: How Schools Support Positive Behaviour, repéré à <https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/treatments-approaches/educational-strategies/pbis-how-schools-support-positive-behavior>

Positive Behavioral Interventions & Supports, Office of Special Education Programs Technical Assistance Centre, U.S. Department of Education, repéré à <https://www.pbis.org/>

Ressources en ligne offertes en Français:

Association pour l'étude, la modification et la thérapie du comportement (2013). *Thérapies cognitivo-comportementales*. Repéré à <http://www.aemtc.ulg.ac.be/accueil/therapies-cognitivo-comportementales/definition-des-tcc.html>

Bissonnette, S., Bouchard, C. (n.d.). *Le soutien au comportement positif (SCP)*. Université du Québec en Outaouais. Repéré à <http://cqjdc.org/wp/wp-content/uploads/2013/09/3.JA1.pdf>

Lecestre, A., Keser, L. (2015). BA-eService. *Le site d'information sur l'analyse du comportement et l'analyse appliquée du comportement (A.B.A)*. Interventions comportementales dans le Grand Est. Repéré à <http://www.ba-eservice.info/evaluation-fonctionnelle>

Université Laval - Bureau de transfert et d'échange de connaissances, Faculté des sciences infirmières (2006, Avril). *La gestion des comportements agressifs chez les enfants et adolescents en pédopsychiatrie*. Cahier no. 8.

RÉSUMÉ

Félicitations ! Vous avez complété le **module 5 : La discipline versus la punition**. Vous devriez maintenant être en mesure de :

Décrire des stratégies et des interventions pour traiter les comportements des enfants et des jeunes en foyers de groupe.

✓ Utilisez la liste de vérification ci-dessous pour vous assurer d'avoir complété chaque activité proposée dans ce module. Cochez si vous avez accompli ce qui suit :

| | |
|--|---|
| | Je me suis familiarisé avec les mots-clés de ce module. |
| | J'ai parcouru ce module afin d'en saisir les notions essentielles et j'ai complété les activités dans l'ordre prescrit. |
| | J'ai participé à l'activité de pensée critique portant sur les différences entre la discipline et la punition. |
| | J'ai répondu aux questions liées aux connaissances et aux applications afin de valider ma compréhension de ce module. |
| | En dernier lieu, j'ai parcouru la liste des ressources en ligne située à la fin du module. |

Au prochain module, vous serez en mesure de :

Évaluer des stratégies alternatives de résolution de conflits afin de prévenir ou atténuer les conflits qui surviennent en foyers de groupe.

ANNEXE A : FICHES DE TRAVAIL

FICHES DE TRAVAIL À L'INTENTION DES TEJ

Activité d'auto-évaluation : Déterminer les différentes étapes de la discipline progressive.

Exercez-vous à déterminer les différentes étapes de la discipline progressive. Classez les conséquences disciplinaires suivantes de 1 (la moins intrusive) à 5 (la plus intrusive). Consultez ensuite le corrigé à la fin du module.

Scénario : On reproche à un jeune qui fréquente les classes internes de son foyer de groupe son refus de compléter ses devoirs. Ce comportement répréhensible dure depuis une semaine. C'est d'ailleurs ce que le professeur a indiqué au superviseur. Ce problème semble récurrent.

| # | Classez les mesures suivantes dans l'ordre que vous choisiriez pour appliquer la discipline progressive : |
|---|---|
| | Appliquer la règle selon laquelle le/la jeune doit fournir une preuve que ses devoirs sont bel et bien faits avant d'avoir le droit de regarder la télé ou d'utiliser l'ordinateur. |
| | Demander au jeune s'il/elle apprécierait la présence d'un camarade tuteur (un/une ami(e)) pour l'aider à faire ses devoirs. |
| | Fixer un rendez-vous avec le professeur. |
| | S'asseoir avec le jeune concerné pour discuter de la situation. |
| | Retirer au jeune ses privilèges (regarder la télé, utiliser l'ordinateur) durant une semaine. |

Activité : s'agit-il de discipline ou de mesures punitives (punition) ?

Lisez les scénarios suivants et choisissez si la réaction du personnel est une forme de discipline ou de punition. Pour chacune des réactions impliquant une punition, indiquez comment vous pourriez transformer celle-ci en une réaction de discipline. Utilisez la colonne de droite de la fiche de travail pour noter vos réponses.

| <i>Discipline ou punition ?</i> | Scénario | Le cas échéant, indiquez comment vous pourriez transformer la punition en discipline. |
|---------------------------------|---|---|
| | <p>1. Le gardien a découvert des graffiti sur le mur de la salle de bain des garçons. Ces graffiti n'étaient pas là hier. On rassemble alors les garçons pour leur demander qui est/sont les auteurs de cet acte de vandalisme. Lorsque personne n'avoue son méfait, le personnel ordonne aux garçons de nettoyer le tout et décrète : <i>personne n'ira dîner avant que ce gâchis ne soit complètement nettoyé.</i></p> | |
| | <p>2. Ce jour-là, Kelsey avait pour tâches de nettoyer les tables de la salle à manger et de balayer le plancher après le petit déjeuner. Cependant, elle a plutôt choisi de quitter la salle à manger sans assumer ses tâches et elle s'est rendue à sa chambre pour se doucher et se préparer à aller à l'école. Quand une personne responsable s'est aperçue que Kelsey n'avait pas accompli ses tâches, elle lui a dit qu'elle n'avait pas le droit de se doucher tant que ses tâches ne seraient pas accomplies.</p> | |
| | <p>3. Aujourd'hui, pour dîner, on servait des hot-dogs. Tommy a demandé au personnel en cuisine plus de ketchup. Un membre du personnel lui a répondu : <i>mange-le comme ça ou je te l'enlève !</i> Tommy a persisté dans sa demande. L'employé lui a alors enlevé son assiette et lui a ordonné de retourner à sa chambre.</p> | |

| <i>Discipline ou punition ?</i> | Scénario | Le cas échéant, indiquez comment vous pourriez transformer la punition en discipline. |
|---------------------------------|---|---|
| | <p>4. Le foyer de groupe XYZ est maintenant au maximum de sa capacité. Dernièrement, le personnel a remarqué que l'humeur des jeunes filles s'envenimait et que l'atmosphère générale était plus tendue. Une altercation physique est survenue entre deux filles ce matin et l'une d'elles a vu certains de ses effets personnels endommagés. L'instigatrice a été confinée à sa chambre pour le reste de la journée.</p> | |

ANNEXE B : CORRIGÉ

ACTIVITÉ

Déterminer les différentes étapes de la discipline progressive

Ordre approprié :

1. Fixer un rendez-vous avec le professeur.
2. S'asseoir avec le jeune concerné pour discuter de la situation.
3. Retirer au jeune ses privilèges (regarder la télé, utiliser l'ordinateur) durant une semaine.
4. Appliquer la règle selon laquelle le/la jeune doit fournir une preuve que ses devoirs sont bel et bien faits avant d'avoir le droit de regarder la télé ou d'utiliser l'ordinateur.
5. Demander au jeune s'il/elle apprécierait la présence d'un camarade tuteur (un/une ami(e)) pour l'aider à faire ses devoirs.

S'agit-il de discipline ou de mesures punitives (punition) ?

Réponses :

1. Punition
2. Punition
3. Punition
4. Punition

QUESTIONNAIRE

Question 1

- 1a – Discipline
- 1b – Punition
- 2a – Punition
- 2b – Discipline
- 3a – Punition
- 3b – Discipline
- 4a – Punition
- 4b – Discipline

Question 2

Ordre : 3, 1, 2, 5, 4

Question 3

Réponses pour la question relative à *la discipline progressive appropriée* :

1. Non
2. Oui
3. Oui
4. Non



MODULE 6 : LES STRATÉGIES DU MODE ALTERNATIF DE RÉOLUTION DE CONFLIT

MODULE 6 : LES STRATÉGIES DU MODE ALTERNATIF DE RÉSOLUTION DE CONFLIT

BUT

Le but du module 6 est d'évaluer des stratégies alternatives de résolution de conflit afin de prévenir ou atténuer les conflits qui surviennent en foyer de groupe.

MARCHE À SUIVRE

1. Familiarisez-vous d'abord avec les mots-clés en parcourant le glossaire.
2. Puis, étudiez attentivement le module afin d'en assimiler les notions essentielles. Complétez ensuite les activités dans l'ordre prescrit.
3. Participez ensuite à l'activité (individuelle ou en groupe restreint) de pensée critique relative au recadrage de situations problématiques.
4. Intéressez-vous ensuite aux études de cas relatives aux stratégies de médiation.
5. Répondez aux questions liées aux connaissances et aux applications afin de valider votre compréhension de ce module.
6. En dernier lieu, parcourez la liste des ressources en ligne que vous trouverez à la fin du module.

| | |
|--|-------------------------|
| Recadrage | Cercle de parole |
| Scénarios sociaux | Médiation par les pairs |
| Médiation | Justice réparatrice |
| Mode alternatif de résolution de conflit | Conférence familiale |
| Facilitation | Cercles réparateurs |
| Remue-méninges | Gardien |
| Remue-méninges écrit | Bâton de parole |

MOTS-CLÉS



OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

| | |
|---|--|
| ✓ | Ce module achevé, vous serez en mesure de : |
| | Décrire les différents principes et techniques de recadrage liés aux situations problématiques en foyers de groupe. |
| | Distinguer la médiation de la facilitation dans le contexte du mode alternatif de résolution de conflit. |
| | Appliquer différentes techniques de médiation avec les enfants/jeunes afin de résoudre des situations problématiques. |
| | Explorer les différents procédés de médiation par les pairs ainsi que les règles de base qui autonomisent les jeunes dans la résolution de leurs propres conflits. |
| | Participer aux jeux de rôle et aux études de cas liés aux situations impliquant la médiation. |
| | Décrire les origines et fondements des différentes approches réparatrices qui traitent les comportements problématiques. |

| | |
|---|---|
| ✓ | Ce module achevé, vous serez en mesure de : |
| | Distinguer les différents types de cercles réparateurs. |
| | Identifier les approches réparatrices et les stratégies appropriées au contexte de foyer de groupe. |

RECADRAGE

Le mode alternatif de résolution de conflit (MARC) réfère aux différentes méthodes de résolution de conflit qui privilégient des règlements axés sur les gains mutuels. Plusieurs de ces méthodes sont répertoriées dans ce module.

Extrêmement efficace, le **recadrage** est un procédé qui augmente le potentiel de résolution d'un conflit. Cette méthode consiste à subtilement modifier la formulation d'un argument sans toutefois en changer la signification fondamentale⁹³. Elle n'a pas pour objectif de diminuer ou de simplement aplanir un conflit, mais s'applique plutôt à aider les parties impliquées à raconter leur histoire respective sous un angle différent. En ce sens, la présence d'un tiers impartial facilite le recadrage d'une situation donnée. Également, il va de soi que le succès de cette méthode requiert un certain niveau de compétences communicationnelles.

Pour appliquer la stratégie du recadrage, les **scénarios sociaux** sont fréquemment utilisés dans le domaine des troubles d'apprentissage et du comportement. Abordés au module 3, les scénarios sociaux sont des histoires qui mettent en scène un personnage auquel le jeune peut s'identifier et par lequel les comportements, les pensées et les sentiments souhaitables sont identifiés. Cette temporaire transposition contribue à réduire l'anxiété du jeune.

Le pouvoir exercé par les scénarios sociaux en tant que stratégie de recadrage réside dans le fait qu'ils permettent aux parties impliquées de prendre un certain recul face au conflit, ce qui alloue à l'un comme à l'autre, le temps et l'espace nécessaires à la réflexion entre le conflit lui-même et son éventuelle résolution. En donnant une voix aux enfants/jeunes à travers le récit de situations conflictuelles, les scénarios sociaux permettent aux travailleurs auprès des enfants et des jeunes (TEJ) de mieux percevoir comment les jeunes interprètent les conflits dans lesquels ils sont impliqués⁹⁴. Revoyez le module 3 pour des conseils sur la façon d'aider les enfants/jeunes à créer des scénarios sociaux et pour des exemples concrets révélés par les études de cas.

Un autre type de recadrage appelé *recadrage positif* est recommandé pour *positiver* le concept de soi⁹⁵. Appelstein suggère que les jeunes qui ont subi de la violence physique dans leur ancien milieu familial peuvent avoir appris à utiliser une variété de mécanismes de défense. Il suggère

⁹³ Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

⁹⁴ Harris, A., & Walton, M. (2009). "Thank You for Making Me Write This" Narrative Skills and the Management of Conflict in Urban Schools. *The Urban Review*, 41(4), 287-311.

⁹⁵ Appelstein, C. (2015). *Child Care Training, Consultation, and Publications*. Repéré à <http://www.charliea.com>
Appelstein, C. D. (1998). *No Such Thing As a Bad Kid: Understanding and Responding to the Challenging Behavior of Troubled Children*. Weston, MA: Gifford School.

d'éviter d'étiqueter les jeunes comme des manipulateurs, car cela pourrait favoriser chez eux le sentiment *d'être une mauvaise personne* et ainsi nuire au concept de soi⁹⁶. Il recommande que les TEJ cessent d'utiliser des étiquettes péjoratives au profit d'une terminologie plus positive et plus porteuse d'espoir. En ce sens, les jeunes font écho aux données des recherches. En effet, ils ont tendance à s'étiqueter en calquant les perceptions du personnel à leur égard. Lors d'entretiens, les jeunes relatent l'utilisation par les TEJ d'un *raisonnement par défaut* dans ces étiquettes. De ce fait, au moment de communiquer avec les jeunes étiquetés *troubles du comportement* ou autre, les TEJ tendent à associer d'emblée le comportement exhibé au *trouble* identifié plutôt que de creuser plus profondément pour découvrir les causes sous-jacentes de ce comportement. Les jeunes risquent alors de croire que leur comportement est causé par leur trouble particulier, et ce, même si ce n'est pas forcément le cas.

Étant donné que les jeunes en foyers de groupe vivent à proximité les uns des autres, il est recommandé, en tant que stratégie de recadrage, d'utiliser une *approche collaborative de résolution de problèmes*. Revoyez les principes de cette approche au module 5.

En utilisant *l'approche collaborative de résolution de problèmes*, quatre étapes se présentent à vous pour aider l'enfant/jeune à recadrer la situation problématique dans laquelle celui-ci est impliqué.

Étape 1 : Identifiez le problème et cherchez à comprendre ce que l'enfant/jeune ressent. À ce stade, il est important de le/la rassurer du fait que vous ne cherchez pas à imposer vos solutions.

Étape 2 : Partagez vos points de vue et vos préoccupations au sujet du problème en question. Rappelez au jeune que ces impressions sont les vôtres et qu'elles ne représentent pas la vérité absolue.

Étape 3 : Invitez l'enfant/jeune à participer à une session de remue-méninges avec vous. Ensemble, tentez de dénicher toutes les solutions potentielles. Bien que vous puissiez suggérer vos propres pistes, laissez le/la jeune proposer ses idées aussi souvent que possible. Gardez en mémoire qu'il n'existe pas de mauvaises idées lors d'une séance de remue-méninges.

Étape 4 : Évaluez ensemble les meilleures solutions suggérées et choisissez d'un commun accord celle qui semble sortir du lot.

Ne vous découragez pas si vous avez l'impression de *leur tirer les vers du nez* lors des premiers entretiens. Ils ne sont peut-être pas habitués à réfléchir différemment au sujet de leurs problèmes. De plus, certains adultes leur ont possiblement imposé des solutions dans le passé.

⁹⁶ Ibid.



ACTIVITÉ : RECADRAGE DE SITUATIONS PROBLÉMATIQUES

Cette activité est à l'intention des TEJ. Elle explore les manières de reformuler (recadrer) de façon plus acceptable et positive des affirmations faites à propos des jeunes sous votre charge.

Vous pouvez diriger cette activité seul ou avec l'aide d'un collègue TEJ. Vous pouvez également la tenir en groupe restreint. Le cas échéant, un facilitateur agira en tant que meneur de jeu. Comptant plusieurs variantes, cette activité consiste à s'exercer au recadrage de différentes situations problématiques.

Marche à suivre :

- 1. Si vous dirigez l'activité seul ou avec l'aide d'un collègue TEJ :**
 - a. Faites une photocopie de la fiche de travail vierge relative à cette activité (à la fin du module) et notez vos réponses correspondant à chacune des affirmations dans la colonne de gauche.
- 2. Si vous dirigez l'activité en groupe restreint :**
 - a. Le facilitateur/meneur de jeu doit photocopier les fiches de type *fiches recette à découper* relatives à cette activité (à la fin du module), les découper (des affirmations problématiques y sont inscrites) et ensuite les distribuer à chacun des membres du groupe (une fiche par personne ou par équipe de deux, si nécessaire). Le facilitateur demande ensuite à chaque membre du groupe de recadrer l'affirmation problématique inscrite sur la carte et de partager, avec justifications, leur reformulation avec le groupe. (Indice : tentez de percevoir dans leurs réponses l'intégration des principes de recadrage expliqués précédemment dans ce module. Ex. : Le recadrage de cette affirmation préserve-t-il l'idée du concept de soi chez les enfants/jeunes ? L'affirmation recadrée est-elle exempte d'étiquettes péjoratives ? L'affirmation reformulée prend-elle une tangente positive ?)
- 3. Lorsque l'activité est complétée, comparez vos réponses (ou celles du groupe) à celles fournies à la fin du module.**

| Affirmation problématique | Reformulations possibles (autant de reformulations que vous le pouvez) |
|---|--|
| 1. Il se plaint sans arrêt depuis qu'il a mis les pieds ici. En fait, le seul moment où il ne se plaint pas, c'est quand il dort. | |
| 2. Elle n'est pas seulement accaparante avec son TEJ, mais avec tous les adultes. | |
| 3. Je dois constamment le tenir à l'œil sinon il va déguerpir aussitôt que quelqu'un ouvrira la porte. | |
| 4. Elle passe son temps à renverser et à détruire les constructions et les bricolages des autres enfants. | |
| 5. Tu ne m'écoutes jamais ! | |

LA MÉDIATION ET LA FACILITATION

Considérée à la fois comme une fonction, une compétence ou une approche, selon le contexte, **la médiation** s'avère le fer-de-lance de la résolution de conflit.

Bien que similaire, **la facilitation** s'opère de façon moins formelle que la médiation. Elle peut être utile lorsqu'un groupe est divisé sur une question et doit parvenir à une décision consensuelle.

La médiation et la facilitation sont des procédés souvent interchangeables ; c'est pourquoi les médiateurs sont fréquemment appelés des facilitateurs. Ces derniers peuvent également agir en tant que mentors ou entraîneurs, ce que les médiateurs ne font pas généralement.

La médiation permet aux différentes parties impliquées dans un conflit de partager leurs expériences et leurs points de vue. Elle leur permet également de résoudre leurs différends dans un environnement sécuritaire avec l'aide d'un facilitateur ou d'un médiateur neutre et impartial⁹⁷. Le processus de médiation permet à tous les participants de parler sans se faire interrompre et de proposer des solutions potentielles (les *mauvaises* suggestions n'existent pas). Le pouvoir de la médiation réside dans le fait que les parties rivales sont encouragées à discuter objectivement des solutions qui seraient bénéfiques pour tous. À cette fin, les médiateurs ont recours à différentes stratégies de recadrage employant des techniques telles que le remue-méninges (*brainstorming*), le remue-méninges écrit (*brain-writing*) et les cercles de parole.

Les techniques de recadrage utilisées en médiation :

- **Le remue-méninges** est une technique qui encourage tous les participants à partager leurs idées et leurs suggestions concernant un sujet ou un problème particulier. Dans ce processus, toutes les options sont valables et il n'existe pas de mauvaises réponses. Grâce à la discussion, les participants arrivent à la meilleure solution par le biais d'un consensus.
- Semblable au remue-méninges, **le remue-méninges écrit** demande toutefois aux participants *d'écrire* leurs pensées et leurs idées sur la façon de traiter la situation problématique. Chacun des participants note sur une feuille de papier une idée ou une option liée à la situation problématique et transmet ensuite la feuille au suivant. Donc, chacun reçoit de son voisin une feuille de papier sur laquelle une idée/option y est inscrite. Il s'agit alors d'y inscrire à son tour une nouvelle idée et ainsi de suite, créant ainsi plusieurs boucles de réflexion. Lorsque chaque feuille contient plusieurs idées/options, ces dernières sont ensuite exposées au groupe. Par le biais d'une discussion, un consensus à propos de la meilleure solution est alors établi.

⁹⁷ Littlechild, B. (2009). Restorative Justice, Mediation and Relational Conflict Resolution in work with young people in Residential Care. *Practice, Social Work in Action*, 21(6), 229-240.

- Remontant aux différentes cultures autochtones **les cercles de parole** sont des groupes de discussion réunissant des individus qui partagent les mêmes préoccupations. Disposés de manière à former un cercle, ceux-ci partagent à tour de rôle leurs réflexions, leurs idées et leurs sentiments, utilisant pour ce faire un *bâton de parole* (ou tout autre objet inanimé tel une plume, un caillou, un bâton quelconque, etc.). Seul celui/celle qui détient le *bâton de parole* est autorisé à s'exprimer. Le concept des *cercles réparateurs* sera étudié plus en détail dans la section consacrée à la justice réparatrice.



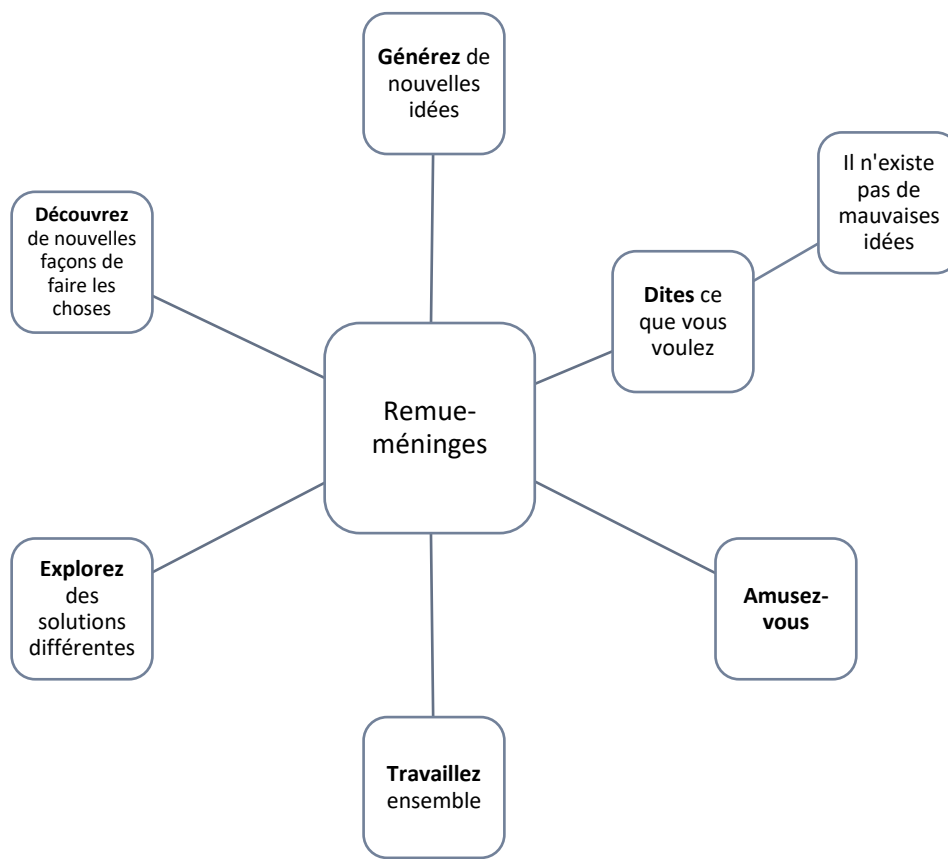
ACTIVITÉ EN GROUPE RESTREINT EXERCICES LIÉS AUX TECHNIQUES DE MÉDIATION : REMUE-MÉNINGES, REMUE-MÉNINGES ÉCRIT ET CERCLES DE PAROLE

Ces activités se tiennent en groupes restreints et sont menées par un facilitateur/animateur. Elles sont destinées aux enfants/jeunes en foyers de groupe et explorent différentes techniques de recadrage en contexte de médiation.

1. Exercice de remue-méninges :

Marche à suivre : Le facilitateur sollicite les commentaires des membres du groupe et organise la séance de remue-méninges. Tout au long de la séance, le meneur de jeu doit fréquemment rappeler aux participants qu'il n'existe pas de mauvaises idées sur le chemin menant vers un consensus.

Le facilitateur peut reproduire l'exemple ci-dessous sur un tableau blanc ou sur un tableau à feuilles mobiles.



2. Exercice de remue-méninges écrit :

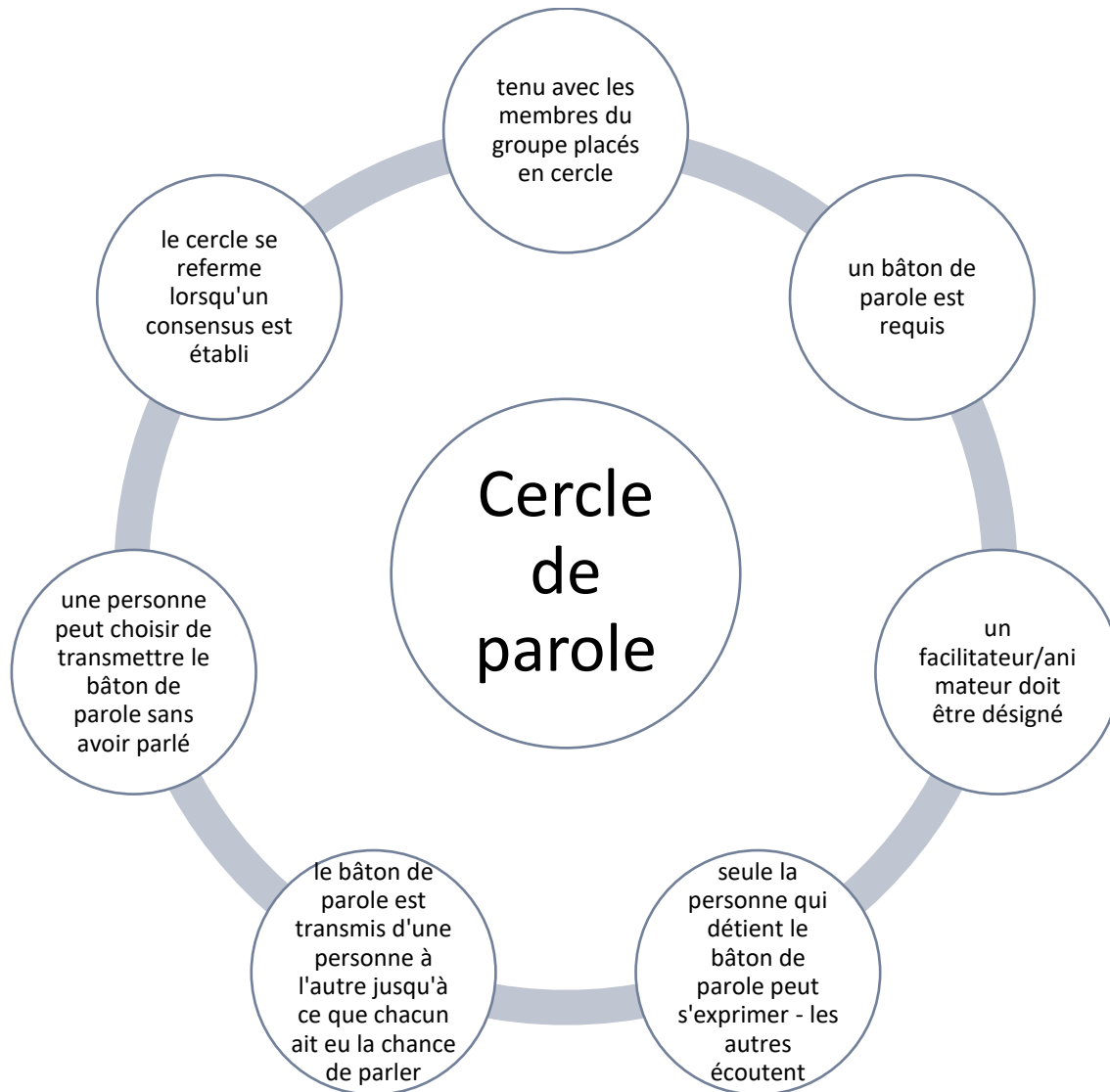
Marche à suivre : Le facilitateur/animateur distribue une feuille de papier à tous les enfants/jeunes du groupe et demande à chacun d’y inscrire ses suggestions pour la résolution d’une situation problématique. Ensuite, chacun transmet sa feuille de papier à son voisin de droite. Le facilitateur leur demande alors de lire l’idée inscrite sur la feuille pour y ajouter à leur tour leur propre suggestion (toujours sur la même feuille). Il s’agit de répéter ce procédé à 3 ou 4 reprises (4 ou 5 suggestions seront alors inscrites sur chaque feuille de papier). Le meneur de jeu interrompt alors la transmission des papiers, puis demande à chacun de partager les idées inscrites sur sa feuille respective. La discussion se conclut sur ce que les membres du groupe considèrent comme les meilleures solutions face au problème exposé (consensus).



xx

3. Simulation d'un cercle de parole :

Marche à suivre : le facilitateur organise une discussion de type *cercle de parole* après en avoir parcouru les règles avec les enfants/jeunes présents. À l'intérieur du cercle et en utilisant le *bâton de parole*, la discussion s'engage au sujet de la situation problématique. La séance se termine lorsqu'un consensus sur une solution acceptable est établi.



LA MÉDIATION PAR LES PAIRS

La médiation par les pairs se produit lorsque les jeunes s'entraident pour trouver des façons de gérer et de changer les comportements⁹⁸. Dans ce procédé, c'est un jeune qui assume le rôle de médiateur. Il aide ainsi d'autres jeunes en conflit à discuter de la situation problématique selon leur propre point de vue. Les jeunes identifient entre eux les problèmes à résoudre, ils en explorent les issues possibles et ils s'entendent sur les pistes de résolution⁹⁹.

Une étude qui porte sur la médiation par les pairs et qui met l'accent sur l'enseignement lié à la compréhension de la nature des conflits interpersonnels, de la communication, de la gestion de la colère, de la négociation et de la médiation par les pairs révèle que l'enseignement dispensé aux élèves de dix à onze ans a amélioré de façon significative leurs compétences relatives aux stratégies de résolution de conflit¹⁰⁰. D'autres auteurs soulignent l'importance de reconnaître que les jeunes possèdent les compétences requises pour participer à la résolution de leurs propres différends. Ils affirment également que la médiation par les pairs favorise le développement de compétences telles que l'écoute, la pensée critique et la résolution de problèmes¹⁰¹. Les récits recueillis lors des consultations auprès des jeunes vont dans le même sens ; ces derniers se sentent souvent frustrés du fait que le crédit ne leur soit pas rendu lorsqu'ils ont eux-mêmes trouvé une solution viable.

Des limites doivent être établies lorsque les jeunes assument eux-mêmes le rôle de médiateur. En ce sens, les jeunes médiateurs sont en mesure de trouver des solutions aux conflits entre pairs à condition qu'un adulte (c.-à-d. le TEJ) puisse encadrer l'intervention. Au besoin, le TEJ peut avoir recours à la discipline s'il y a transgression des limites. Le cas échéant, les sanctions imposées doivent être à la fois considérables et respectueuses de l'intégrité des jeunes¹⁰². Les limites à établir lors de séances de médiation par les pairs (les règles du jeu) seront définies plus tard dans ce module. Dans l'éventualité où les jeunes transgresseraient les limites de la médiation, la séance doit être ajournée et le TEJ doit trancher sur la nécessité d'imposer une sanction tout en décidant des conséquences appropriées relatives à la dispute originelle. La présentation d'excuses serait un exemple approprié d'une sanction typique imposée suite au non-respect des *règles du jeu* de la médiation par les pairs. Les conséquences devraient mettre

⁹⁸ Stutzman Amstutz, L., & Mullet, J. (2005). *The Little Book of Restorative Justice for Schools*. Intercourse, PA: Good Books.

⁹⁹ Jacobson, R., & Rycroft, A. (2007). *Managing Conflict in Schools: A Practical Guide*. Markham, ON: LexisNexis Canada Inc.

¹⁰⁰ Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin, F., & Sevkin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33-45.

¹⁰¹ Jacobson, R., & Rycroft, A. (2007). *Managing Conflict in Schools: A Practical Guide*. Markham, ON: LexisNexis Canada Inc.

¹⁰² United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2002). *Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-school*. Certains exemples. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001266/126679e.pdf>

l'accent sur le comportement générateur de conflits et non sur l'individu ou sur l'échec de la médiation.

En ce sens, il est important de porter une attention particulière aux types de situations problématiques suivantes qui pourraient bénéficier de la médiation par les pairs :

- Les fausses rumeurs et le commérage
- La jalousie et les problèmes relationnels
- La perte d'objets personnels (vol ou vandalisme)
- Le langage abusif et les insultes (traiter de noms)
- Le langage et le comportement discriminatoires
- Les malentendus

Si vous envisagez de mettre en place un programme de médiation par les pairs dans votre environnement, il est important de planifier la formation des jeunes médiateurs en devenir. Ne présumez pas que les jeunes sous votre charge n'ont pas la capacité de devenir *médiateurs pour leurs pairs* simplement en raison du bagage de problèmes qu'ils traînent avec eux. Au contraire, dans plusieurs instances, les jeunes ayant expérimenté plus que leur juste part de problèmes deviennent en fin de compte les meilleurs médiateurs. Le fait de soutenir les jeunes à risque dans leur désir de devenir des *médiateurs pour leurs pairs* contribue au développement de leurs compétences en résolution de problèmes, améliore leurs compétences communicationnelles, renforce à la fois leur sens de l'empathie, la conscience de soi et l'estime de soi en plus d'encourager la pensée critique¹⁰³. Bien que les modèles de formation sont surtout conçus pour le milieu scolaire, ils peuvent tout de même s'avérer utiles en foyer de groupe.

Des hyperliens vers des modèles de formation sont accessibles dans la section des ressources en ligne à la fin de ce module.

La médiation par les pairs peut également s'opérer par l'utilisation de deux jeunes *co-médiateurs*. Selon la situation, un TEJ peut également assumer ce rôle pour épauler un jeune. Il est toutefois important d'établir à l'avance le rôle de chacun. La séance achevée, il importe également d'établir un bilan avec les jeunes *co-médiateurs* afin qu'ils puissent bénéficier d'un apprentissage mutuel.

¹⁰³ Kearns, T., Pickering, C., & Twist, J. (1992). *Managing Conflict: A Practical Guide to Conflict Resolution for Educators*. Toronto, ON: OSSTF.

La médiation par les pairs : Règles de base et conseils

Marche à suivre :

1. Demandez aux parties en conflit s'ils/elles souhaitent s'engager dans un processus de médiation par les pairs (la médiation ne fonctionne que si les parties y participent de façon volontaire).
2. Choisissez un endroit calme et discret pour tenir la séance de médiation.
3. Choisissez un ou deux jeunes formés pour agir comme médiateurs (dans certains cas, la présence de deux médiateurs peut s'avérer bénéfique (la *co-médiation* implique deux jeunes ou un jeune et un TEJ).
4. Le ou les médiateur(s) établissent les règles de base en présence des parties en conflit.
5. Le ou les médiateur(s) établissent dès le départ l'échéance de la séance.
6. Le ou les médiateurs de concert avec les parties impliquées :
 - a. Recueillent l'information.
 - b. Identifient et clarifient la situation et les sentiments qu'elle génère.
 - c. Déterminent les intérêts communs.
 - d. Suggèrent des pistes de solutions (le ou les médiateur(s) notent les solutions potentielles sur un tableau à feuilles mobiles).
 - e. Cherchent à établir un commun accord sur une solution choisie.
7. Dans l'éventualité d'une résolution, le ou les médiateurs en notent les détails et enjoignent aux parties impliquées de signer un formulaire d'entente de médiation (les ententes écrites sont un meilleur gage de succès). Vous trouverez un exemple de formulaire d'entente de médiation en annexe D à la toute fin de ce module.
8. Gardez en mémoire que la médiation par les pairs est un processus moins formel que la médiation *traditionnelle*.
9. La médiation implique une participation volontaire. Les parties impliquées sont donc libres de quitter la séance à tout moment (le cas échéant, la séance est automatiquement ajournée).
10. La séance achevée, il est important qu'un TEJ établisse un bilan avec les jeunes *co-médiateurs*. À cet effet, un formulaire d'auto-évaluation à l'intention des médiateurs pour leurs pairs est disponible en annexe C à la fin de ce module.

Règles de base :

D'entrée de jeu, le ou les médiateurs expliquent clairement les règles à suivre. Les parties impliquées doivent :

1. *Dire la vérité et rien que la vérité.*
2. Écouter l'autre personne.
3. S'abstenir d'interrompre l'autre personne ou de lui lancer des insultes (le traiter de noms).
4. S'abstenir d'utiliser un langage inapproprié ou ordurier (sacrer).
5. Se concentrer à trouver une solution viable pour tous.

LA MÉDIATION : ÉTUDES DE CAS

Étude de cas #1

Deux jeunes s'apprêtent à se battre dans la salle à manger. L'un d'eux, John, a demandé à vous parler. Il vous a rapporté que Darrin, assis deux tables plus loin, lui fait constamment des grimaces quand personne ne regarde. Il chuchote aux autres et John est convaincu que ces chuchotements sont à son sujet. Plus tôt aujourd'hui Darrin a lancé de la nourriture à John pendant que le TEJ était occupé avec un autre jeune. La nourriture projetée a atteint la tête de John. Ça a mis John dans une telle colère qu'il en a profité pour verser le restant du contenu de son cabaret sur les genoux de Darrin en feignant de le ranger. Au moment où Darrin s'est subitement levé pour engager le combat, le TEJ a vu ce qui se passait et a ordonné aux deux jeunes de se retirer. Le TEJ leur a dit qu'il parlerait à chacun d'eux plus tard. John est certain que Darrin refusera d'avouer quoi que ce soit et qu'il devra lui-même essuyer la totalité du blâme.

La discussion portant sur l'étude de cas peut prendre la forme d'une activité de groupe à condition que trois TEJ assument les rôles de *Darrin*, de *John* et du *TEJ* agissant en tant que médiateur. Autrement, cette étude de cas peut s'intégrer à une activité de pensée critique.

Questions liées à la discussion et aux activités

Après avoir lu l'étude de cas, amorcez une discussion et répondez aux questions suivantes :

1. Cette situation requiert-elle la médiation ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
2. En tant que médiateur, quelles informations supplémentaires tenteriez-vous de recueillir hormis ce que John vous a déjà dit ?
3. Selon vous, quelles solutions potentielles contribueraient à résoudre la situation ?

Exercez-vous à rédiger un formulaire d'entente de médiation selon le modèle disponible en annexe D.

Étude de cas #2

Des TEJ ont rapporté qu'une situation problématique se tramait à l'intérieur d'un groupe de filles. Amy s'affiche librement en tant que lesbienne et semble-t-il que les autres filles la harcèlent à ce sujet. Plus tôt aujourd'hui, un TEJ a remarqué que Amy pleurait. Le TEJ lui a demandé ce qui n'allait pas, mais Amy est demeurée muette. Le TEJ a appris de la part de ses collègues qu'un petit groupe de filles la *traitait de noms* et lui envoyait des messages insultants. Le TEJ croit qu'elle subit ce comportement oppressant en raison de son orientation sexuelle.

Cette étude de cas est à l'intention des TEJ en foyers de groupe. Elle s'intègre dans une activité de pensée critique tenue individuellement ou en groupe restreint.

Après avoir lu l'étude de cas, amorcez une discussion et répondez aux questions suivantes :

1. Cette situation requiert-elle la médiation ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
2. Quelles informations supplémentaires sonderiez-vous au-delà de celles relatées par vos collègues ?
3. Selon vous, quelles solutions potentielles contribueraient à résoudre la situation ?

Si vous jugez que cette situation requiert la médiation, exercez-vous à rédiger un formulaire d'entente de médiation selon le modèle disponible en annexe D.

LA JUSTICE RÉPARATRICE

Les approches réparatrices servant à traiter les comportements problématiques sont variées et découlent d'une longue tradition. Elles émanent à la fois des *cercles réparateurs* pratiqués par les peuples autochtones et des approches axées sur la tolérance et le pardon enseignés au sein des communautés confessionnelles¹⁰⁴. Les approches autochtones en matière de conflit requièrent un langage approprié au moment de décrire la diversité culturelle des peuples des Premières nations, des peuples inuits ou des peuples métis. Le Centre d'excellence de l'Ontario en santé mentale des enfants et des adolescents recommande d'éviter les archaïsmes et une terminologie inappropriée et d'opter pour une autre plus respectueuse lors du traitement des enfants/jeunes autochtones (Premières nations, Inuit ou Métis) et plus propre à la culture (c.-à-d. la dénomination préconisée par les Autochtones lorsqu'ils se présentent eux-mêmes) : *anishinabek* (ojibway), *onkwehonwe* (mohawk), *nehiyaw* (cree), *michif* (métis))¹⁰⁵. Étant donné

¹⁰⁴ British Columbia Ministry of Public Safety and Solicitor General. (2004). Community Accountability Programs. Repéré à <http://www2.gov.bc.ca/assets/gov/public-safety-and-emergency-services/crime-prevention/community-crime-prevention/publications/cap-information-package.pdf>

¹⁰⁵ Centre d'excellence de l'Ontario en santé mentale des enfants et des adolescents. *Travailler avec les familles autochtones : une besace de mobilisation pour les organismes de services de santé mentale pour enfants et adolescents*, repéré à http://www.excellenceforchildandyoung.ca/sites/default/files/docs/besace_travailler_avec_familles_autochtones.pdf

que les jeunes autochtones sont surreprésentés dans le système de protection de l'enfance à travers le Canada¹⁰⁶, il devient primordial d'éduquer à la fois les enfants/jeunes et les TEJ en foyers de groupe au sujet de l'importance d'utiliser un langage adapté aux différentes cultures autochtones pour assurer le succès des approches réparatrices. Il serait donc contreproductif et même offensant de faire référence aux jeunes autochtones en tant que *minorités*.

*Comme les peuples indigènes du nord de l'Amérique sont considérés au Canada comme des groupes distincts des groupes minoritaires (tels que les femmes, les nouveaux Canadiens, les individus qui s'identifient en tant que LGBTQ2S (Lesbiennes, gays, bisexuel(le)s, trans, queers ou questionnants, bispirituels) etc.) parce que les peuples indigènes ont des droits inhérents au territoire du Canada.*¹⁰⁷.

La justice réparatrice fait la promotion de valeurs et de principes qui nous encouragent à nous écouter et à nous parler les uns les autres de façon à valider les expériences et les besoins de chacun au sein de la communauté¹⁰⁸.

La justice réparatrice s'inspire de la conviction suivante : la criminalité inflige des torts; la justice doit donc réparer ce préjudice en rétablissant les relations entre toutes les parties.

Pour ce faire, les individus doivent être tenus responsables de leur comportement et ils doivent également accepter la responsabilité du préjudice qu'ils ont causé¹⁰⁹.

Voici certains des principes de la justice réparatrice :

- ✓ Le respect
- ✓ L'inclusion
- ✓ La responsabilisation
- ✓ La réparation (morale)
- ✓ Le redressement

Dans les milieux de l'éducation et des soins en établissement (foyers de groupe), plusieurs approches réparatrices ont été préconisées pour rapprocher les jeunes en situation de conflit ou pour entreprendre une enquête plus approfondie suite à un incident. Dans le cas où une enquête est requise, celle-ci porte autant sur les personnes affectées par l'incident qu'à ceux qui doivent faire amende honorable avant de s'entendre sur une solution durable¹¹⁰. Des études examinant les effets de la justice réparatrice dans des cas impliquant de l'intimidation en foyer de groupe n'ont pas réussi à en démontrer l'efficacité. Les résultats confirment

¹⁰⁶ Canada's Premiers, Council of the Federation Secretariat (2015, July). *Aboriginal Children in Care Working Group: Report to Canada's Premiers*, repéré à canadapremiers.ca/.../aboriginal-children-in-care-report-july2015.pdf

¹⁰⁷ Ibid, p. 5.

¹⁰⁸ Stutzman Amstutz, L., & Mullet, J. (2005). *The Little Book of Restorative Justice for Schools*. Intercourse, PA: Good Books.

¹⁰⁹ British Columbia Ministry of Public Safety and Solicitor General. (2004). Community Accountability Programs. Repéré à <http://www2.gov.bc.ca/assets/gov/public-safety-and-emergency-services/crime-prevention/community-crime-prevention/publications/cap-information-package.pdf>

¹¹⁰ Sellman, E., Cremin, H., & McCluskey, G. (2013). *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Interdisciplinary perspectives on whole school approaches to managing relationships*. Abingdon, OX: Routledge.

cependant que les approches réparatrices améliorent la façon dont le personnel de foyers de groupe fait face aux conflits et réduisent la fréquence de l'implication des forces policières. Ces mêmes études appuient l'idée que lorsque le personnel de foyers de groupe utilise des approches réparatrices face aux conflits, ils incarnent des principes tels que le respect et la responsabilisation tout en renforçant leurs propres capacités d'écoute et de communication.

Les approches réparatrices, par leur façon de promouvoir le vrai dialogue, la réelle compréhension de l'autre et le désir de réparer les torts, permettent de tisser des liens solides et de faire face aux comportements problématiques de façon efficace¹¹¹. En examinant les programmes de justice réparatrice existants par rapport à l'enseignement de ses principes, Toews¹¹² a déterminé que le fait de l'enseigner était une forme de justice réparatrice en soi. En effet, enseigner aux jeunes les approches réparatrices, même dans l'absence de conflit, améliore leurs compétences de résolution de conflit dans l'éventualité où un de ceux-ci éclaterait.

LES PILIERS DE LA JUSTICE RÉPARATRICE

La pensée *réparatrice* se distance des approches dites *punitives*. Les approches réparatrices incluent la médiation, la conférence familiale et les cercles réparateurs. Ces derniers tissent des liens solides entre les individus, enseignent les principes de réparation et aident à en acquérir les compétences en plus de harnacher le pouvoir de *réparer les torts* en situation de conflit¹¹³. Les stratégies de justice réparatrice (médiation, conférence familiale ou cercles réparateurs) sont menées par un facilitateur ou un *aîné* (chez les cultures autochtones) et permettent aux participants, par un dialogue structuré, de détailler les origines d'une dispute, de s'exprimer sur ses effets et sur ce qui doit être fait pour redresser la situation¹¹⁴.

Zehr¹¹⁵ décrit trois concepts centraux (ou piliers) en justice réparatrice :

- ✓ Les torts et les besoins
- ✓ Les obligations (devoirs de réparation)
- ✓ L'engagement

¹¹¹ Clifford, M. (2015). *Teaching Restorative Practices with Classroom Circles*. Repéré à <http://www.centerforrestorativeprocess.com/restorative-practices.html>

¹¹² Toews, B. (2013). Toward a restorative justice pedagogy: reflections on teaching restorative justice in correctional facilities. *Contemporary Justice Review*, 16(1), 6-27.

¹¹³ Clifford, M. (2015). *Teaching Restorative Practices with Classroom Circles*. Repéré à <http://www.centerforrestorativeprocess.com/restorative-practices.html>

Barnes, D. (2015). *Restorative Peacemaking Circles and other Conflict Management Efforts in Three Ontario High Schools* (Ph.D). University of Toronto.

¹¹⁴ British Columbia Ministry of Public Safety and Solicitor General. (2010). *Crime Prevention Information Series: 3 Restorative Justice*. Repéré à www.pssg.gov.bc.ca/crimeprevention/publications/docs/crime-prev-series3-restorative-justice.pdf

¹¹⁵ Zehr, H. *La justice restaurative. Pour sortir des impasses de la logique punitive*, Paris, Éditions Labor et Fides, coll. « *Le champ éthique*, 57 », 2012, 98 p. (2002).

La justice réparatrice s'attarde d'abord aux torts infligés et aux besoins de la victime. Comme l'écrit Zehr, *les torts demandent réparation*¹¹⁶. Les approches réparatrices face aux conflits requièrent, au minimum, que les torts subis par la victime ainsi que ses besoins soient traités, que la personne ayant causé les torts soit tenue responsable de les réparer et que chaque partie impliquée s'engage volontairement dans le processus de réparation¹¹⁷. En ce sens, le *respect* est une des composantes fondamentales de l'approche réparatrice. À l'opposé, une absence de respect peut contribuer à léser davantage les participants. Par contre, la justice réparatrice ne s'applique pas à tous les types d'incidents. À titre d'exemple, elle ne serait pas appropriée dans une situation ayant impliqué de la violence physique¹¹⁸.

Prenez en considération ces **5 questions fondamentales** avant d'opter pour une stratégie de justice réparatrice plutôt qu'une autre :

1. Qui est/sont la/les victimes du conflit ?
2. De quelle façon ont-ils été blessés et quels sont leurs besoins ?
3. Qui est/sont le/les responsables des torts infligés et quels sont leurs devoirs de réparation ?
4. Pour qui d'autre la situation comporte-t-elle un enjeu ?
5. La justice réparatrice est-elle la stratégie appropriée pour réunir à la fois la victime et la personne ayant infligé les torts dans un effort de redressement de la situation ?

Au module 5, nous avons exploré l'idée que la discipline puisse constituer une occasion d'apprentissage. La justice réparatrice le fait tout autant. La justice réparatrice traite du mode de vie des gens qui vivent en communauté. Cette approche est particulièrement importante en foyer de groupe. Selon certains chercheurs, le fait de s'appuyer sur l'application des règles plutôt que sur le rétablissement des relations interpersonnelles suite à un préjudice entraîne une situation désavantageuse pour toutes les parties impliquées¹¹⁹.

La justice réparatrice reconnaît qu'il est parfois nécessaire d'imposer des conséquences supplémentaires en réponse à un comportement préjudiciable. Son objectif est d'aider la personne ayant causé préjudice à reconnaître les effets dommageables de son comportement sur sa victime. En ce sens, la justice réparatrice cherche à expliquer le raisonnement derrière les

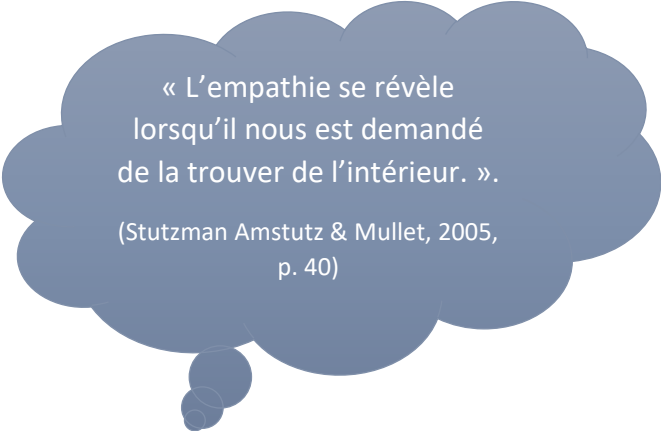
¹¹⁶ *ibid.* (p. 23)

¹¹⁷ *ibid.*

¹¹⁸ Edwards, A., & Haslett, J. (2011). Violence is Not Conflict: Why it Matters in Restorative Justice Practice. *Alberta Law Review*, 48(4), 893-903.

¹¹⁹ Stutzman Amstutz, L., & Mullet, J. (2005). *The Little Book of Restorative Justice for Schools*. Intercourse, PA: Good Books.

conséquences imposées tout en engageant la personne ayant causé préjudice à déterminer elle-même de quelle façon *réparer les torts*.



« L'empathie se révèle lorsqu'il nous est demandé de la trouver de l'intérieur. ».

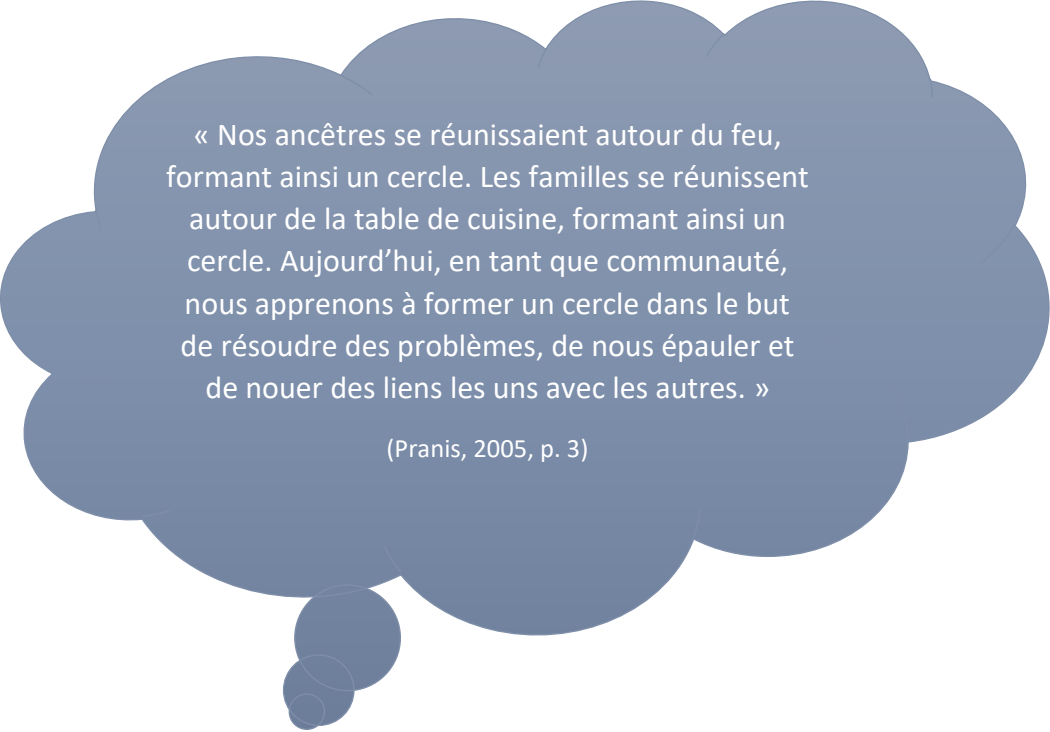
(Stutzman Amstutz & Mullet, 2005, p. 40)

STRATÉGIES DE LA JUSTICE RÉPARATRICE : LA CONFÉRENCE FAMILIALE ET LES CERCLES RÉPARATEURS

Il existe plusieurs stratégies qui relèvent de la justice réparatrice (la médiation et la facilitation, approches abordées précédemment, en sont quelques exemples). De façon plus spécifique, cette prochaine section se penchera sur les approches de conférence familiale et de cercles réparateurs.

La conférence familiale est un concept qui prône le rapprochement de la *famille* (la *famille* ne se limite pas qu'aux membres de la famille immédiate, mais à la communauté) lorsqu'un problème survient et qu'une décision importante doit être prise. Cette façon de procéder engage tous les membres de la communauté *familiale* à prendre sur leurs épaules le fardeau du préjudice et leur impute la responsabilité de décider d'une éventuelle résolution.

En foyer de groupe, les enfants/jeunes et les membres du personnel constituent *la famille*. Moins formelle que les cercles réparateurs, la conférence familiale consiste à réunir les personnes pour discuter d'une situation problématique et des moyens pour la résoudre. Menée par un animateur, elle est optimale lorsqu'un ensemble de lignes directrices établit une culture de respect parmi les membres de *la famille*. Par ses règles moins rigides comparées à celles prévalant lors de séances de médiation ou à l'intérieur d'un cercle réparateur, la conférence familiale encourage *la famille* (les membres d'un groupe) à décider des mesures à prendre à travers un consensus.



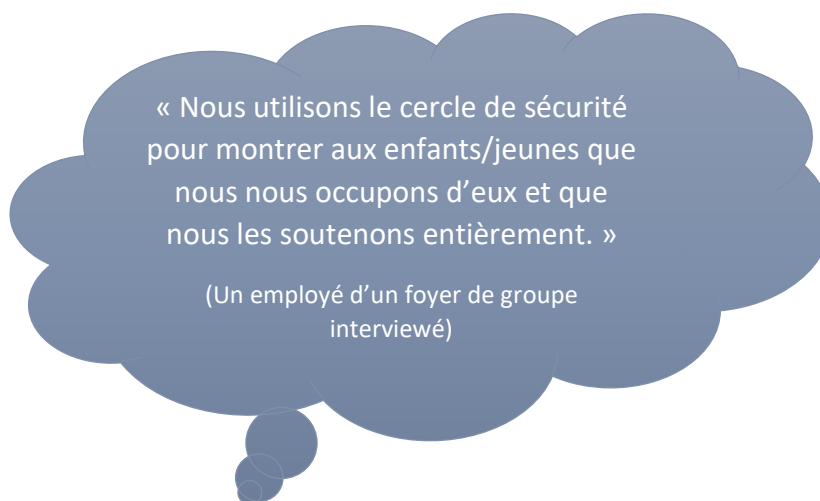
« Nos ancêtres se réunissaient autour du feu, formant ainsi un cercle. Les familles se réunissent autour de la table de cuisine, formant ainsi un cercle. Aujourd'hui, en tant que communauté, nous apprenons à former un cercle dans le but de résoudre des problèmes, de nous épauler et de nouer des liens les uns avec les autres. »

(Pranis, 2005, p. 3)

Les cercles réparateurs permettent de raconter une histoire. Chaque personne a une histoire différente de celle d'une autre et c'est dans le partage de ces histoires que les gens arrivent à se comprendre. Les cercles de conciliation, qui proviennent de l'expérience et des traditions autochtones¹²⁰, favorisent l'inclusion de toutes les personnes touchées par un comportement préjudiciable et élaborent des stratégies pour le réparer¹²¹.

Les cercles réparateurs se basent sur la croyance que les gens ont besoin les uns des autres. Ils fonctionnent à partir de la conviction suivante : parce que les gens sont liés et interdépendants, chacun possède une valeur et une dignité intrinsèque, ajoute de la valeur à l'ensemble et mérite tout autant le respect des autres que l'occasion de se faire entendre¹²².

Certains foyers de groupe en Ontario utilisent les *cercles de sécurité*.



¹²⁰ Canadian Resource Centre for Victims of Crime. (2011). *Restorative Justice in Canada: what victims should know*. Repéré à <http://crcvc.ca/docs/restjust.pdf>

¹²¹ Pranis, K. (2005). *Circle Processes: A New/Old Approach to Peacemaking*. Intercourse, PA: Good Books.

¹²² *ibid.*

Il existe plusieurs types de cercles réparateurs ayant chacun leur utilité :

Cercles de discussion – Permettent aux participants de discuter d'une question sans avoir à parvenir à un consensus.

Cercles de compréhension – Cherchent à approfondir une question ou une situation problématique sans chercher à parvenir à une décision ou à un consensus.

Cercles de guérison – Cherchent à partager la douleur d'un individu. Le résultat peut donner lieu à l'élaboration d'un plan de soutien.

Cercles de soutien – Destinés à soutenir un individu durant une période difficile ou un changement majeur et peuvent ou non donner lieu à un plan de soutien.

Cercles de renforcement de la communauté – Visent à établir des relations entre les membres d'une communauté. Ils ne sont pas des cercles décisionnels.

Cercles de conflit – Rassemblent les parties en conflit dans le but de résoudre leurs différends et de parvenir à un accord par un consensus.

Cercles de réintégration – Cherchent à ramener dans la communauté un individu qui en a été chassé ou éloigné avec l'intention de parvenir à un consensus sur un plan de réintégration.

Cercles d'honneur – Rassemblent les membres d'une communauté pour reconnaître ou honorer un individu.

MARCHE À SUIVRE POUR ASSURER LE SUCCÈS D'UN CERCLE RÉPARATEUR

Former un cercle réparateur efficace n'est pas seulement une affaire de chaises. Pour y parvenir, celui-ci doit être structuré. Voici quelques éléments clés à revoir avant de s'engager dans le processus d'un cercle réparateur :

Étape 1 : Considérez les **5 questions fondamentales** (p.160) afin de déterminer si une situation se prête au processus de cercle réparateur.

Étape 2 : Si vous avez déterminé qu'un tel processus serait approprié, obtenez d'abord l'accord des parties impliquées. Rappel : la participation à un cercle réparateur se fait de façon volontaire.

Étape 3 : Dans un endroit calme et exempt de toute distraction (autant que possible), disposez les chaises circulairement, sans tables. Il ne doit y avoir aucun obstacle entre les participants. Les cercles réparateurs efficaces demandent beaucoup de temps ; les solutions rapides sont rares. Prévoyez en conséquence.

Étape 4 : Désignez le **Gardien** (ou facilitateur) du cercle. Cette personne est un guide. Elle s'assure du bon déroulement des étapes à suivre. Le *Gardien* ne prend aucune décision. Contrairement au processus de médiation/facilitation, le *Gardien* peut partager ses pensées, ses idées et ses histoires. Son rôle est de créer un espace respectueux et rassurant. Également, il engage les participants à se partager la responsabilité à la fois de l'espace occupé et du travail concerté¹²³.

Étape 5 : Le *Gardien* débute par une cérémonie d'ouverture confirmant que tous les participants font désormais partie du cercle.

Le cercle est un espace distinct puisqu'il invite les participants à réaliser l'importance de nouer des liens profonds avec les autres et les encourage à abandonner les masques et les mécanismes de défense qui créent tant de distance entre les gens¹²⁴.

Étape 6 : Le *Gardien* utilise le consensus pour décider des directives. Celles-ci ressemblent grandement aux règles de base en médiation. En fait, les directives sont des engagements ou des promesses que chacun doit faire relativement à son propre comportement au sein du cercle. Il appartient au *Gardien* de s'assurer que ces directives sont suivies par tous les membres du groupe. Il doit également rappeler le groupe à l'ordre lorsque ceux-ci en dérogent.

¹²³ *ibid.*

¹²⁴ *ibid.*

Étape 7 : Le **bâton de parole** (ou bâton d'orateur) est un objet que l'on s'échange d'une personne à l'autre autour du cercle. Choisissez un objet qui porte une certaine signification aux yeux du groupe. Son tour venu, chacun des orateurs tient le bâton de parole et s'attend à ce que personne ne l'interrompe. Bien que symbolique, le bâton de parole assure l'ordre et agit en tant que balancier. Parce que le bâton de parole est conçu pour être échangé d'une personne à l'autre autour du cercle, le dialogue et l'argumentation sont impossibles. Il est rare que le *Gardien* puisse parler avant que le bâton ne lui revienne (après avoir fait un tour complet). Les participants peuvent passer le bâton de parole au suivant s'ils désirent garder le silence. Le bâton peut faire plusieurs fois le tour du cercle, sans limite aucune. En passant physiquement des mains d'un participant à celles d'un autre, le bâton de parole tisse des liens entre les membres du groupe¹²⁵.

Étape 8 : Les cercles réparateurs sont des processus de narration. Avec l'aide du bâton de parole, chaque membre du groupe peut à son tour raconter son histoire. En partageant nos histoires, nous créons un espace permettant aux autres de se connecter à nous, de trouver un terrain d'entente avec nous et de nous connaître plus totalement¹²⁶.

Étape 9 : Tous les cercles ne se concluent pas nécessairement par une prise de décision. Par contre, lorsqu'on décide, c'est toujours par consensus. Parvenir à un consensus signifie que tous les participants du cercle s'engagent à soutenir la décision. Le consensus invite les participants à exprimer ouvertement leur désaccord avec une décision, mais leur demande en même temps d'aider le groupe à trouver une solution qui est à la fois acceptable à leurs yeux et en harmonie avec les besoins du groupe¹²⁷.

Parvenir à un consensus peut s'avérer un long processus. Il est possible d'ajourner un *cercle* pour le reprendre plus tard. La dynamique peut toutefois en être altérée et la reprise de l'élan initial risque de prendre un certain temps. Également, il faut se rappeler qu'un consensus puisse parfois être hors d'atteinte. Le cas échéant, le *Gardien* ajourne le *cercle*.

Étape 10 : Il est important que le *Gardien* du cercle conclue la séance par une cérémonie de clôture avant d'ajourner le cercle. Il s'agit d'une occasion pour lui/elle de reconnaître la contribution de chacun des participants au cercle réparateur.

¹²⁵ *ibid.*

¹²⁶ *ibid.*

¹²⁷ *ibid.*

La tenue de cercles réparateurs efficaces dans la résolution de conflits profondément enracinés nécessite une formation plus spécialisée. En suivant ces étapes, vous pourriez toutefois tenter le coup en traitant un problème de moindre importance n'impliquant pas de conflit.

VOTRE TÂCHE : Organisez un cercle avec un petit groupe au sujet d'un problème ou d'un intérêt partagé par tous. Choisissez un type de cercle non décisionnel (cercle de discussion, cercle de compréhension ou cercle de renforcement de la communauté).



QUESTIONNAIRE : ÉVALUEZ VOS CONNAISSANCES !

Évaluez vos connaissances en répondant au questionnaire suivant. Comparez ensuite vos réponses à celles du corrigé que vous trouverez à la fin du module.

QUESTION 1

Objectif d'apprentissage : Appliquer différentes techniques de médiation avec les enfants/jeunes afin de résoudre des situations problématiques.

Que feriez-vous ?

Une journée de juillet, il fait chaud et humide. Certains jeunes ont un laissez-passer de jour pour une visite dans leur famille. Vous êtes le superviseur et il manque de personnel en raison des vacances. Vous espérez que ces absences ne constituent pas un problème puisque certains jeunes sont également absents du foyer pour la journée. Toutefois, une TEJ sollicite votre présence immédiate dans une unité connexe en raison de problèmes qui se profilent. Vous vous dépêchez sur les lieux et vous êtes témoin de deux groupes de jeunes impliqués dans une altercation verbale. La TEJ en place vous rapporte que l'altercation s'est limitée jusqu'à maintenant à du langage ordurier et à des insultes de part et d'autre, mais qu'elle redoute une soudaine escalade menant à de la violence physique. Que pourriez-vous faire (quelle est l'option que vous choisiriez) ?

- a. Suggérer la tenue d'une séance de médiation.
- a. Suggérer la tenue d'une séance de médiation par les pairs.
- b. Suggérer de s'asseoir avec le groupe en entier pour une séance de *conférence familiale*.
- c. Demander aux jeunes s'ils veulent former un *cercle de parole*

Selon l'option que vous avez prise, quelles technique ou stratégie spécifique suggèreriez-vous ?

- I. Le remue-méninges
- II. Le remue-méninges écrit
- III. Le cercle de parole
- IV. La *co-médiation*
- V. La conférence familiale
- VI. Les cercles réparateurs
 - a. Les cercles de discussion
 - b. Les cercles de compréhension
 - c. Les cercles de guérison ou cercles de soutien
 - d. Les cercles de renforcement de la communauté
 - e. Les cercles de conflit
 - f. Les cercles de réintégration
 - g. Les cercles d'honneur

QUESTION 2

Objectif d'apprentissage : Décrire les différents principes et techniques de recadrage liés aux situations problématiques en foyers de groupe.

Que feriez-vous ?

Emily, la compagne de chambre de Jessica, vous avoue qu'elle n'aime pas beaucoup Jessica. Jessica a parlé à Emily du diagnostic qu'elle a reçu. Elle souffre du trouble oppositionnel avec provocation (TOP). Malgré ce diagnostic, vous remarquez que son comportement provocateur ne se produit pas sur une base constante à l'intérieur du foyer de groupe. Plus tôt aujourd'hui, Emily vous a raconté que Jessica n'avait pas encore commencé à nettoyer son côté de la chambre qu'elles partagent. Elle l'a trouvée là, allongée sur le lit, qui écoutait de la musique dans ses écouteurs. Emily lui a dit :

“Jessica, tu es tellement paresseuse et irresponsable ! Ce n'est pas surprenant que tout le monde te trouve BIZZARRE. Tu te crois au-dessus des règles. Sors de ton lit immédiatement et nettoie ta chambre.”

Au moment où Emily a tenté de lui enlever son iPod et ses écouteurs, Jessica lui a tapé la main et s'est écriée : *“Si me touches, tu vas le regretter !”* Elle s'est ensuite levée soudainement, a violemment écarté Emily de son chemin pour déguerpir hors de la chambre.

Pensez à cette mise en situation et répondez ensuite aux questions suivantes :

1. Comment Emily aurait-elle pu aborder cette situation différemment ?
2. Comment Emily aurait-elle pu reformuler (recadrer) ses commentaires à l'endroit de Jessica ?

QUESTION 3

Objectif d'apprentissage : Explorer les différents procédés de médiation par les pairs ainsi que les règles de base qui autonomisent les jeunes dans la résolution de leurs propres conflits.

Plusieurs jeunes ont été formés au sujet de la médiation par les pairs. Vous utilisez le modèle de *co-médiation*. Le duo de *co-médiateurs* peut être composé de deux jeunes formés ou d'un membre du personnel et d'un jeune formé. Vous devez traiter un incident impliquant un vol d'effets personnels et vous jugez que la médiation par les pairs serait la stratégie appropriée. Vous jugez toutefois plus pertinent d'agir vous-même en tant que *co-médiateur* pour ce cas.

Faites la lecture des différentes étapes suivantes et replacez-les par ordre de priorité (de 1 à 17 en ordre croissant).

| Ordre # | Étapes |
|---------|--|
| | Faites signer l'entente à toutes les parties impliquées (incluant les <i>co-médiateurs</i>). |
| | Tentez d'en venir à une entente sur une solution acceptable pour les deux parties. |
| | Établissez un bilan de la séance de médiation avec votre jeune <i>co-médiateur</i> . |
| | Déterminez si les deux jeunes en litige sont à l'aise avec le fait d'être entendus par un de leurs pairs dans le processus de médiation. |
| | Au moment d'ajourner la séance de médiation, assurez-vous de remercier les deux parties impliquées pour leur participation. |
| | Trouvez des terrains d'entente. |
| | Fixez l'échéance de la séance de médiation. |
| | Fixez l'heure et la date et déterminez un endroit approprié (calme et intime) pour tenir la séance de médiation. |
| | Trouvez un jeune prêt à assumer le rôle de <i>co-médiateur</i> . |
| | Rassemblez toutes les informations concernant les deux parties impliquées. |
| | Amorcez un remue-méninges pour faire ressortir toutes les solutions possibles. |
| | Déterminez si les deux parties impliquées souhaitent s'engager dans un processus de médiation. |
| | Notez l'entente en utilisant le modèle d'entente de médiation. |
| | Déterminez avec votre jeune <i>co-médiateur</i> vos rôles respectifs en vue de la séance de médiation. |
| | Identifiez les problèmes et les sentiments qu'ils génèrent, puis notez le tout sur un tableau à feuilles mobiles. |
| | Enjoignez à votre jeune <i>co-médiateur</i> de remplir une fiche d'auto-évaluation. |
| | Établissez les règles de base. |

GLOSSAIRE

Passez en revue les définitions liées aux mots-clés de ce module.

Mode alternatif de résolution de conflit (MARC) : Le mode alternatif de résolution de conflit réfère aux différentes méthodes de résolution de conflit qui privilégient des règlements axés sur les gains mutuels.

Recadrage : Le recadrage est un procédé qui aide les parties impliquées à raconter leur histoire respective sous un angle différent, ce qui les encourage à percevoir le problème sous un angle différent.

Scénarios sociaux : Les scénarios sociaux sont des histoires qui mettent en scène un personnage auquel le jeune peut s'identifier et par lequel les comportements, les pensées et les sentiments souhaitables sont identifiés.

Médiation : La médiation permet aux différentes parties impliquées dans un conflit de partager leurs expériences et leurs points de vue. Elle leur permet également de résoudre leurs différends dans un environnement sécuritaire avec l'aide d'un facilitateur ou d'un médiateur neutre et impartial¹²⁸.

Facilitation : La facilitation s'opère de façon moins formelle que la médiation. Elle peut être utile lorsqu'un groupe est divisé sur une question et doit parvenir à une décision consensuelle.

Remue-méninges : Le remue-méninges est une technique qui encourage tous les participants à partager leurs idées et leurs suggestions concernant un sujet ou un problème particulier.

Remue-méninges écrit : semblable au remue-méninges, le remue-méninges écrit demande toutefois aux participants *d'écrire* leurs pensées et leurs idées sur la façon de traiter la situation problématique.

Cercle de parole : Les cercles de parole (ou cercles de discussion) sont des moyens de partager à tour de rôle des réflexions, des idées et des sentiments, utilisant pour ce faire un *bâton de parole*.

Médiation par les pairs : Dans la médiation par les pairs, les jeunes assument le rôle de médiateur, aidant ainsi d'autres jeunes en conflit à discuter de la situation problématique selon leur propre point de vue.

Justice réparatrice : La justice réparatrice est une approche qui traite les mauvais comportements en favorisant des valeurs et des principes qui encouragent les individus à s'écouter et à se parler. La justice réparatrice s'inspire de la conviction suivante : la criminalité inflige des torts; la justice doit donc réparer ce préjudice en rétablissant les relations entre toutes les parties. Pour ce faire, les individus doivent être tenus responsables de leur

¹²⁸ Littlechild, B. (2009). Restorative Justice, Mediation and Relational Conflict Resolution in work with young people in Residential Care. *Practice: Social Work in Action*, 21(6), 229-240.

comportement et ils doivent également accepter la responsabilité du préjudice qu'ils ont causé¹²⁹.

Conférence familiale : La conférence familiale provient d'un concept qui prônait le rapprochement de la *famille* lorsqu'un problème survenait et qu'une décision importante devait être prise. Cette façon de faire engage tous les membres de la communauté *familiale* à prendre des décisions.

Cercles réparateurs : Les cercles réparateurs sont différents moyens pour chaque participant de raconter son histoire dans un contexte *familial* ou communautaire afin de résoudre un problème, de se soutenir mutuellement et de se connecter les uns aux autres.

Gardien : Le *Gardien* est un guide. Il s'assure du bon déroulement des étapes à suivre à l'intérieur du cercle. Le *Gardien* ne prend aucune décision. Contrairement au processus de médiation/facilitation, le *Gardien* peut partager ses pensées, ses idées et ses histoires.

Bâton de parole : Le bâton de parole (ou bâton d'orateur) est un objet qui porte une certaine signification aux yeux du groupe et que l'on s'échange d'une personne à l'autre autour du cercle. Tour à tour, chaque membre du groupe parle seulement s'il tient le bâton de parole.

¹²⁹ British Columbia Ministry of Public Safety and Solicitor General. (2004). Community Accountability Programs. Repéré à <http://www2.gov.bc.ca/assets/gov/public-safety-and-emergency-services/crime-prevention/community-crime-prevention/publications/cap-information-package.pdf>

BIBLIOGRAPHIE ET RESSOURCES EN LIGNE

- Appelstein, C. (2015). *Child Care Training, Consultation, and Publications*. Repéré à <http://www.charliea.com>
- Appelstein, C. (1998). *No Such Thing as a Bad Kid: Understanding and Responding to the Challenging Behavior of Troubled Children*. Weston, MA: Gifford School.
- Ashworth, P. (2010). Restorative justice in children's homes. *Community Care*, 1832, 33-34.
- Barnes, D. (2015). *Restorative Peacemaking Circles and other Conflict Management Efforts in Three Ontario High Schools* (Ph.D). University of Toronto.
- British Columbia Ministry of Public Safety and Solicitor General. (2004). *Community Accountability Programs*. Repéré à <http://www2.gov.bc.ca/assets/gov/public-safety-and-emergency-services/crime-prevention/community-crime-prevention/publications/cap-information-package.pdf>
- British Columbia Ministry of Public Safety and Solicitor General. (2010). *Crime Prevention Information Series: 3 Restorative Justice*. Repéré à www.pssg.gov.bc.ca/crimeprevention/publications/docs/crime-prev-series3-restorative-justice.pdf
- Campbell, W., & Skarakis-Doyle, E. (2011a). Innovations in measuring peer conflict resolution knowledge in children with LI: exploring the accessibility of a visual analogue rating scale. *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 207-217.
- Canada's Premiers, Council of the Federation Secretariat (2015, July). *Bien-être des enfants autochtones: Rapport aux premiers ministres des provinces et territoires*, repéré à <http://www.pmprovincesterritoires.ca/phocadownload/publications/fr-aboriginal-children-in-care-report-july2015.pdf>
- Clifford, M. (2015). *Teaching Restorative Practices with Classroom Circles*. Repéré à <http://www.centerforrestorativeprocess.com/restorative-practices.html>
- Edwards, A., & Haslett, J. (2011). Violence is Not Conflict: Why it Matters in Restorative Justice Practice. *Alberta Law Review*, 48(4), 893-903.
- Harris, A., & Walton, M. (2009). "Thank You for Making Me Write This" Narrative Skills and the Management of Conflict in Urban Schools. *The Urban Review*, 41(4), 287-311.
- Jacobson, R., & Rycroft, A. (2007). *Managing Conflict in Schools: A Practical Guide*. Markham, ON: LexisNexis Canada Inc.
- Kearns, T., Pickering, C., & Twist, J. (1992). *Managing Conflict: A Practical Guide to Conflict Resolution for Educators*. Toronto, ON: OSSTF.

- Littlechild, B. (2009). Restorative Justice, Mediation and Relational Conflict Resolution in work with young people in Residential Care. *Practice: Social Work in Action*, 21(6), 229-240.
- Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Centre d'excellence de l'Ontario en santé mentale des enfants et des adolescents. *Travailler avec les familles autochtones : une besace de mobilisation pour les organismes de services de santé mentale pour enfants et adolescents*, repéré à http://www.excellenceforchildand youth.ca/sites/default/files/docs/besace_travailler_avec_familles_autochtones.pdf.
- Pranis, K. (2005). *Circle Processes: A New/Old Approach to Peacemaking*. Intercourse, PA: Good Books.
- Sellman, E., Cremin, H., & McCluskey, G. (2013). *Restorative Approaches to Conflict in Schools: Interdisciplinary perspectives on whole school approaches to managing relationships*. Abingdon, OX: Routledge.
- Stutzman Amstutz, L., & Mullet, J. (2005). *The Little Book of Restorative Justice for Schools*. Intercourse, PA: Good Books.
- Toews, B. (2013). Toward a restorative justice pedagogy: reflections on teaching restorative justice in correctional facilities. *Contemporary Justice Review*, 16(1), 6-27.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin, F., & Sevkin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish Restorative Justice In elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33-45.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2002). *Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-school*. Some examples. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001266/126679e.pdf>
- Zehr, H. *La justice restaurative. Pour sortir des impasses de la logique punitive*, Paris, Éditions Labor et Fides, coll. « Le champ éthique, 57 », 2012, 98 p.

Ressources en ligne recommandées : (copiez/collez l'URL pour accéder à):

Think:Kids: Rethinking Challenging Kids, repéré à <http://www.thinkkids.org/learn/our-collaborative-problem-solving-approach/>

Recommended Standards for School-Based Peer Mediation Programs, repéré à http://www.creducation.org/resources/Recommended_Standards_Final_Formatted.pdf

Skills You Need: Peer Mediation, repéré à <http://www.skillsyouneed.com/ips/peer-mediation.html>

Restorative Justice in Canada, repéré à <https://crcvc.ca/docs/restjust.pdf>

Evidence In-Sight: Best Practices in Providing Residential Treatment: Ontario Centre of Excellence for Child and Youth Mental Health, repéré à http://www.excellenceforchildandandyouth.ca/sites/default/files/eib_attach/ResidentialTreatment EBP FINAL REPORT.pdf

Restorative Conference Facilitator Script, repéré à http://www.iirp.edu/article_detail.php?article_id=NjYy

Centre d'excellence de l'Ontario en santé mentale des enfants et des adolescents. *Travailler avec les familles autochtones : une besace de mobilisation pour les organismes de services de santé mentale pour enfants et adolescents*, repéré à http://www.excellenceforchildandandyouth.ca/sites/default/files/docs/besace_travailler_avec_familles_autochtones.pdf.

RÉSUMÉ

Félicitations ! Vous avez complété le **Module 6 : Les stratégies du mode alternatif de résolution de conflit**, module ultime du **Guide ressource de résolution de conflit**. Vous devriez maintenant être en mesure de :

Évaluer des stratégies alternatives de résolution de conflit afin de prévenir ou atténuer les conflits qui surviennent en foyers de groupe.

| | |
|---|---|
| ✓ | Utilisez la liste de vérification ci-dessous pour vous assurer d'avoir complété chaque activité proposée dans ce module. Cochez si vous avez accompli ce qui suit : |
| | Je me suis familiarisé avec les mots-clés de ce module. |
| | J'ai parcouru ce module afin d'en saisir les notions essentielles et j'ai complété les activités dans l'ordre prescrit. |
| | J'ai participé à l'activité (individuelle ou en groupe restreint) de pensée critique relative au recadrage de situations problématiques. |
| | Je me suis intéressé aux études de cas relatives aux stratégies de médiation. |
| | J'ai répondu aux questions liées aux connaissances et aux applications afin de valider ma compréhension de ce module. |
| | En dernier lieu, j'ai parcouru la liste des ressources en ligne située à la fin du module. |

ANNEXE A : FICHES DE TRAVAIL

FICHES DE TRAVAIL À L'INTENTION DES TEJ

Exercice : Le recadrage de situations problématiques

Cette activité est à l'intention des TEJ. Elle explore les manières de reformuler (recadrer) de façon plus acceptable et positive des affirmations faites à propos des jeunes sous votre charge.

Vous pouvez diriger cette activité seul ou avec l'aide d'un collègue TEJ. Vous pouvez également la tenir en groupe restreint. Le cas échéant, un facilitateur agira en tant que meneur de jeu. Comptant plusieurs variantes, cette activité consiste à s'exercer au recadrage de différentes situations problématiques.

Marche à suivre :

- 1. Si vous dirigez l'activité seul ou avec l'aide d'un collègue TEJ :**
 - a. Faites une photocopie de la fiche de travail vierge relative à cette activité (à la fin du module) et notez vos réponses correspondant à chacune des affirmations dans la colonne de gauche.

- 2. Si vous dirigez l'activité en groupe restreint :**
 - a. Le facilitateur/meneur de jeu doit photocopier les fiches de type *fiches recette à découper* relatives à cette activité (à la fin du module), les découper (des affirmations problématiques y sont inscrites) et ensuite les distribuer à chacun des membres du groupe (une fiche par personne ou par équipe de deux, si nécessaire). Le facilitateur demande ensuite à chaque membre du groupe de recadrer l'affirmation problématique inscrite sur la carte et de partager, avec justifications, leur reformulation avec le groupe. (Indice : tentez de percevoir dans leurs réponses l'intégration des principes de recadrage expliqués précédemment dans ce module. Ex. : Le recadrage de cette affirmation préserve-t-il l'idée du concept de soi chez les enfants/jeunes ? L'affirmation recadrée est-elle exempte d'étiquettes péjoratives ? L'affirmation reformulée prend-elle une tangente positive ?)

- 3. Lorsque l'activité est complétée, comparez vos réponses (ou celles du groupe) à celles fournies à la fin du module.**

(Page suivante pour les fiches recette)

Il se plaint sans arrêt depuis qu'il a mis les pieds ici. En fait, le seul moment où il ne se plaint pas, c'est quand il dort.



Elle n'est pas seulement accaparante avec son TEJ, mais avec tous les adultes.



Je dois constamment avoir l'œil sur lui sinon il va déguerpir aussitôt que quelqu'un ouvrira la porte.



**Elle passe son temps à renverser et à détruire les constructions
et les bricolages des autres enfants.**



Tu ne m'écoutes jamais !



Extra



ANNEXE B : CORRIGÉ ACTIVITÉS ET QUESTIONNAIRES

ACTIVITÉ

Exercice : Le recadrage de situations problématiques

Voici quelques exemples de réponses dans la colonne de droite :

| Affirmation problématique | Reformulations possibles (autant que vous le pouvez) |
|---|--|
| 1. Il se plaint sans arrêt depuis qu'il a mis les pieds ici. En fait, le seul moment où il ne se plaint pas, c'est quand il dort. | <i>Sa famille doit vraiment lui manquer.</i> <i>Il doit être très malheureux.</i> |
| 2. Elle n'est pas seulement accaparante avec son TEJ, mais avec tous les adultes. | <i>Il se pourrait qu'elle prenne un certain temps à s'acclimater à son nouvel environnement ou à la présence d'adultes et d'autres enfants.</i> |
| 3. Je dois constamment avoir l'œil sur lui sinon il va déguerpir aussitôt que quelqu'un ouvrira la porte. | <i>Il ne comprend peut-être pas mes attentes par rapport au fait qu'il doive rester avec son groupe.</i> <i>Il n'est probablement pas encore bien installé ici.</i> <i>Il est très énergique.</i> |
| 4. Elle passe son temps à renverser et à détruire les constructions et les bricolages des autres enfants. | <i>Elle cherche peut-être seulement à se joindre aux autres enfants pour jouer, mais ne sait pas comment le leur demander.</i> <i>Elle est peut-être frustrée du fait qu'elle ne sait pas comment manipuler le matériel ou qu'elle ne pourra pas achever son projet de bricolage.</i> |
| 5. Tu ne m'écoutes jamais ! | <i>Asseyons-nous ensemble, tu pourras m'expliquer ce que tu veux me dire.</i> |

QUESTIONNAIRE : ÉVALUEZ VOS CONNAISSANCES !

Question 1

- a. Probablement pas.
- b. Probablement pas.
- c. Peut-être.
- d. Cercle de discussion, cercle de compréhension ou cercle de conflit. Ces solutions sont viables seulement si les jeunes impliqués le souhaitent.

Commentaire : Il n’y a pas de bonne ou de mauvaise réponse pour cette mise en situation. Voici un exemple où le temps vous manque pour évaluer vos options. Vous devez évaluer la situation rapidement. Il fait chaud et humide, les humeurs sont à fleur de peau et il manque de personnel. Tous ces facteurs ont pu mener à cette altercation. Vous devez recueillir plus d’informations et creuser jusqu’à l’origine de ce conflit. La tenue d’un cercle de parole ou peut-être une conférence familiale serait une des stratégies à considérer. De cette façon, vous pouvez intervenir avant que le conflit ne s’intensifie tout en cherchant à en identifier les causes. Ces deux stratégies permettraient aux jeunes d’entendre la version des parties impliquées. Un cercle de parole ou une conférence familiale permettrait également au groupe de trouver une solution au conflit plus calmement.

Question 2

Non applicable

Question 3

| Ordre # | Étapes |
|---------|--|
| 14 | Faites signer l’entente à toutes les parties impliquées (incluant les <i>co-médiateurs</i>). |
| 12 | Tentez d’en venir à une entente sur une solution acceptable pour les deux parties. |
| 17 | Établissez un bilan de la séance de médiation avec votre jeune <i>co-médiateur</i> . |
| 2 | Déterminez si les deux jeunes en litige sont à l’aise avec le fait d’être entendus par un de leurs pairs dans le processus de médiation. |
| 15 | Au moment d’ajourner la séance de médiation, assurez-vous de remercier les deux parties impliquées pour leur participation. |
| 10 | Trouvez des terrains d’entente. |
| 7 | Fixez l’échéance de la séance de médiation. |
| 4 | Fixez l’heure et la date et déterminez un endroit approprié (calme et intime) pour tenir la séance de médiation. |
| 3 | Trouvez un jeune prêt à assumer le rôle de <i>co-médiateur</i> . |
| 8 | Rassemblez toutes les informations concernant les deux parties impliquées. |
| 11 | Amorcez un remue-méninges pour faire ressortir toutes les solutions possibles. |

| Ordre # | Étapes |
|---------|---|
| 1 | Déterminez si les deux parties impliquées souhaitent s'engager dans un processus de médiation. |
| 13 | Notez l'entente en utilisant le modèle d'entente de médiation. |
| 5 | Déterminez avec votre jeune <i>co-médiateur</i> vos rôles respectifs en vue de la séance de médiation. |
| 9 | Identifiez les problèmes et les sentiments qu'ils génèrent, puis notez le tout sur un tableau à feuilles mobiles. |
| 16 | Enjoignez à votre jeune <i>co-médiateur</i> de remplir une fiche d'auto-évaluation. |
| 6 | Établissez les règles de base. |

ANNEXE C : AUTO-ÉVALUATION À L'INTENTION DES MÉDIATEURS POUR LEURS PAIRS

| | |
|---|--|
| ✓ | Cochez (✓) à côté de chaque étape que vous estimez avoir franchie avec succès. Marquez un X (X) à côté de chaque étape où vous estimez avoir pu faire mieux. |
| | Ouverture de la séance de médiation |
| | Établir les règles de base |
| | Se concentrer sur les intérêts communs |
| | Avoir trouvé une solution |
| | Avoir rédigé l'entente de médiation et avoir conclu la séance |

1. Que croyez-vous avoir bien fait ?

2. Si vous pouviez mener cette séance de médiation une fois de plus, que feriez-vous différemment ?

3. Certaines étapes étaient-elles plus difficiles que d'autres ? Si oui, pour quelle (s) raison (s) était-ce le cas ?

4. Avez-vous des préoccupations ou des questions ?

ANNEXE D : FORMULAIRE D'ENTENTE DE MÉDIATION

Date :

Afin de résoudre ce conflit, nous

_____ [Prénom et nom de famille] _____ et _____ [Prénom et nom de famille] _____

Nous engageons à :

- 1.
- 2.
- 3.

Signature de la partie A

Signature de la partie B

Signature du médiateur

Signature du *co-médiateur* (le cas échéant)

SOURCES D'ILLUSTRATIONS ET PHOTOS

- ⁱ Illustration créée par Madebyoliver, repérée à www.flaticon.com
- ⁱⁱ Illustration sous la licence CC0 Public Domain. Repérée à <https://pixabay.com/en/away-junction-direction-1020288/>
- ⁱⁱⁱ Illustration sous la licence creative commons. Repérée à <https://otrazhenie.files.wordpress.com/2013/08/us-them-300x93.gif>
- ^{iv} Illustration sous Creative Commons CC0 Public Domain. Repérée à http://dinoanimals.com/wp-content/uploads/2016/02/Great_white_shark-5.jpg
- ^v Illustration sous la licence CC0 Public Domain. Repérée à <https://pixabay.com/en/owl-eagle-owl-forest-night-bird-44236/>
- ^{vi} Illustration sous la licence Creative Commons Attribution 2.0 par Frankzed. Repérée à <https://www.flickr.com/photos/frankzed/9688977793>
- ^{vii} Illustration sous la licence Creative Commons CC0 Public Domain. Repérée à <http://www.publicdomainpictures.net>
- ^{viii} Adaptée à partir de : Scottish Centre for Conflict Resolution (n.d). La fiche du *The Conflict Triangle Information* repéré à : <http://scottishconflictresolution.org.uk/professionals-and-practitioners/training-and-resources>
- ^{ix} Illustration sous la licence creative commons. Repérée à <http://www.picserver.org/c/conflict.html>
- ^x Illustration sous la licence CC0 Public Domain. Repérée à <https://pixabay.com/en/argument-conflict-discussion-fight-1299108/>
- ^{xi} Illustration sous la licence générale David Cosand Creative Commons Attribution Non-Commercial Share Alike 2.0. Repérée à <https://www.flickr.com/photos/dcosand/5399855440>
- ^{xii} Illustration sous la licence CC0 Public Domain. Repérée à <https://pixabay.com/en/anger-angry-bad-isolated-dangerous-18615/>
- ^{xiii} Illustration sous la licence CC0 Public Domain. Repéré à <https://pixabay.com/en/arguing-female-male-man-shouting-1296392/>
- ^{xiv} Illustration sous la licence CC0 Public Domain. Repérée à <https://pixabay.com/en/body-boy-doll-figure-figurine-guy-15982/>
- ^{xv} Illustration sous la licence CC0 Public Domain. Repérée à <https://pixabay.com/en/man-suit-stand-arms-crossed-311969/>
- ^{xvi} Illustration sous la licence CC0 Public Domain. Repérée à <https://pixabay.com/en/finger-pointing-hand-924109/>
- ^{xvii} Illustration sous la licence CC0 Public Domain. Repérée à <https://pixabay.com/en/quill-pen-write-author-ink-175980/>
- ^{xviii} Illustration sous licence CC0 Public Domain. Repérée à <https://pixabay.com/en/controlled-dependent-certainly-1015719/>
- ^{xix} Illustration sous licence CC0 Public Domain. Repérée à <https://pixabay.com/en/hammer-sledgehammer-mallet-tool-682767/>
- ^{xx} Illustration sous licence CC0 Public Domain, illustration modifiée par Lough Barnes Consulting Group. Brain - <https://pixabay.com/en/abstract-brain-stylistic-top-1293337/>
Pencil - <https://pixabay.com/en/pencil-pen-orange-red-eraser-190586/>