

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

L'expérience de l'approche narrative des conflits moraux par des adolescentes présentant
des troubles de comportement sérieux

Par
Mélanie Leblond

Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en psychoéducation
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise ès sciences (M.Sc.)
en psychoéducation

Novembre 2009

© Mélanie Leblond, 2009



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Ce mémoire intitulé :
L'expérience de l'approche narrative des conflits moraux par des adolescentes présentant
des troubles de comportement sérieux

Présenté par
Mélanie Leblond

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Diane Champagne, directrice de recherche, UQAT

Denise Côté, membre du jury, UQAT

Katia Quinchon, membre du jury, UQAT

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce beau et grand projet a été rendue possible grâce à la contribution de plusieurs personnes. D'abord, je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude à madame Diane Champagne, professeure en travail social, à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue qui m'a accompagnée, soutenue et conseillée au cours du long processus qu'a été ce projet de recherche. Son soutien, ses encouragements et sa persévérance m'ont été d'un précieux secours. À madame Suzanne Dugré, professeure en psychoéducation, à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, un immense merci pour son accompagnement et sa foi en mon potentiel.

Je tiens aussi à remercier mon employeur, le Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue, pour son appui face à mon désir de poursuivre ma formation universitaire. D'abord, un immense merci à Liette Bélanger qui m'a soutenue tout au long de mon parcours et qui a accepté de m'offrir un congé sans solde pour me consacrer à temps plein de mes études. Je tiens également à remercier madame Michelle Blouin, ma supérieure actuelle qui me permet de conjuguer mon emploi et ma rédaction.

Un merci tout spécial également à madame Marie-Claude Duval, directrice des services de réadaptation en internat au Centre jeunesse, qui m'a octroyé la possibilité d'implanter mon projet de recherche dans une unité de vie. Je tiens à exprimer ma grande reconnaissance envers Michel Caron, chef de service à l'unité Mexique, et à son équipe qui m'ont fait une place dans leur service interne pour implanter les activités ayant servi à la collecte de données de ce présent mémoire. Un merci très spécial à monsieur Jean-Yves Loïselle et à madame Katy Perrier pour avoir accepté, d'une part, de m'accueillir sur leur quart de travail et, d'autre part, d'animer avec moi les ateliers.

Finalement, je tiens à exprimer ma très grande reconnaissance à madame Cécile Rousseau qui a accepté de faire la correction de mon mémoire. Un énorme merci à ma mère et à mon beau-père pour leur soutien inconditionnel et continu et pour leurs encouragements. Un merci tout particulier également à mon partenaire de vie, Réal, qui m'incite à aller de l'avant dans la réalisation de mes projets et à Cathy, une grande amie et complice.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	ix
INTRODUCTION	2
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE DES TROUBLES DE COMPORTEMENT SÉRIEUX.....	4
1.1 Quelques statistiques sur les troubles de comportement sérieux.....	5
1.2 Une définition des troubles de comportement sérieux.....	6
1.3 La problématique des troubles de comportement sérieux.....	8
1.4 L'intervention et les troubles de comportement sérieux.....	8
1.5 Le développement moral et les troubles de comportement sérieux.....	9
1.6 L'intervention sur le développement moral auprès des adolescents présentant des troubles de comportement sérieux.....	10
1.7 Questions de recherche.....	12
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE : L'APPROCHE NARRATIVE DES CONFLITS MORAUX PAR LE JEU DRAMATIQUE ET L'ÉCRITURE	13
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	17
3.1 Choix de la méthode de recherche.....	18
3.2 Population à l'étude.....	20
3.3 Déroulement des ateliers pédagogiques.....	21
3.4 Collecte des données.....	24
3.4.1 Le journal personnel.....	25
3.5 Analyse de contenu.....	27
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS.....	33
4.1 Regard sur les narrations des adolescentes à partir de la grille d'analyse.....	34
4.1.1 Les expériences vécues de conflits moraux.....	34

4.1.1.1 L'expérience où la meilleure chose à faire était inconnue.....	34
4.1.1.2 L'expérience où la meilleure chose à faire était connue.....	36
4.1.2 L'utilisation de l'autorité d'auteur.....	37
4.1.2.1 Décision prise.....	38
4.1.2.2 L'évaluation de la décision.....	38
4.1.3 Les apprentissages réalisés à partir de la situation vécue.....	39
4.1.3.1 Justification de la décision.....	39
4.1.3.2 Apprentissage global pour sa vie.....	41
4.2 Les adolescentes parcourent-elles tout le processus conduisant à réclamer leur autorité d'auteur et à tirer des apprentissages de leurs expériences?	42
4.3 Les expériences abordées par les adolescentes lors des ateliers.....	45
4.3.1 La consommation de drogue dans leur groupe.....	45
4.3.2 Les délits.....	46
4.3.3 La fugue.....	47
4.3.4 L'absentéisme scolaire.....	47
4.3.5 La gestion des émotions dans les relations interpersonnelles.....	48
4.3.6 Le dilemme entre le principe du plaisir et le principe de la réalité.....	49
CHAPITRE V	
DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	50
CHAPITRE VI	
LIMITES DE LA RECHERCHE.....	57
CONCLUSION.....	59
RÉFÉRENCES.....	62
APPENDICES	69
APPENDICE A	
CRITÈRES DIAGNOSTIQUES DU TROUBLE OPPOSITIONNEL AVEC PROVOCATION ET DU TROUBLE DES CONDUITES.....	70
APPENDICE B	
TABLEAU 1	
LES SIX STADES DU DÉVELOPPEMENT MORAL PROPOSÉES PAR KOHLBERG.....	74

APPENDICE C	
TABLEAU 2	
PRÉSENCE DES ADOLESCENTES LORS DE LA RECHERCHE.....	77
APPENDICE D	
TABLEAU 3	
DÉROULEMENT DES ATELIERS DE	
L'APPROCHE NARRATIVE DES CONFLITS MORAUX.....	79

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 Les six stades du développement moral proposés par Kohlberg.....	75
Tableau 2 Présence des adolescentes lors de la recherche.....	78
Tableau 3 Déroulement des ateliers de l'approche narrative des conflits moraux	80
Tableau 4 Schéma des questions de relance préétablies (Bouchard, 2000)	27
Tableau 5 Grille d'analyse de l'expression narrative de l'autorité d'auteur.....	32

TABLE DES FIGURES

Figure 1 Étape d'analyse de contenu selon le modèle de l'Écuyer (1987)	29
Figure 2 Schématisation de l'analyse de contenu en lien avec les questions de recherche	31

INTRODUCTION

Le choix de notre thème de recherche ne s'est pas fait au hasard. Au contraire, il tire son origine de notre expérience professionnelle au Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue, plus spécifiquement auprès des adolescentes présentant des troubles de comportement sérieux, au sens de la Loi sur la protection de la jeunesse.

En fait, de nombreux programmes ont été mis en place pour venir en aide aux jeunes présentant des troubles de comportement sérieux, mais aucune, selon notre recension des écrits, fait référence à la capacité de ces derniers à apprendre de leurs propres expériences et à réclamer leur autorité personnelle ou leur autorité d'auteur sur les expériences vécues. À notre connaissance, une seule étude s'est penchée sur cette réalité auprès d'adolescents du secondaire, sans préconiser une clientèle ayant des troubles de comportement sérieux. Nous avons donc choisi d'en faire l'objet de la présente étude.

Comme la capacité d'autorité d'auteur et la capacité de tirer des apprentissages des expériences vécues sont favorisées par l'approche narrative des conflits moraux, nous avons choisi d'utiliser cette approche auprès de la clientèle ciblée. Aussi, le but de notre recherche est de comprendre l'expérience des adolescentes à travers les ateliers pédagogiques de l'approche narrative des conflits moraux. Nous cherchons également à savoir si les adolescentes arrivent à développer la capacité d'autorité d'auteur et si elles tirent des apprentissages de leurs propres expériences. Par conséquent, pour mener à terme cette étude exploratoire et descriptive, nous avons opté pour une méthodologie qualitative et avons privilégié l'analyse de contenu.

Vous trouverez, dans les pages qui suivent, le premier chapitre, qui présente la problématique visée, soit celle des troubles de comportement sérieux. Ce chapitre se terminera par l'énumération de nos questions de recherche. Deuxièmement, nous préciserons le cadre théorique de l'approche narrative des conflits moraux par le jeu dramatique et l'écriture. Ensuite, la méthodologie sera abordée dans le troisième chapitre sous l'angle du type de recherche, de la population à l'étude, du déroulement des ateliers pédagogiques, des instruments pour la collecte de données et de la méthode privilégiée pour l'analyse des données. Quatrièmement, nous présenterons les résultats obtenus. S'en suivra, dans le chapitre cinq, la discussion et, dans le chapitre six, des limites de la recherche.

CHAPITRE I
LES TROUBLES DE COMPORTEMENT SÉRIEUX

1.1 Quelques statistiques sur les troubles de comportement sérieux

Le rapport Harvey, paru en 1991 (a), rapportait que les troubles de comportement sérieux et la négligence comptaient pour 65 à 70 % des situations faisant l'objet d'un suivi sous la Loi sur la protection de la jeunesse. À l'heure actuelle, ces statistiques vont en s'accroissant. En fait, les suivis pour troubles de comportement sérieux et pour négligence ont atteint 84,1 %, en 2007-2008, et 83,5 % en 2008-2009 (Association des centres jeunesse du Québec, 2009). De plus, les études révèlent que la négligence est souvent sous-jacente aux troubles de comportement sérieux qu'on voit apparaître chez les adolescents (Pauzé et al., 2004).

Ainsi, les suivis en protection de la jeunesse visant l'alinéa f) de l'article 38 de la Loi sur la protection de la jeunesse, soit les troubles de comportement sérieux pour tous les âges confondus, constituent la deuxième cause en importance des suivis avec un taux provincial de signalements retenus d'environ 24 % de tous les suivis (Association des Centres jeunesse du Québec, 2007; Harvey, 1991a; Lessard, 2002; ministère de la Santé et des Services sociaux, 1992). Cependant, pour les adolescents, la prise en charge par le Centre jeunesse s'actualise principalement suite à des troubles de comportement sérieux (Lessard, 2002; ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 1999; Pauzé et al., 2004). En conséquence, chez les jeunes âgés de 12 à 17 ans, 40 % des prises en charge étaient pour les troubles de comportement sérieux en 2007-2008 de même qu'en 2008-2009 (Association des Centres jeunesse du Québec, 2009).

Or, une recherche récente de Pauzé et al. (2004) rapporte que 67 % des adolescents âgés de 12 à 17 ans, suivis en protection de la jeunesse pour troubles de comportement sérieux, ont déjà reçu avant cet âge des services du centre jeunesse. Aussi, 61 % ont fait l'objet d'un placement lors d'un suivi antérieur. Ces statistiques démontrent clairement que les difficultés d'adaptation, tant personnelles que familiales, de ces jeunes perdurent dans le temps (Pauzé et al., 2004).

Finalement, dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue, le taux de suivi pour les troubles de comportement sérieux chez les adolescents allochtones de 13 à 17 ans est comparable à celui de l'ensemble du Québec avec 43 % en 2006-2007 (Centre jeunesse de l'Abitibi-

Témiscamingue, 2007) et en 2007-2008 (Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue, 2008), puis 38 %, en 2008-2009 (Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue, 2009).

1.2 Une définition des troubles de comportement sérieux

Qu'entendons-nous par troubles de comportement sérieux? D'abord, le terme « troubles de comportement sérieux » est utilisé dans l'article 38, alinéa f)¹, de la Loi sur la protection de la jeunesse, pour dépeindre une situation où le développement ou la sécurité des jeunes est considéré compromis suite à ces troubles, tels que le refus de l'autorité (Association des Centres jeunesse du Québec, 1995), les problèmes de toxicomanie, de fugue, de fréquentations à risque, de comportement suicidaire, de vol, de violence et de plusieurs autres (Sogique, 2008). La définition retenue pour les troubles de comportement sérieux sera donc celle proposée par l'Association des Centres jeunesse du Québec (1995), soit :

Les troubles de comportement sérieux sont des modes d'ajustement réactionnels, à une situation existentielle insatisfaisante ou à une manière d'agir symptomatique de troubles profonds de la personnalité. C'est un ensemble de réactions observables et structurées qui démontre la désorganisation de l'enfant [...]. (P. 25-26)

Cependant, la littérature scientifique fait rarement référence aux troubles de comportement sérieux puisque ce terme n'est pas un diagnostic selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (American Psychiatric Association, 2003). Les troubles de comportement sérieux sont un concept légal qui englobe diverses manifestations incluses dans les troubles suivants : le trouble d'opposition avec provocation, le trouble des conduites, le trouble de personnalité antisociale ou la délinquance. En fait, les troubles de comportement sérieux s'inscrivent dans la trajectoire développementale de la délinquance ou de la personnalité antisociale, telle que définie par Vitaro et Gagnon (2001), à travers le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites.

¹ Article 38, alinéa f)

Pour l'application de la présente loi, la sécurité ou le développement d'un enfant est considéré comme compromis [...] : lorsque l'enfant, de façon grave ou continue, se comporte de manière à porter atteinte à son intégrité physique ou psychologique ou à celle d'autrui et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation ou que l'enfant de 14 ans et plus s'y oppose. (Les publications du Québec, 7 juillet 2008, p. 14-15)

Or, les adolescents hébergés en Centre jeunesse ne bénéficient pas tous d'un suivi en pédopsychiatrie et font encore moins l'objet d'un diagnostic spécifique en ce qui a trait à l'état de leur santé mentale. Par contre, nous pouvons constater qu'ils présentent souvent des caractéristiques du trouble des conduites ou encore du trouble oppositionnel avec provocation (Le Corff, Toupin et Pauzé, 2005), tels que décrits dans le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (American Psychiatric Association, 2003) (voir l'appendice A pour les critères diagnostiques du trouble oppositionnel avec provocation et du trouble des conduites). D'ailleurs, Pauzé et al. (2004) ont évalué que 39 % des adolescents suivis en protection de la jeunesse présentent un problème sévère d'opposition, que 51 % d'entre eux ont des comportements de nature délinquante et que 34 % affichent des comportements agressifs. En fait, entre 47 et 63 % des adolescents présentent au moins un diagnostic psychiatrique. Vitaro et Gagnon (2001) ont, quant à eux, noté dans leur recension des écrits que plus de 50 % des adolescents ayant un diagnostic de trouble des conduites présentent également les symptômes du trouble d'opposition avec provocation.

Dans le cas des adolescentes suivies en protection de la jeunesse pour troubles de comportement sérieux, outre le trouble de la conduite et le trouble d'opposition avec provocation, celles-ci présentent, dans une plus grande proportion que les garçons, un diagnostic de dépression majeure, de stress post-traumatique, d'idéations et de tentatives suicidaires (Chamberlain et Moore, 2002; Keenan, Loeber et Green, 1999; Loeber et Keenan, 1994; Loeber et Farrington, 2001; Moretti, Holland et McKay, 2001; Verlaan et Déry, 2006; Zoccolillo et Huard, 1999, Zoccolillo et Rogers, 1991). Aussi, les études indiquent que six fois plus d'adolescentes que d'adolescents auraient été victimes d'abus sexuels au cours de leur vie (Kann et Hanna, 2000; Silverthorn, Frick et Reynolds, 2001; Verlaan et Déry, 2006). Quant au retard scolaire, à la consommation régulière de drogues et aux placements antérieurs, les adolescentes ne se distinguent pas des garçons (Verlaan et Déry, 2006).

1.3 La problématique des troubles de comportement sérieux

Les jeunes présentant des troubles de comportement sont, la plupart du temps, relégués à l'influence des pairs déviants et exclus de l'influence normative des enfants du même âge, qui est primordiale au développement des habiletés sociales (Vitaro, Tremblay et Bukowski, 2001). Aussi, le regroupement avec des pairs déviants favorise l'émergence et la persistance des comportements de délinquance (Moffitt, Caspi, Dickson, Silva et Stanton, 1996), le rejet des valeurs sociales conventionnelles, la consommation abusive de drogues, et le décrochage scolaire (Cairns, Cairns et Neckerman, 1989; Robins et McEvoy, 1990). Ainsi, les troubles de comportement amènent les adolescents à être de plus en plus marginalisés.

De plus, le ministère de la Santé et des Services sociaux (1992), dans sa politique sur la santé et le bien-être, tient à attirer notre attention sur les effets pervers des difficultés d'adaptation sociale. Le ministère (1992) met en lumière le risque élevé de reproduction transgénérationnelle des troubles d'adaptation sociale, tels que les troubles de comportement sérieux. Concrètement, ceci réfère au fait que ces jeunes présentant aujourd'hui des difficultés d'adaptation assumeront plus difficilement leur rôle parental occasionnant, par le fait même, plus de difficultés pour leurs propres enfants comparativement aux enfants en général (ministère de la Santé et des Services sociaux, 1992; Pauzé et al., 2004; Vitaro et Gagnon, 2001).

1.4 L'intervention et les troubles de comportement sérieux

Considérant ce qui précède, il est intéressant de s'attarder sommairement aux différents programmes expérimentés auprès d'une clientèle présentant des troubles de comportement sérieux, et ce, même si notre recherche ne vise pas l'implantation ou l'évaluation d'un programme d'intervention. Dans les faits, de nombreux programmes ou combinaisons de programmes ont été mis en place pour venir en aide ou encore outiller ces jeunes comme : les programmes de résolution de problèmes ou encore les programmes de régulation de la colère, les programmes d'entraînement aux habiletés sociales, les programmes de développement de l'empathie (Beaumont, Royer, Bertrand et Bowen, 2003; Le Blanc,

Dionne, Proulx, Grégoire et Trudeau-Le Blanc, 2002; Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Golstein, 1988). Par contre, les résultats de ces recherches démontrent qu'il existe des lacunes au niveau de la généralisation des acquis à d'autres environnements. Ainsi, les stratégies apprises lors des activités de ces programmes ne sont pas maintenues (Vitaro, Dobkins, Gagnon et Leblanc, 1994).

D'ailleurs, le rapport Harvey (1991b) met en évidence un aspect des troubles de comportement sérieux qui semble avoir été peu touché par les programmes d'intervention jusqu'à ce jour, soit « l'exercice inefficace par les jeunes de leurs responsabilités propres en matière de pratiques comportementales socialement acceptables en même temps que protectiogènes » (p. 38).

Selon Decoster (2001), la conduite responsable de chacun repose sur la compétence à effectuer des choix responsables. Ces choix, pour être responsables, doivent être constructifs à la fois pour l'individu et pour son entourage. Cet auteur (2001) affirme, entre autres, que l'élaboration de programmes ayant pour but de promouvoir le développement du sens des responsabilités des jeunes doit forcément s'appuyer sur le fonctionnement moral de ces derniers.

1.5 Le développement moral et les troubles de comportement sérieux

D'abord, les études de Kohlberg (1984) ont permis de mieux comprendre le développement moral normal chez les individus. D'ailleurs, la théorie de Kohlberg demeure à ce jour la principale référence en ce qui a trait au développement moral des individus (Cloutier et Drapeau, 2008). Le tableau 1, en appendice B, résume les différents stades du développement moral.

Comme spécifié dans ce tableau, Kohlberg (1984) a défini trois niveaux de jugement moral soit : préconventionnel, conventionnel et postconventionnel. Chacun de ces niveaux se compose de deux stades. D'autre part, la séquence d'acquisition des stades est hiérarchique. Ainsi, le stade 1 doit être acquis avant le stade 2 et ainsi de suite (Kohlberg, 1984).

Aussi, le développement moral dépend du développement des capacités intellectuelles telles qu'identifiées par Piaget. Cependant, le développement des capacités intellectuelles

n'est pas garant du développement moral (Walker, 1980; Colby et Kohlberg, 1987). Ceci ramène à dire, par exemple, que le stade 4 ne pourra être atteint si l'adolescent n'a pas atteint le stade des opérations formelles de Piaget. Néanmoins, l'adolescent apte à effectuer des opérations formelles ne sera pas forcément capable d'un raisonnement de stade 4. Ce constat caractérise, en fait, certains jeunes délinquants. Bien qu'il ne semble pas y avoir de différence significative entre les jeunes non délinquants et les délinquants en ce qui a trait au développement des capacités intellectuelles, ces derniers auraient une propension à utiliser leurs capacités intellectuelles supérieures uniquement lorsqu'une gratification externe y est associée. De plus, ils feraient davantage preuve de rigidité dans leur processus de raisonnement (Larivée, 1989 : cité dans Dionne, 1996).

Ainsi, au début de l'adolescence, on devrait voir apparaître chez les adolescents le troisième stade identifié par Kohlberg (1984), soit celui de la bonne concordance interpersonnelle. Or, la majorité des délinquants raisonnent au niveau préconventionnel, donc aux stades 1 et 2 (Blasi, 1980; Gavaghan, Arnold et Gibbs, 1983). Cependant, le niveau de jugement moral n'est pas en cause dans la délinquance puisque certains non-délinquants raisonnent au niveau préconventionnel également. Par contre, le jugement moral semble être une caractéristique importante de la délinquance (Blasi, 1980; Gavaghan, Arnold et Gibbs, 1983).

1.6 L'intervention sur le développement moral auprès des adolescents présentant des troubles de comportement sérieux

Le Blanc et al. (2002) ont proposé des activités reliées au développement moral, spécifiquement pour la clientèle des Centres jeunesse. Ce programme se base sur l'approche cognitive développementale et sur la théorie du développement moral de Kohlberg. Il vise à faire progresser les jeunes d'un stade moral à l'autre en leur présentant des dilemmes moraux hypothétiques.

Mentionnons cependant que la théorie de Kohlberg a fait l'objet de nombreuses critiques étant donné la prédominance du raisonnement ou de l'aspect cognitif dans le développement moral. En effet, les auteurs reprochent à la théorie de Kohlberg de

soustraire les émotions (Gibbs, 1991; Hoffman, 1987) ou encore les traits de caractère (Kilpatrick, 1992; Peters, 1981) dans le fonctionnement moral. Il apparaît pour les auteurs un manque de cohérence entre le rôle du raisonnement et son interaction avec les comportements moraux (Blasi, 1980; Kutnick, 1986). Finalement, Boyd (1989) qualifie l'approche de Kohlberg comme étant froide, rationnelle et totalement séparée de la réalité du quotidien. Blasi (1983, 1995) ajoute que le raisonnement, à lui seul, ne peut évoquer chez un individu un sens moral de responsabilité.

Tappan et Brown (1989) proposent, de leur côté, une approche qui permet aux jeunes d'apprendre de leurs propres expériences morales et ainsi de réclamer leur autorité morale sur leur propre vie. En effet, ils soutiennent que le but ultime de l'approche narrative des conflits moraux est d'atteindre une autorité personnelle sur les expériences vécues.

Decoster (2003) a d'ailleurs transposé de façon éloquente les propos de Tappan et Brown en affirmant que la conduite responsable est rendue possible, entre autres, grâce à une dimension bien particulière, soit l'autorité d'auteur. L'autorité d'auteur permet en fait, de : « s'assumer pleinement comme l'auteur de ses décisions et de ses actions [...] exercer sa capacité d'effectuer des choix tout en se positionnant comme l'auteur responsable des conséquences bien concrètes qui en découlent » (Decoster, 2003, p. 158).

Par ailleurs, la dimension au cœur de notre recherche sera celle de la responsabilité subjective (Blais, 1984) désignée comme étant l'autorité d'auteur par les théoriciens du développement moral, Tappan et Brown (1989) et opérationnalisée en ateliers pédagogiques par Bouchard (2000). Bouchard (2000) définit l'autorité d'auteur de la façon suivante :

[...] être l'auteur de sa propre perspective morale et avoir autorité sur ce que l'on pense, ressent, fait devant un problème moral, et être en mesure de l'affirmer et de le défendre. La personne qui développe son autorité d'auteur est celle qui développe sa propre voix morale en étant de plus en plus à la source de ses décisions et actions morales. Elle est de plus en plus en mesure d'affirmer son autorité et sa responsabilité pour ses propres pensées, sentiments et actions. Elle parle et agit selon ses propres voix. (p. 76)

L'approche narrative des conflits moraux, à notre connaissance, n'a jamais été expérimentée avec une clientèle présentant des troubles de comportement sérieux. Nous sommes d'avis que cette approche peut s'avérer pertinente pour une telle clientèle. En effet, elle semble s'attaquer plus spécifiquement au critère suivant, du DSM-IV-TR, du trouble oppositionnel avec provocation : « fait souvent porter à autrui la responsabilité de ses erreurs ou de sa mauvaise conduite » (p.120). Précisons de nouveau que notre étude s'attarde à comprendre l'expérience des adolescentes à travers les ateliers pédagogiques de l'approche narrative des conflits moraux. Nous cherchons donc à savoir si les adolescentes arrivent à développer la capacité d'autorité d'auteur et si elles tirent des apprentissages de leurs propres expériences. À notre connaissance, une seule autre étude a porté sur le support fourni par l'approche dans le développement de la capacité d'autorité d'auteur et dans celle de tirer des apprentissages de ses propres expériences. Regardons maintenant nos questions de recherche à proprement parler.

1.7 Questions de recherche

Voici donc les questions qui nous permettront d'améliorer notre compréhension quant à l'expérience des adolescentes à travers l'approche narrative des conflits moraux, c'est-à-dire à leur capacité de réclamer leur autorité d'auteur et à tirer des apprentissages de leurs expériences :

- 1) Est-ce que les adolescentes réfèrent à des expériences où la meilleure chose à faire leur était inconnue?
- 2) Est-ce que les adolescentes réfèrent à des expériences où la meilleure chose à faire était connue?
- 3) Est-ce que les adolescentes font mention de la décision prise?
- 4) Est-ce que les adolescentes évaluent la décision prise?
- 5) Est-ce que les adolescentes justifient la décision prise?
- 6) Est-ce que les adolescentes tirent des apprentissages suite à la narration de leur expérience?
- 7) Est-ce que les adolescentes parcourent tout le processus menant à réclamer leur autorité d'auteur?

Attardons-nous maintenant aux assises théoriques de l'approche narrative des conflits moraux.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE : L'APPROCHE NARRATIVE DES CONFLITS MORAUX PAR LE JEU DRAMATIQUE ET L'ÉCRITURE

Cette partie expliquera le cadre théorique qui fournit les assises de la présente étude, soit l'approche narrative des conflits moraux par le jeu dramatique et l'écriture. Précisons d'abord que Tappan et Brown (1989) ont été les auteurs qui nous ont le plus influencés sur le plan théorique en ce qui a trait à l'approche narrative des conflits moraux tandis que Bouchard (1997) est celle qui a conceptualisé ladite approche en ateliers pédagogiques en y intégrant le jeu dramatique et l'écriture.

Tappan et Brown (1989) affirment qu'un individu se développe moralement, d'une part en devenant l'auteur de ses propres histoires morales et, d'autre part en tirant leçon des histoires racontées puis issues de son propre vécu. En outre, l'autorité d'auteur s'exprime non seulement à travers la narration, mais se développe grâce à la narration (Tappan et Brown, 1989). Par conséquent, tout comme l'auteur d'un roman exprime son autorité d'auteur et son autorité morale dans le processus de la création et de l'écriture narrative, l'individu exprime sa propre autorité d'auteur, sa responsabilité et son autorité morale à travers les histoires racontées ou écrites (Tappan, 1991).

Par contre, Tappan (1991) spécifie que l'action de devenir l'auteur de quelque chose s'inscrit toujours dans un contexte de relation, c'est-à-dire dans un processus constant de dialogue entre soi et l'autre. C'est grâce à ce processus que la personne est capable de revendiquer son autorité et sa responsabilité pour ses pensées, ses émotions et ses actions (Tappan, 1991).

Bref, selon Tappan (1991), lorsqu'un individu est encouragé à raconter ses expériences de vie ceci lui permet, d'une part, de devenir l'auteur de la perspective morale dans laquelle s'inscrit sa narration et d'en réclamer son autorité d'auteur, puis, d'autre part, d'apprendre de ses expériences en revendiquant son autorité et en assumant sa responsabilité face à ses pensées, actions et émotions. Par conséquent, l'autorité d'auteur est exprimée et développée grâce à la possibilité de se raconter à travers ses propres histoires morales (Tappan, 1991). Donc, le fait de raconter son vécu par narration permet à l'adolescent de s'approprier sa propre histoire. Il devient donc, par la même occasion, l'auteur de sa vie (Tappan et Brown, 1989).

Bouchard (1997), à partir de la théorie de Tappan et Brown, a développé des ateliers pédagogiques de jeux dramatiques et d'écriture basés sur l'approche narrative des conflits moraux. En effet, outre l'entrevue individuelle, Tappan et Brown (1989) proposaient d'actualiser l'approche par la dramatisation ou encore par l'écriture. Ainsi, ces ateliers ont été expérimentés auprès d'adolescents du premier et du deuxième secondaire, dans le cadre du cours «Enseignement moral ».

En vue de construire les jeux dramatiques pour les ateliers, Bouchard (1997) a retenu la démarche en art dramatique élaborée par le ministère de l'Éducation. En fait, cette démarche assure, tout comme le préconisent Tappan et Brown (1989), l'utilisation de sa propre voix dans la création de son personnage. Cette voix est d'ailleurs issue des expériences propres à l'individu. Ensuite, le jeu dramatique permet les interactions avec les autres et l'ouverture sur son monde affectif, tout comme l'approche narrative. Cependant, pour servir l'approche narrative des conflits moraux par le jeu dramatique et l'écriture, la construction des ateliers traite d'une problématique morale spécifique dans le but de faire émerger les expériences vécues de conflits moraux chez les adolescents (Bouchard, 1997, 2000). Ainsi :

Cette problématique, introduite à travers une situation imaginaire, pourrait permettre [aux adolescents] de jouer l'histoire, de la développer, de lui faire connaître un dénouement à travers des personnages improvisés. [...] Il en résulterait un apprentissage de sa réalité, car [l'adolescent] peut se dire à travers son personnage. La démarche lui permettrait « d'actualiser ses connaissances et son vécu ». (Bouchard, 1997, p. 50-51)

Quant à l'utilisation de l'écriture, grâce au journal personnel, l'adolescent est invité à raconter une expérience morale vécue et suscitée suite au jeu dramatique. Ainsi s'amorce un dialogue entre l'adolescent et le chercheur/animateur pour pousser la réflexion du jeune et l'amener à réclamer son autorité d'auteur (Bouchard, 1997, 2000).

En outre, pour assurer l'opérationnalisation de l'approche, Bouchard (1997, 2000) a identifié, à partir de la théorie de Tappan et Brown, les différentes étapes à franchir dans le but de réclamer son autorité d'auteur et de tirer des apprentissages de ses propres expériences, soit : 1) faire référence à une expérience vécue, 2) affirmer sa perspective morale en exprimant, d'une part, la décision prise et, d'autre part, en évaluant si la décision

prise était la meilleure chose à faire dans la situation et 3) soutenir l'évaluation de son action en justifiant pour quelles raisons la décision prise est la meilleure chose à faire ou non dans la situation ou en tirant un apprentissage plus global pour sa vie, c'est-à-dire en faisant un apprentissage plus large que les conséquences immédiates encourues.

Aussi, pour Bouchard (1997, 2000), le concept d'expériences ne se limite pas seulement aux expériences de conflit moral à proprement parler. En effet, selon l'auteur :

Si on limite l'expérience morale à celle de la résolution de conflits moraux, on risque de passer outre à une variété d'expériences pouvant potentiellement permettre un apprentissage moral [...] où un apprentissage sur le bien et le mal est possible en termes de découverte et de mise en œuvre de sa propre perspective morale et de son autorité d'auteur sur sa propre vie. (1997, p. 115-116-117)

Bref, il nous apparaît intéressant d'offrir aux adolescents présentant des troubles de comportement sérieux la possibilité de référer à leurs propres dilemmes moraux. En outre, le point fort des ateliers proposés par Bouchard (1997, 2000) tient au fait que ceux-ci permettent aux adolescents de juger par eux-mêmes, en fonction de leurs valeurs propres, des décisions à prendre puis d'apprendre de leurs expériences vécues. En plus, les ateliers de mise en jeu et de jeu dramatique nous apparaissent particulièrement accrocheurs pour des adolescents qui présentent des troubles de comportement. De plus, les ateliers nous semblent moins coûteux et moins menaçants qu'une entrevue individuelle, telle qu'élaborée au départ par Tappan et Brown (1989). Rappelons que Bouchard a expérimenté cette approche en milieu scolaire auprès d'adolescents du secondaire 1 et 2 et qu'elle cherchait à savoir si cette approche pouvait servir le programme d'enseignement moral. Aussi, à notre connaissance, cette approche n'a jamais été appliquée auprès d'une clientèle présentant des troubles de comportement sérieux.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

3.1 Choix de la méthode de recherche

L'approche qualitative semble la plus appropriée pour l'étude des données recueillies, par l'importance qu'elle accorde à l'expérience du sujet et au sens qu'il donne à la réalité sociale. D'ailleurs, Mucchielli (1996) définit la recherche qualitative dans des termes qui rejoignent la lancée sur laquelle s'inspire notre recherche, à savoir que :

L'expression recherche qualitative désigne toute recherche empirique en sciences humaines et sociales répondant aux cinq caractéristiques suivantes :

- 1) la recherche est conçue en grande partie dans une optique compréhensive;
- 2) elle aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large;
- 3) elle inclut une cueillette des données effectuée au moyen de méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents;
- 4) elle donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans qu'il y ait passage par une opération numérique;
- 5) elle débouche sur un récit ou une théorie (et non sur une démonstration). (p. 196)

De plus, Guba et Lincoln (1989) dégagent deux idées principales de l'approche qualitative : la première est que les points de vue et les perceptions des personnes sont importants pour bien connaître une situation; la deuxième révèle qu'il existe une multitude de perceptions puisque chaque personne a un point de vue et des perceptions sur la réalité qui lui sont propres. Par conséquent, pour connaître l'expérience des adolescentes en lien avec l'autorité d'auteur et les apprentissages tirés des expériences de vie, il s'agit de recueillir les points de vue et les perceptions des adolescentes qui y sont directement associés.

Nous ne prétendons pas à une représentativité exhaustive des résultats, mais à l'exemplarité de l'expérience vécue de six adolescentes ayant des troubles de comportement sérieux et étant hébergées au groupe *Mexique* du Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue. En fait, la présente étude vise à décrire l'expérience de ces adolescentes à l'intérieur de l'approche narrative des conflits moraux.

Cette recherche privilégie une démarche exploratoire et descriptive, d'abord parce que la dimension de l'autorité d'auteur a été peu explorée au Québec et qu'elle n'a pas fait l'objet d'une application auprès des adolescents ayant des troubles de comportement sérieux au

sens de la Loi sur la protection de la jeunesse. De plus, cette démarche se veut innovatrice puisqu'elle souhaite permettre à l'adolescente d'agir en fonction de sa propre voix intérieure, de s'ajuster selon sa propre évaluation d'une situation vécue plutôt qu'en intégrant la notion du bien et du mal, comme prescrit dans le programme élaboré par Le Blanc et al. (2002).

D'ailleurs, étant donné que le thème de notre recherche émerge de notre pratique professionnelle et des embûches rencontrées dans le processus de réadaptation auprès de notre clientèle, la recherche-action, issue du paradigme de la recherche qualitative, appuie notre démarche en tant que chercheure/intervenante. En effet, la recherche-action :

[...] ne constitue pas tant une nouvelle technique de collecte d'information qu'une nouvelle approche de la recherche : c'est une modalité de recherche qui rend l'acteur chercheur et qui amène l'action vers des considérations de recherche. Elle est différente de la recherche fondamentale qui ne fonde pas sa dynamique sur l'action, et de la recherche appliquée qui ne considère encore les acteurs que comme des objets de recherche et non comme des sujets participants. (Gauthier, 1992, p. 524)

Aussi, Mayer et Ouellet (1991) mettent bien en évidence le double rôle du praticien et du chercheur dans la recherche-action en ce sens où :

L'objet de la recherche-action est habituellement défini en fonction d'une expérience, d'un problème concret, plus ou moins immédiat, vécu soit par le chercheur lui-même, soit par des acteurs, praticiens ou clients. Un besoin sert souvent de départ à une recherche-action, et il peut être d'ordre individuel, professionnel ou social, selon le cas. Par ailleurs, l'objet de la recherche n'est généralement pas choisi ou défini par des personnes autres que celles qui vivent la problématique. Toutefois, il faut admettre que, dans la pratique quotidienne, ce sont souvent les praticiens qui définissent les besoins de la recherche-action en identifiant les situations qui constituent la problématique. (p. 109-110)

Par ailleurs, comme le mentionnent Beausoleil, Guédon, Larivière et Mayer (1988), l'enjeu principal de la recherche-action « est d'en arriver à produire des connaissances nouvelles tout en travaillant à une action, c'est-à-dire à un changement dans une pratique ou dans une situation sociale » (p. 189).

Bref, la présente recherche vise l'augmentation de nos connaissances par l'analyse qualitative des données recueillies et l'amorce d'un changement de nos pratiques

professionnelles en vue de mieux saisir l'expérience des adolescentes à travers les ateliers pédagogiques de l'approche narrative des conflits moraux. Nous cherchons donc à savoir si les adolescentes arrivent à développer la capacité de se positionner comme l'auteur des expériences qu'elles vivent et si elles tirent des apprentissages de celles-ci.

3.2 Population à l'étude

Notre recherche s'est déroulée avec les adolescentes hébergées à l'unité *Mexique*, au Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue. Ce choix a été motivé par notre connaissance du milieu, la proximité de ce milieu, le bassin de sujets pouvant participer à la recherche, la possibilité d'accueillir nos ateliers dans la programmation déjà prévue à l'horaire puis, par l'ouverture et la disponibilité de l'équipe d'intervenants à nous recevoir.

Dans le but d'éviter la discrimination ou la marginalisation, il a été convenu que l'ensemble des filles hébergées à l'unité *Mexique*, suivant la programmation régulière, participeraient aux ateliers proposés. Ainsi, au cours des huit rencontres, 15 adolescentes au total ont assisté aux ateliers. Cependant, seulement les adolescentes présentant les critères d'inclusion ont participé à notre étude. Par conséquent, 6 des 15 adolescentes possédaient trois de ces critères, soit : 1) avoir consenti à faire partie de la recherche, 2) être hébergée, en centre de réadaptation, en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse et 3) présenter des troubles de comportement sérieux selon la Loi sur la protection de la jeunesse. Ce dernier critère d'inclusion est traduit par l'alinéa f) de l'article 38 et inscrit sur les ordonnances rendues par la Chambre de la jeunesse. Notons que nous avons écarté notre quatrième critère d'inclusion spécifiant que les adolescentes devaient participer à la totalité des ateliers. Ce critère a été abandonné puisque celui-ci réduisait notre échantillon à deux adolescentes seulement. Rappelons que la participation des adolescentes à l'étude s'est faite dans un contexte volontaire, c'est-à-dire qu'une adolescente pouvait, en tout temps, refuser que nous utilisions les informations qu'elle nous avait transmises aux fins de cette recherche.

Par ailleurs, nous avons ciblé les adolescentes plus particulièrement parce que le taux de suivi pour troubles de comportement est plus élevé à l'adolescence, soit 13,3 adolescents

sur 1000 en 2000-2001 contre 4,1 enfants, entre 6 et 12 ans, sur 1000 pour la même période (Berthiaume, 2002). Dans cette même lignée, l'étude de Tourigny et al. (2002) rapporte que des quelque 8000 prises en charge pour troubles de comportement sérieux par les centres jeunesse du Québec, 78,6 % concernent les adolescents de 12 à 17 ans.

Donc, six adolescentes ont constitué notre échantillon pour l'analyse de nos données. L'âge des adolescentes ayant participé à la recherche s'étendait de 13 à 17 ans. L'âge moyen des adolescentes étant de 14,8 ans. Notons qu'une seule d'entre elles avait moins de 14 ans et que trois des six adolescentes ont terminé leur placement en cours d'implantation. De plus, deux adolescentes ont fugué au cours des huit rencontres. Par conséquent, une a été absente pour deux rencontres et une autre pour une rencontre. Finalement, une des adolescentes a été exemptée de participer à une rencontre puisqu'elle était malade (voir le tableau 2, appendice C).

Notons également que trois éducateurs du groupe *Mexique* ont coanimé avec nous les ateliers. La majeure partie des ateliers (6 sur 8) ont été coanimés par le même éducateur. De plus, deux stagiaires, un au baccalauréat en psychologie et l'autre en technique d'éducation spécialisée, attirés au groupe *Mexique*, ont assisté à une rencontre chacun.

3.3 Déroulement des ateliers pédagogiques

Avant d'aborder directement la collecte des données, nous introduirons les ateliers pédagogiques, basés sur l'approche narrative des conflits moraux, à partir desquels seront tirés les éléments qui serviront à la collecte des données.

Étant donné la disponibilité en temps de l'unité, nous avons dû réaménager l'organisation de l'implantation de nos ateliers. Donc, au lieu, de présenter nos ateliers sur 12 semaines, nous les avons offerts sur une période de 8 semaines, à raison d'une heure par semaine. Un choix s'est alors imposé en lien avec la sélection des ateliers à présenter aux adolescentes. Dans un premier temps, nous avons conservé l'atelier d'appropriation du journal puisque celui-ci vise la personnalisation du journal de l'adolescente et l'amorce d'un premier dialogue entre l'adolescente et l'animatrice/chercheuse. Nous avons également maintenu les quatre ateliers de jeu dramatique et d'écriture puisqu'ils incluent spécifiquement la

narration d'expérience vécue. Ces narrations nous fournissent le contenu que nous voulions précisément analyser au départ. L'activité de clôture a également été conservée puisqu'elle permettait de faire la boucle sur l'ensemble des ateliers présentés. Il ne nous restait plus qu'à choisir les ateliers d'initiation au jeu que nous allions offrir aux adolescentes pour les deux semaines restantes. Ces ateliers pouvant être offerts sur une période d'une demi-heure, nous avons opté pour combiner deux ateliers d'initiation par rencontre. Pour faire le choix des ateliers d'initiation à conserver, nous avons procédé par élimination. Ainsi, nous devions éliminer trois ateliers d'initiation au jeu sur les sept possibles. Le premier atelier d'initiation écarté (Le face à face) l'a été dès le départ. D'abord, cet atelier traitait, pour une deuxième fois, du thème du besoin d'espace vital. De plus, le déroulement propre de l'atelier nous apparaissait éthiquement questionnable pour un groupe d'adolescentes qui vivent ensemble 24 heures sur 24 puisqu'il nous semblait fournir un lieu de prédilection pour mettre en scène la hiérarchisation des adolescentes dans le groupe et faire vivre du rejet à certaines d'entre elles. Ensuite, le deuxième atelier rejeté (Fais-moi signe!) se prêtait moins à notre situation particulière étant donné que les adolescentes nous accueillent dans leur milieu alors que l'activité mettait en scène la situation inverse. Finalement, le dernier atelier retiré (Le départ impromptu) l'a été pour des raisons pratiques puisque les participantes devaient apporter elles-mêmes du matériel pour l'activité.

Par ailleurs, les ateliers pédagogiques sont un moyen de mise en relation avec des thèmes porteurs de conflits moraux. Ainsi, suite au réaménagement des ateliers proposés aux adolescentes, les thèmes abordés lors des ateliers étaient : le besoin d'espace vital, les rôles de chacun dans un groupe, l'apport de la différence, les stéréotypes, les secrets, nos réactions devant l'autorité, l'affirmation de notre désaccord dans un conflit et, finalement, le pour et le contre dans la prise de décision. Rappelons que nous cherchions à connaître l'expérience des adolescentes à l'intérieur des ateliers proposés.

Plus spécifiquement, les ateliers se sont déroulés dans le milieu de vie des adolescentes, soit au salon ou à la salle à manger de l'unité *Mexique*. Une seule rencontre s'est déroulée dans une salle du Centre jeunesse, site La Maison suite à une situation de crise avec une des adolescentes du groupe ne participant pas à la programmation régulière.

De plus, la première activité, soit celle de l'appropriation du journal personnel, visait la personnalisation du journal et l'amorce d'un premier dialogue entre l'adolescente et l'animatrice/chercheuse. Quant aux quatre ateliers d'initiation (rencontres 2 et 3), ils servaient à familiariser l'adolescente avec ses sens, l'espace environnant, son imagination, sa créativité, sa relation à elle-même, puis sa relation avec les autres et avec l'environnement. Les ateliers de jeu dramatique et d'écriture, au nombre de quatre (rencontres 4, 5, 6 et 7), avaient pour but de mettre les adolescentes en contexte pour leur permettre de réfléchir à une situation qu'elles ont déjà vécue. Ce matériel a été la pierre angulaire à partir de laquelle l'animatrice/chercheuse a pu engager l'adolescente, à travers l'écriture, à développer sa capacité d'autorité d'auteur et à tirer des apprentissages des expériences vécues. Finalement, l'atelier de clôture du journal (rencontre 8) visait à faire le point sur l'ensemble des narrations écrites et à fermer la boucle (Bouchard, 2000). Notons qu'à la fin de chaque atelier une rétroaction verbale a été effectuée, en groupe, pour dégager ce qui a été vécu lors de l'atelier et ce qui est à retenir de l'atelier vécu. Pour de plus amples informations concernant le déroulement des rencontres, voir le tableau 3, appendice D.

Dans un autre ordre d'idées, mentionnons que différentes attitudes de l'animatrice/chercheuse ont été dictées par l'approche même des conflits moraux. Ces attitudes sont nécessaires pour assurer un terrain fertile à l'émergence de la propre voix de l'adolescente et au développement de sa capacité d'autorité d'auteur. Nous avons donc retenu ces attitudes, soit : l'écoute, l'accueil, l'ouverture, la tolérance, l'empathie, la sensibilité et le respect (Tappan et Brown, 1989). Le respect comprend effectivement le respect de l'autre, mais, tout aussi important, le respect de l'évolution de chaque adolescente au sujet de son développement et de sa capacité, à ce moment précis de l'atelier, de réclamer son autorité et d'apprendre de ses expériences (Bouchard, 2000). Notons d'ailleurs qu'il est primordial d'éviter d'imposer sa propre voix morale aux adolescentes pour favoriser l'apparition, à travers le dialogue, de la voix propre de chaque adolescente (Tappan et Brown, 1989).

Ceci nous amène à aborder les rôles de l'animatrice/chercheuse en cours de collecte des données, soit : animer des ateliers et servir, à travers le journal personnel, d'auditoire à l'adolescente en l'amenant à pousser plus loin sa réflexion.

En ce qui a trait à l'animation, il apparaissait important que l'animatrice/chercheuse prépare le contenu des ateliers pour en arriver à maîtriser le matériel présenté. Notons, par ailleurs, que nous avons fait appel à un intervenant du milieu pour coanimer avec nous tous les ateliers et ce, dans le but d'assurer, d'une part, une meilleure gestion du groupe d'adolescentes et, d'autre part, de maximiser les observations pouvant être faites lors des ateliers. Il va sans dire que la ou le coanimateur(trice) a dû adopter les mêmes attitudes que l'animatrice/chercheuse et qu'il ou elle a dû s'engager à garder confidentielles les informations recueillies lors des ateliers.

Quant au rôle d'auditoire de la chercheuse/animatrice, il importe de rappeler que le processus d'autorité d'auteur est rendu possible uniquement dans une relation de dialogue entre soi et les autres (Tappan, 1991). De plus, la narration des expériences vécues permet de s'approprier sa propre histoire (Tappan et Brown, 1989), d'assumer sa responsabilité face à ses pensées, actions et émotions, puis d'apprendre de ses expériences (Tappan, 1991). Ce rôle a donc été important lors des rétroactions écrites des différents ateliers.

3.4 Collecte des données

La collecte des données à proprement parler peut s'effectuer avec différentes techniques. En effet, plusieurs modèles sont accessibles pour analyser l'expérience vécue. Ainsi, l'entrevue semi-directive, telle que proposée par Tappan et Brown (1989), a suscité notre attention. Il en ressort toutefois que cette technique, expérimentée par Bouchard (1997), ne respecte pas l'évolution de l'adolescent en ce sens que celui-ci n'est pas nécessairement en mesure de tirer un apprentissage de son expérience personnelle. De plus, l'adolescent n'est pas porté à se raconter et à échanger avec l'animatrice/chercheuse. Aussi, le processus s'avère indiscret étant donné qu'il est employé en groupe (Bouchard, 1997). Utilisée en individuel, l'entrevue s'avère également une technique coûteuse (Mayer et Ouellet, 1991) et pourrait apparaître comme étant menaçante pour une clientèle ayant des troubles de

comportement sérieux. Le questionnaire, quant à lui, s'est avéré inefficace puisque les adolescents avaient de la difficulté à répondre aux questions (Bouchard, 1997).

Par ailleurs, selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), « la phase de collecte de données consiste en l'utilisation de stratégies souples afin de préserver l'interaction avec les participants » (p. 133). À cet effet, nous avons choisi le journal personnel comme méthode de collecte de données.

3.4.1 Le journal personnel

Ce point nous amène à introduire notre méthode de collecte des données, soit le journal personnel de chacune des participantes. Le journal personnel :

...est un instrument d'exploration personnelle, de clarification et de connaissance de soi. Il s'agit d'une structure qui va permettre de porter une attention soutenue et systématique à une partie de notre vie. Le journal dirige la conscience vers certains aspects et nous permet d'évoquer et de développer graduellement une compréhension plus profonde de ce que nous sommes et de ce que les autres sont. Il nous permet de voir comment nous nous situons dans la réalité, comment nous réagissons aux événements, comment nous interagissons avec les autres. Il permet une réappropriation de notre expérience. (Paré, 1984, p. 22.)

Pour notre recherche, le journal personnel a servi tout autant d'outil de collecte des données que d'outil de dialogue entre l'adolescente et l'animatrice/chercheuse (Bouchard, 1997). Rappelons que les journaux personnels ont été remplis, à la fin des jeux dramatiques, en guise de rétroaction écrite. Les adolescentes ont donc été invitées à raconter une expérience vécue dans leur journal selon ce que le jeu dramatique a suscité chez elles.

Par conséquent, suite aux sept premières rencontres, l'animatrice/chercheuse a récupéré les journaux personnels des adolescentes pour entamer, par écrit, un dialogue avec chacune d'elles. À la fin des ateliers d'initiation au jeu (rencontres 2 et 3), l'animatrice/chercheuse a accueilli simplement, par écrit, la narration faite par l'adolescente, et ce, sans relancer le dialogue.

Cependant, lors des ateliers de jeu dramatique et d'écriture (rencontres 4, 5, 6 et 7), l'animatrice/chercheuse a d'abord accueilli la narration écrite de l'adolescente et a relancé la narration, à une reprise, par une seule question préalablement établie. Bien que les participantes étaient libres d'aborder les différents thèmes qu'elles jugeaient pertinents, nous les avons invitées à approfondir leur réflexion par des questions qui sont précisées, à la page suivante, dans le tableau 4. Ces questions ont servi à amener la réflexion de l'adolescente un peu plus loin, tel un dialogue entre celle-ci et l'animatrice/chercheuse, pour favoriser le développement de l'autorité d'auteur et les apprentissages liés aux expériences vécues.

Finalement, suite à l'approfondissement de la réflexion de l'adolescente grâce à la question suggérée, l'animatrice-chercheuse a récupéré de nouveau le journal personnel de chacune des participantes pour boucler la narration faite par celle-ci en accueillant encore une fois ses propos. Notons que seule l'animatrice-chercheuse a eu accès au contenu des journaux personnels des adolescentes.

Tableau 4
Schéma des questions de relance préétablies (Bouchard, 2000)

Lorsque l'adolescente se réfère à une expérience personnelle qu'elle a vécue

- 1) Question du départ : « Quelle expérience vécue te rappelle la situation jouée? Plus particulièrement, une expérience où tu ne savais pas quelle était la meilleure chose à faire dans la situation et où tu as dû faire un choix. Ou encore une expérience où tu savais quelle était la meilleure chose à faire dans la situation, mais où une autre personne n'était pas d'accord avec toi. » L'adolescente doit donner une vue sommaire de l'expérience vécue évoquée.
- 2) Question de relance : « Qu'as-tu décidé de faire? Pourquoi? » L'adolescente doit affirmer la décision qu'elle a prise ou affirmer son action.
- 3) Question de relance : « Selon toi, était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances? Pourquoi? » L'adolescente doit évaluer sa décision ou son action puis justifier son point de vue.
- 4) Question de relance : « Que retires-tu de cette expérience? Comment vois-tu les choses maintenant? » L'adolescente peut tirer de son expérience un apprentissage plus global sur sa vie.

Lorsque l'adolescente se réfère à l'expérience du jeu dramatique

- 1) Question du départ : « Que penses-tu de la situation que tu viens de jouer? » L'adolescente peut porter sa réflexion sur un moment du jeu ou sur le problème posé lors du jeu dramatique.
 - 2) Question de relance : « Que peux-tu retirer de cette expérience de jeu dramatique? L'adolescente est invitée à tirer de son expérience du jeu dramatique un apprentissage.»
-

3.5 Analyse de contenu

Conformément à l'approche utilisée, l'analyse de contenu nous a semblé être la méthode la plus appropriée pour nous permettre de répondre à nos questions de recherche (voir à la page 12 du présent document). En fait, notre choix s'est orienté vers ce type d'analyse

puisqu'il permet de mettre en évidence le discours des adolescentes et s'attarde davantage sur le point de vue de celles-ci. D'ailleurs, « l'analyse de contenu [...] offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité » (Quivy et Campenhoudt, 1995, p. 230).

Aussi :

L'analyse de contenu est une méthode scientifique, systématisée et *objectivée* de traitement exhaustif de matériel très varié par l'application d'un système dit de codage-décodage conduisant à la mise au point d'un ensemble de *catégories* (exhaustives, pertinentes, objectives et clairement définies) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement *classifiés* au cours d'une série d'*étapes* rigoureusement suivies dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel dont une *description scientifique* détaillée amène à comprendre la *signification exacte* du point de vue de l'auteur à l'origine du matériel analysé, et ce en s'adjoignant au besoin *l'analyse quantitative* sans jamais toutefois s'y limiter, mais en se basant surtout sur une excellente *analyse qualitative* complète et détaillée des *contenus manifestes*, ultimes révélateurs du sens exact du phénomène étudié, et complétée dans certains cas par une analyse des *contenus latents* afin d'accéder alors au sens caché potentiellement véhiculé, le tout conduisant à divers *niveaux d'interprétation* du matériel, l'analyse de contenu pouvant porter sur des *phénomènes statiques* d'une part et s'avérer d'une grande richesse lorsqu'appliquée dans une *perspective développementale* d'autre part. (L'Écuyer, 1987, p. 62)

Notons que Landry (1992) propose une distinction entre l'analyse de contenu qualitative et quantitative. En effet :

Par comparaison, l'analyse qualitative de contenu interprète le matériel étudié à l'aide de quelques catégories analytiques en faisant ressortir et en décrivant les particularités. L'analyse quantitative compare les ressemblances et les différences quantitatives qui ressortent des catégories analytiques alors que l'analyse qualitative met l'accent sur les nuances qui existent dans les ressemblances et les différences qui ressortent des catégories analytiques. (p. 342)

Par ailleurs, l'analyse de contenu a porté sur le contenu manifeste (Ghiglione et Matalon, 1978). En fait, tout comme le préconisent Tappan et Brown (1989), l'analyse du contenu manifeste s'attarde à ce qui est dit et non à ce qui aurait pu être dit. Ainsi, il est entendu que le message est complet en lui-même (Ghiglione et Matalone, 1978). Aussi, nous avons

retenu, tel qu'illustré à la figure 1, les étapes d'analyse de contenu proposées par L'Écuyer (1987).

Rappelons que dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes concentrés spécifiquement à l'analyse qualitative des données recueillies pour déterminer si les adolescentes étaient en mesure de développer la capacité d'autorité d'auteur et de tirer des apprentissages de leurs expériences grâce à la grille d'analyse proposée (voir le tableau 5, à la page 32 du présent document).

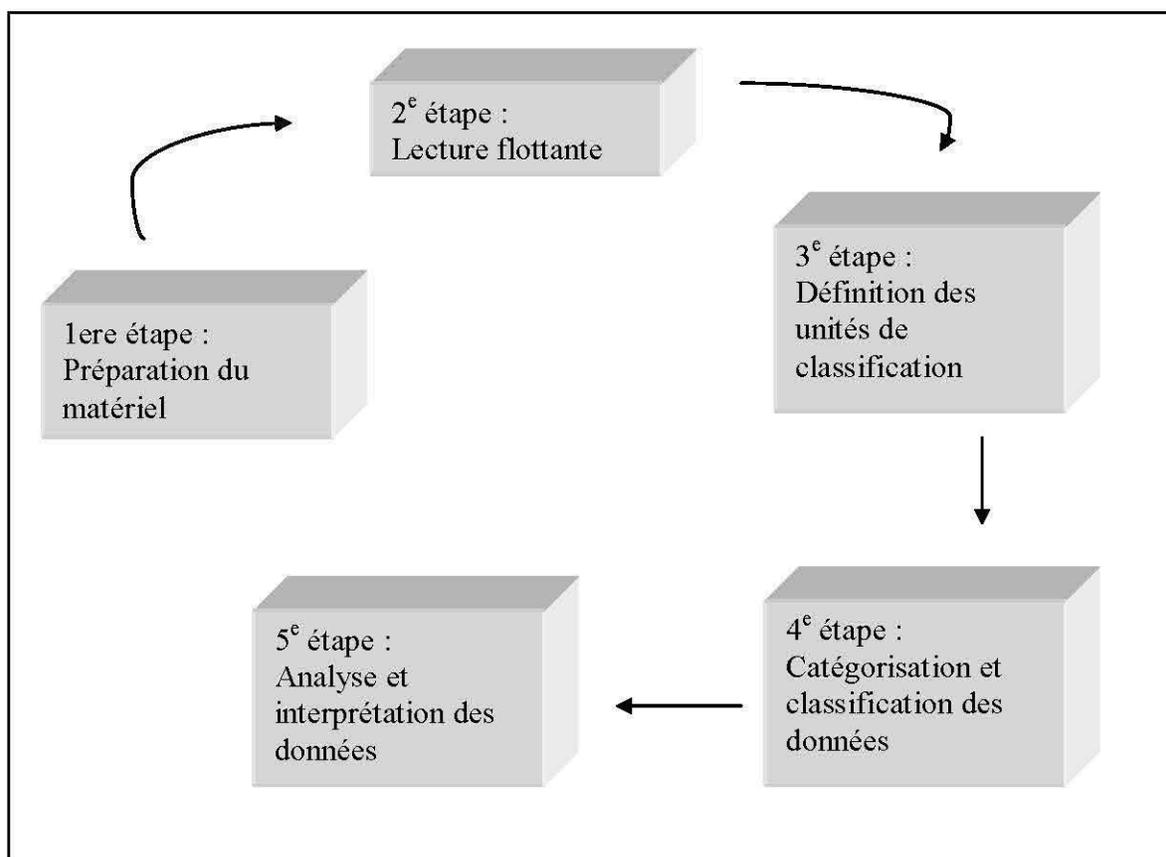


Figure 1 : Étape d'analyse de contenu selon le modèle de L'Écuyer (1987).

Tel que schématisé, la première étape d'analyse de contenu consistait à préparer le matériel (L'Écuyer, 1987). Ainsi, compte tenu du nombre restreint de sujets, le corpus de journaux personnels soumis à l'analyse a été retranscrit d'abord à la main et ensuite avec le logiciel WORD.

Dans la deuxième étape, il s'agissait de procéder à un examen attentif des données retranscrites en faisant une lecture « flottante » pour permettre la familiarisation (L'Écuyer, 1987) avec la présence des dimensions et sous-dimensions de la grille d'analyse (tableau 5) dans les narrations des adolescentes.

Pour la troisième étape, nous avons découpé le matériel selon les dimensions retenues (L'Écuyer, 1987) dans notre grille d'analyse (tableau 5). L'Écuyer (1987) paraphrase cette étape de la façon suivante :

L'exploitation ou codage du matériel est une étape de réorganisation du matériel par laquelle sont regroupés en catégories ou thèmes plus larges, sous un titre générique, tous les énoncés dont le sens se ressemble. (p. 74)

En quatrième lieu, le matériel a été catégorisé et classifié dans les différentes unités de sens. Il existe, en fait, trois modèles du processus de catégorisation et de classification des données. Or, nous avons opté pour le « modèle mixte ». Ce modèle inclut des dimensions préexistantes au départ, auxquelles s'ajoutent d'autres dimensions en cours d'analyse ou encore en remplacement de certaines dimensions déjà existantes. Par conséquent, les données sont regroupées dans les dimensions préexistantes tandis que les dimensions redondantes sont éliminées. Ensuite, il y a identification définitive des dimensions qui serviront de grille d'analyse à partir de laquelle seront classifiées les données. Ensuite, les fragments de texte sont classifiés dans les dimensions identifiées qui doivent répondre à des critères d'exclusivité, d'exhaustivité, de pertinence, d'objectivité et d'homogénéité (Mayer et Ouellet, 1991).

Finalement, la dernière étape d'analyse consistait, quant à elle, à analyser et à interpréter les résultats pour déterminer si l'approche narrative des conflits moraux soutient les adolescentes dans le processus qui consiste à réclamer leur autorité d'auteur et à tirer des apprentissages de leurs expériences. Bref, « le travail d'analyse est une recherche de signification, d'ordre et de cohérence. Elle fait ressortir des liens là où semble régner le hasard » (Deslauriers, 1991, p. 93).

Vous trouverez, à la page suivante, la schématisation de l'analyse de contenu en lien avec nos questions de recherche :

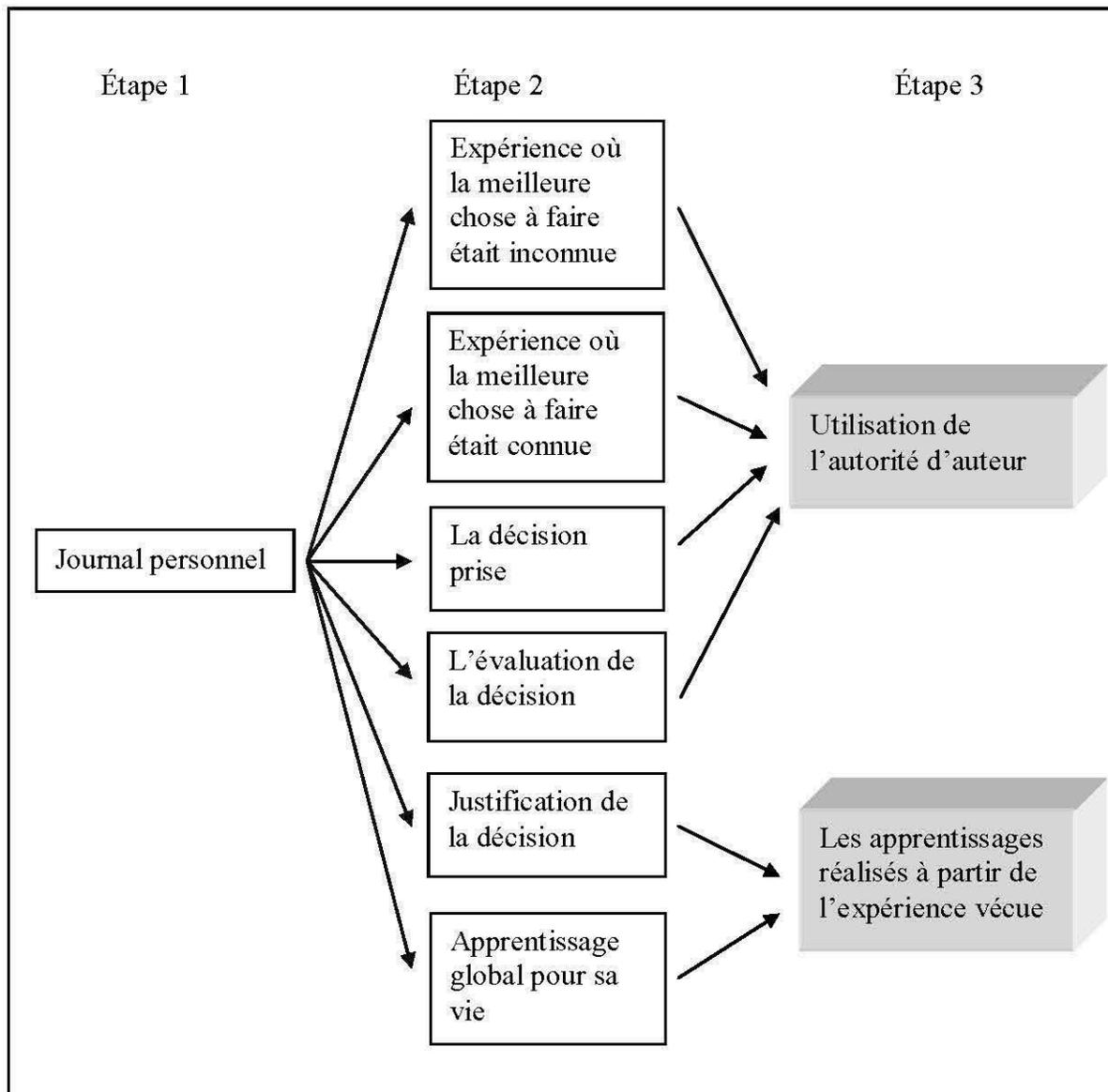


Figure 2. Schématisation de l'analyse de contenu en lien avec les questions de recherche.

Nous nous attarderons maintenant à la grille d'analyse, à proprement parler, pour décortiquer les narrations des adolescentes dans le but de déterminer si l'approche narrative des conflits moraux soutient les adolescentes dans le développement de leur capacité d'autorité d'auteur et dans celle de tirer des apprentissages de leurs expériences. Cette grille, élaborée par Bouchard (1997), regroupe les trois dimensions préalablement établies, par Tappan et Brown (1989) soit : 1) les expériences vécues de conflits moraux, 2) l'autorité d'auteur et 3) les apprentissages réalisés à partir de ces expériences.

Mentionnons également qu'au départ, nous ne croyions pas pertinent de faire toutes les distinctions suggérées par Bouchard (1997) quant à la catégorisation de la dimension « les expériences vécues de conflits moraux ». Cependant, après avoir examiné les écrits des adolescentes, nous avons trouvé intéressant d'utiliser la catégorisation complète proposée par Bouchard (1997). En fait, les subdivisions au niveau des « expériences vécues de conflits moraux », telles que conseillées par Bouchard (1997), nous donnent plus d'informations au sujet des adolescentes. Par conséquent, nous avons inclus ces subdivisions dans notre grille d'analyse (voir le tableau 5). Finalement, nous avons retenu toutes les catégorisations émergentes de la recherche de Bouchard (1997) auprès des étudiants de 1^{er} et 2^e secondaires pour faire l'analyse de contenu des narrations des adolescentes issues de leur journal personnel respectif.

Tableau 5

Grille d'analyse de l'expression narrative de l'autorité d'auteur

Dimension 1	Les expériences vécues de conflits moraux
Sous-dimension 1 :	expérience où la meilleure chose à faire était inconnue
	1.1.1 conflit moral intrapersonnel
	1.1.2 conflit moral interpersonnel
Sous-dimension 2 :	expérience où la meilleure chose à faire était connue
	1.2.1 bien à faire semble évidente
	1.2.2 action spontanée
Dimension 2	L'utilisation de l'autorité d'auteur
Sous-dimension 1 :	la décision prise
Sous-dimension 2 :	l'évaluation de la décision
Dimension 3	Les apprentissages réalisés à partir de l'expérience vécue
Sous-dimension 1 :	justification de la décision
Sous-dimension 2 :	apprentissage global pour sa vie

Bouchard, 1997

CHAPITRE IV
RÉSULTATS

Nous vous exposerons, dans ce chapitre, l'analyse des résultats. Dans un premier temps, nous aborderons chacune des dimensions et sous-dimensions de la grille d'analyse en vue de déterminer si les adolescentes arrivent à parcourir tout le processus menant à réclamer leur autorité d'auteur et à tirer des apprentissages de leurs expériences. Nous terminerons le chapitre en présentant les éléments inattendus que les adolescentes ont révélés au cours des ateliers, soit les expériences rapportées. Commençons par l'analyse de la structure même des narrations des adolescentes.

4.1 Regard sur les narrations des adolescentes à partir de la grille d'analyse

Rappelons que l'analyse de contenu des narrations des adolescentes, selon la grille d'analyse, nous permettra de répondre à nos questions de recherche et de constater si les adolescentes parcourent tout le processus menant à réclamer leur autorité d'auteur face à leurs expériences vécues et à tirer des apprentissages de celles-ci.

Notons que nous n'avons pas inclus dans cette grille d'analyse les narrations où les adolescentes réfèrent à l'expérience même du jeu dramatique. Ce choix initial se confirme par la très faible proportion de ce type de narration fait par les adolescentes. Ainsi, dans les prochaines pages, nous discuterons de chacune des dimensions et sous-dimensions de la grille d'analyse et nous les illustrerons par les propos recueillis dans les journaux des adolescentes.

4.1.1 Les expériences vécues de conflits moraux

Cette première dimension réfère aux expériences vécues et remémorées par le thème de l'atelier. Ainsi, les adolescentes font la narration d'une situation qu'elles ont déjà vécue avant leur participation à l'atelier. Cette dimension comprend deux sous-dimensions : a) une expérience où la meilleure chose à faire était inconnue et b) une expérience où la meilleure chose à faire était connue.

4.1.1.1 L'expérience où la meilleure chose à faire était inconnue. La première sous-dimension des expériences vécues de conflits moraux est celle où la meilleure chose à faire était inconnue. C'est-à-dire que face à un conflit moral, l'adolescente ne savait pas

quoi faire. Aussi, cette sous-dimension se divise en deux types de conflits moraux : soit 1) le conflit moral intrapersonnel et 2) le conflit moral interpersonnel (Bouchard, 1997).

Dans un conflit moral intrapersonnel, « [l'adolescente] s'approprié le problème et se questionne à propos de ce qu'[elle] devrait faire» (Bouchard, 1997, p. 98). Alors, même si ce type de conflit peut émerger suite à un conflit relationnel, ce sont les propres voix morales de l'adolescente qui s'entrechoquent (Bouchard, 1997). En ce qui concerne le conflit moral interpersonnel, il s'agit d'«une situation où la meilleure chose à faire selon [l'adolescente] entre en conflit avec la meilleure chose à faire selon une autre personne. Le bien à faire selon [l'adolescente], c'est-à-dire sa propre voix morale, est questionné par une voix qui lui est extérieure» (Bouchard, 1997, p. 99).

Notons que dans leurs écrits, les adolescentes font part seulement des conflits intrapersonnels. Elles n'abordent pas les conflits interpersonnels où une autre personne leur mentionne ce qu'elle croit qui doit être fait dans une situation. Ceci ne veut pas dire qu'elles ne vivent jamais ce type de conflit moral. Cependant, les adolescentes n'ont pas rapporté de situation faisant appel aux conflits interpersonnels dans leurs écrits.

Ainsi, les adolescentes semblent vivre principalement leurs dilemmes moraux tel un combat interne entre leurs propres voix morales. Dans les expériences relatées, les adolescentes rapportent deux types d'expériences vécues tel un combat intrapersonnel. Premièrement, le dilemme entre le principe du plaisir et celui de la réalité lié à une décision à prendre où elles pourraient vivre un moment de plaisir, mais aussi des conséquences importantes comme dans une situation d'absentéisme scolaire ou de perpétration d'un délit. Voici les propos de France qui illustrent bien la dualité interne qui existe chez elle :

Quand je voulais skipper pour aller voir mon ex faque j'me suis dit que j'allais sûrement avoir des conséquences de fugue alors que d'un autre côté j'allais sûrement me faire du fun. Faque j'y ai pas été!!! *Question de relance : Selon toi, était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances et pourquoi?* Non, parce que même si je l'aimais, je devrais pas me mettre dans le caca pour un mec!!!

Deuxièmement, les adolescentes vivent un conflit moral intrapersonnel en ce qui a trait à la gestion des émotions dans les relations interpersonnelles, notamment l'expression de la

colère. Malgré le fait que certaines adolescentes ont ramené avoir été capables finalement d'exprimer leurs émotions à la bonne personne, elles mentionnent également ne pas avoir su comment réagir au départ. Aussi, certaines semblent osciller entre garder le silence ou exploser. Ces dernières ne rapportent pas reprendre la situation avec la personne concernée pour partager comment elles se sont senties. Voici, pour illustrer ces propos, les écrits de Julie, dans un premier temps, suivis de ceux de France :

Quand que ma sœur me volait des choses je disais rien mais quand j'essayais je pognais les nerfs pis je pétais des coches. *Question de relance : Que peux-tu retirer de cette expérience? De cacher les choses que j'aime pour plus qu'elle me les vole ou aller me plaindre à mon père, ou barrer ma chambre.*

Quand mon père me chialait après je savais pas trop comment réagir parce que ça me frustrait et ça me faisait de la peine à mon p'tit cœur faque j'ai été le voir je lui ai exprimé mes émotions et mon mécontentement face à ce qu'il m'a dit de méchant!!! *Question de relance : Selon toi, était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances et pourquoi? Oui, parce qu'il ne l'aurait pas su ce que je pensais de lui et pourquoi j'étais pas contente de ce qu'il m'avait dit!!!*

4.1.1.2 L'expérience où la meilleure chose à faire était connue. Regardons maintenant la deuxième sous-dimension des conflits moraux, soit celle où la meilleure chose à faire était connue. Dans ce type de conflit moral, il n'y a pas apparence de conflits entre différentes voix morales, soit entre les voix morales de l'adolescente ou entre la sienne et celle d'une autre personne. En fait, l'adolescente savait quoi faire ou encore elle ne semblait pas vivre de conflit face à la meilleure chose à faire dans la situation vécue.

Deux subdivisions précisent ce type de conflits : 1) les expériences vécues où le bien à faire semble évident réfèrent à des situations où «l'action à prendre selon l'auteur semble [...] claire et sans équivoque. [...] aucun conflit entre deux ou plusieurs voix morales n'apparaît à propos de la meilleure chose à faire dans la situation» (Bouchard, 1997, p. 103) et 2) l'action spontanée réfère, quant à elle, au fait que «l'acteur semble agir sur la pulsion du moment [et que son action est comprise comme étant] un réflexe pris au sens de la «réaction automatique, involontaire et immédiate» à la situation» (Bouchard, 1997, p. 103).

Dans les écrits des adolescentes, ces dernières font référence à des conflits où le bien à faire semble évident. Dans ces narrations, les adolescentes ne font pas état d'un conflit avec une

autre voix morale, ce qui ne veut pas dire cependant qu'il n'y avait pas présence de conflit au moment de la situation. Nous retrouvons dans ce type de conflit moral les mêmes thèmes que dans le conflit moral intrapersonnel, soit la gestion des émotions dans les relations interpersonnelles, puis le dilemme entre le principe du plaisir et de la réalité illustré par la perpétration de délit et la fugue. C'est donc dire que les adolescentes semblent vivre leurs conflits parfois en sachant exactement ce qu'il convient de faire, alors qu'à d'autres occasions leurs propres voix internes entrent en conflit pour déterminer le meilleur à faire dans la situation.

Par contre, en ce qui a trait à la situation de consommation de drogue dans le groupe, les adolescentes ayant rapporté cette expérience l'ont toutes fait sous l'angle du bien à faire évident. En fait, cette situation ne semble pas avoir suscité d'ambiguïté pour elles quant à ce qui devait être fait comme en témoigne Julie dans sa narration :

Lorsque Luce (nom fictif) disait qu'elle n'avait pas emporté de drogue mais les éducateurs le savaient. Elle avait l'air niaiseuse de dire que c'était pas vrai *Question de relance : Qu'as-tu décidé de faire et pourquoi?* Je l'ai stolée parce que de toute façon les éducateurs le savaient.

En ce qui concerne l'action spontanée, une adolescente a fait part d'une expérience où sa réaction était plutôt de l'ordre d'une réponse réflexe, d'une réaction sur la pulsion du moment. Cette situation traitait aussi de la gestion des émotions dans les relations interpersonnelles. Voici, à cet effet, la narration de Marie :

Quand mon ex m'a trompée avec une de mes amies je savais pas comment lui dire que c'était fini parce que quand je le voyais je perdais tous mes mots *Question de relance : Qu'as-tu décidé de faire et pourquoi?* J'ai pris mon courage à deux mains et je l'ai appelé et je lui ai dit que c'était un mangeur de merde et que je voulais qu'il me foute patience parce que j'en avais plein mon casque qu'il fasse la même affaire. Un trou de cul ça reste un trou de cul.

4.1.2 L'utilisation de l'autorité d'auteur

La deuxième dimension de l'expression narrative de l'autorité d'auteur est l'utilisation même de la capacité de se positionner comme l'auteur de ses pensées, de ses paroles, de ses émotions et de ses actions. Cette dimension réfère donc à la capacité des adolescentes à affirmer leur perspective morale. Deux sous-dimensions viennent préciser la capacité

d'affirmer sa perspective morale, soit : 1) nommer la décision prise et 2) évaluer la décision prise (Bouchard, 1997, 2000).

4.1.2.1 Décision prise. Dans l'analyse des différentes narrations des adolescentes, nous avons regardé si ces dernières affirmaient ce qu'elles avaient décidé de faire dans la situation rapportée. Il est intéressant de constater que les adolescentes utilisent le «je» lorsqu'elles mentionnent la décision prise et qu'elles se responsabilisent face à leur décision plutôt que de blâmer autrui, ce qui était fréquemment observé en situation de vécu partagé alors que nous étions éducatrice dans les unités de réadaptation.

De plus, il ressort de l'analyse que certaines adolescentes pèsent le pour et le contre avant de statuer sur ce qu'elles vont faire comme le mentionne France dans sa narration : «Quand je voulais skipper pour aller voir mon ex faque j'me suis dit que j'allais sûrement avoir des conséquences de fugue alors que d'un autre côté j'allais sûrement me faire du fun. Faque j'y ai pas été.»

Pour d'autres, la décision apparaît claire. Il ne semble donc pas y avoir d'autres décisions possibles à prendre dans la situation comme en témoignent les narrations faites suite à la présence de drogue dans le groupe d'adolescentes. Voici la décision prise par Julie dans cette situation : «Je l'ai stoolée.»

Aussi, certaines rapportent le fait que la décision est d'abord et avant tout un choix tel qu'illustré d'abord par les propos de Julie, ensuite par ceux d'Anna et finalement par ceux de Luce : «Prendre le bon choix! Ne pas me mettre dans le caca!», «Je pète plus de coche parce que je réplique plus.» et «L'écouter parce que tu dois l'écouter, t'as le choix mais la meilleure chose à faire c'est l'écouter!» Aussi, d'autres adolescentes se trouvent des moyens pour remédier à la situation comme l'indique la phrase suivante de Julie : «De cacher les choses que j'aime pour ne plus qu'elle me les vole ou aller me plaindre à mon père, ou barrer ma chambre.»

4.1.2.2 L'évaluation de la décision. La deuxième sous-dimension de l'utilisation de l'autorité d'auteur, l'évaluation de la décision, permet à l'adolescente de déterminer si la décision prise était la meilleure chose à faire dans la situation. Cette prise de position

permet à l'adolescente, selon Bouchard (1997, 2000), d'affirmer sa propre perspective morale.

Mentionnons ici que les adolescentes n'évaluent pas systématiquement la décision prise dans la situation rapportée dans leur narration. C'est donc dire que la majorité d'entre elles ne disent pas si ce qu'elles ont décidé de faire était, selon elles, la meilleure chose à faire dans la situation. L'analyse de contenu des narrations des adolescentes nous a permis d'identifier que certaines y vont directement avec la justification, étape suivante selon Tappan et Brown (1991) et Bouchard (1997).

Illustrons tout de même la prise de position de deux adolescentes face à leur décision. Voici comment France a évalué sa décision de s'absenter de l'école : «je regrette vraiment mon geste, si j'avais une baguette magique je reculerais le temps et j'irais à l'école!!!». Anna évalue, quant à elle, sa décision de dénoncer une adolescente du groupe qui avait apporté de la drogue dans l'unité de la façon suivante : «j'ai bien fait d'en parler».

4.1.3 Les apprentissages réalisés à partir de la situation vécue

La troisième dimension de l'expression narrative de l'autorité d'auteur est la capacité de soutenir sa propre perspective morale. Cette dimension implique que :

La personne doit exprimer le sens qu'elle donne à son expérience, c'est-à-dire qu'elle doit affirmer la perspective morale au nom de laquelle elle raconte cette expérience en particulier. Par l'expression de sa perspective morale, la personne a l'occasion d'affirmer son autorité d'auteur et, par conséquent, de la développer puisque cette expression entraîne un apprentissage sur sa vie. (Bouchard, 2000, p. 13)

Deux types d'apprentissage différents peuvent avoir lieu soit : 1) justifier sa décision ou 2) tirer un apprentissage global pour sa vie. Ceux-ci constituent les deux sous-dimensions qui viennent indiquer comment l'adolescente peut soutenir sa perspective morale (Bouchard, 1997, 2000).

4.1.3.1 Justification de la décision. La première sous-dimension des apprentissages réalisés à partir de la situation vécue réfère à la capacité d'expliquer pour quelles raisons la

décision prise est, selon l'adolescente, la meilleure ou non, donc à justifier sa décision (Bouchard, 1997, 2000).

Il est intéressant de remarquer que les adolescentes justifient, dans certains cas, la décision prise en fonction des conséquences qu'elles auraient pu avoir ou qu'elles ont eues suite à l'action posée, comme en témoignent respectivement les narrations de Julie et d'Anna :

Lorsque je voulais fuguer (*situation*) et que j'ai choisi de ne pas fuguer (*décision*) pour ne pas me mettre dans la merde et rester plus longtemps au centre (*justification*).

Quand j'ai dénoncé les filles pour la drogue dans le groupe (*décision*)[...] *Question de relance : Était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances et pourquoi? Oui c'est la meilleure chose d'en parler (évaluation) parce que si les éducateurs auraient entendu mon nom j'aurais eu des conséquences moi aussi (justification).*

Pour d'autres, le fait que les adultes savent déjà semble être une justification valable pour rapporter une situation telle la dénonciation de la présence de drogue dans le groupe ou encore la dénonciation d'un délit commis. Voici ce que Julie et Marie ont donné comme justification à leur décision :

Lorsque Luce (nom fictif) disait qu'elle avait pas emporté de drogue (*situation*) mais les éducateurs le savaient. Elle avait l'air naïve de dire que c'était pas vrai. *Question de relance : Qu'as-tu décidé de faire et pourquoi? Je l'ai stoullé (décision) parce que de toute façon les éducateurs le savaient (justification).*

J'ai décidé de me dénoncer (*décision*) parce que la police le savait ce qu'on avait fait. Ils avaient des preuves (empreintes) (*justification*).

Aussi, d'autres justifient leur choix de s'exprimer dans le but d'être comprise de l'autre, ce qui implique une responsabilisation dans le processus de communication à l'autre et la prise en compte des conséquences immédiates sur la relation avec la personne impliquée dans le conflit, tel que mentionné par Bouchard (1997). Voici ce que France avait à dire à ce sujet :

Quand mon père me chialait après je savais pas trop comment réagir parce que ça me frustrait et ça me faisait de la peine à mon petit cœur (*situation*) faque j'ai été le voir je lui ai exprimé mes émotions et mon mécontentement face à ce qu'il m'a dit de méchant!!! (*décision*) *Question de relance : Selon toi, était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances et pourquoi? Oui, (évaluation)*

parce qu'il ne l'aurait pas su ce que je pensais de lui et pourquoi j'étais pas contente de ce qu'il m'avait dit!!! (*justification*)

D'autres justifications nous laissent entrevoir que les adolescentes sont capables de porter un jugement moral de niveau supérieur sur les actions posées, tel que spécifié respectivement par les écrits de Anna et Marie :

Quand j'ai dénoncé les filles pour la drogue dans le groupe (*décision*) 2) oui j'ai bien fait d'en parler (*évaluation*) 3) non, mais il y avait juste moi qui le savait pis ça me faisait chier de savoir qu'il y avait de la drogue dans le groupe (*justification*).

Quand il avait des gens qui voulaient faire une piaule. J'avais le goût parce que je l'aimais pas la personne (*situation*) mais j'ai décidé de pas le faire (*décision*) *Question de relance : Selon toi, était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances et pourquoi? De pas le faire (évaluation) parce que je pourrais me retrouver vraiment dans la marde (justification) parce que ce n'est pas acceptable (justification). Et tu pourrais faire des travaux communautaires (justification).*

4.1.3.2 Apprentissage global pour sa vie. La deuxième sous-dimension des apprentissages réalisés à partir de la situation vécue réfère, quant à elle, à la capacité des adolescentes à réfléchir sur leurs expériences, donc à prendre un recul face à ce qu'elles ont vécu, pour en tirer un apprentissage plus global pour leur vie (Bouchard, 1997, 2000).

Il est captivant de constater que certaines adolescentes tirent des apprentissages plus globaux en ce qui a trait à ce qu'elles peuvent faire pour un garçon qu'elles ont aimé. Voici ce que France a appris suite à une expérience vécue :

Quand je voulais skipper pour aller voir mon ex faque j'me suis dit que j'allais sûrement avoir des conséquences de fugue alors que d'un notre côté j'allais sûrement me faire du fun. (*situation*) Faque j'y ai pas été!!! (*décision*) *Question de relance : Selon toi, était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances et pourquoi? Non, (évaluation) parce que même si je l'aimais je devrais pas me mettre dans le caca pour un mec!!! (apprentissage global sur sa vie)*

D'autre part, notons que la majorité des apprentissages globaux faits par les adolescentes tournent autour du thème des choix comme en témoignent deux écrits de Julie, celui de France et de Marie :

Lorsque je voulais fuguer (*situation*) et que j'ai choisi de ne pas fuguer (*décision*) pour ne pas me mettre dans la merde et rester plus longtemps au centre. (*justification*) *Question de relance : Que retires-tu de cette expérience? Comment vois-tu les choses maintenant? Je retiens que j'ai fait un bon choix (évaluation).* Maintenant je suis fière de moi! (*apprentissage plus global*)

Good choice = freedom (traduction libre : les bons choix impliquent la liberté) (*apprentissage global*).

Mon journal, ma vie. Ça m'a permis de réaliser qu'on fait pas toujours les bons choix dans la vie!!! (*apprentissage global pour sa vie*) J'ai la preuve; les éducateurs m'ont donné un dîner en ville pis dans ma petite tête de cochon bien je me disais que j'allais revenir pis faire mes affaires pour avoir une sortie en ville mais j'attendais ma «ride» pis je l'ai appelé à 1 h pis on l'a attendu Judith (nom fictif) pis moi et il est arrivé à 1 h 30 faque je me suis dit d'la merde tant qu'à manquer une demi-heure m'a manqué tout le reste de mes cours (*situation*) faque j't'allée au centre d'achat pis à la bibliothèque (*décision*) pis à la biblio, j'ai vu Jean (nom fictif d'un éducateur) pis il a appelé au centre pour qu'ils viennent me chercher faque ils sont venus et je regrette vraiment mon geste si j'avais une baguette magique je reculerais le temps et j'irais à l'école!!! (*évaluation*)

J'aurais pu me réveiller avant à place de continuer de pu aller à l'école et de ne pas respecter ma mère et gérer ma consommation! Et laisser mon chum (ex) J'aurais dû prendre le bon chemin. Le mauvais chemin : être enfermée dans un centre, habiter avec du monde que j'aime pas. Le bon chemin : belle vie, pas enfermée dans un centre d'accueil, être avec ma famille et mes amis (es), habiter avec ceux que j'aime (*apprentissage global*).

4.2 Les adolescentes parcourent-elles tout le processus conduisant à réclamer leur autorité d'auteur et à tirer des apprentissages de leurs expériences?

Suite à notre analyse, il arrive que les adolescentes ne parcourent pas toujours tout le processus inclus dans la grille d'analyse et identifié par Tappan et Brown (1989) pour réclamer leur autorité d'auteur. Rappelons d'abord que par choix, pour l'étude, les adolescentes ne disposaient pas de l'ensemble des questions identifiées au tableau 4 pour réaliser leurs narrations. Ainsi, les adolescentes débutaient leur narration en énonçant d'abord la situation. Par la suite, selon ce qu'elles avaient inscrit dans leur narration, une seule question leur était posée et elles poursuivaient la narration entreprise. Reprenons certains exemples :

Lorsque Luce (nom fictif) disait qu'elle n'avait pas emporté de drogue (*situation*) mais les éducateurs le savaient. Elle avait l'air niaiseuse de dire que c'était pas vrai. *Question de relance : Qu'as-tu décidé de faire et pourquoi?* Je l'ai stolée (*décision*) parce que de toute façon les éducateurs le savaient (*justification*).

Oui j'étais à une rencontre et elle s'est pas faite parce que mon père était pas là et mon t.s. a parlé avec ma mère et il m'a pas laissé parler et il m'a pas écoutée et je me demandais comment je pouvais réagir et ça donné que j'étais de très mauvaise humeur parce que je me suis pas exprimée! Et j'étais fâchée que mon père vienne pas (*situation*) *Question de relance : Qu'est-ce que tu as décidé de faire et pourquoi?* D'en parler avec mon père (*décision*) pis ça s'est amélioré (*justification*).

Nous remarquons dans ces deux narrations que les adolescentes n'évaluent pas si la décision prise était la meilleure ou non dans la situation (*évaluation*), mais qu'elles arrivent tout de même à justifier pour quelles raisons la décision prise était la bonne (*justification*) selon elles, ce qui constitue un apprentissage tiré de l'expérience vécue.

Ainsi, l'analyse de contenu des narrations des adolescentes révèle que, malgré le fait que ces dernières n'aient pas parcouru l'ensemble du processus identifié par Tappan et Brown (1989) et Bouchard (1997), elles arrivent tout de même à prendre un recul face à ce qu'elles ont vécu et à se positionner comme l'auteur de leurs actions, leurs sentiments et leurs pensées puis à tirer des apprentissages de leurs expériences. D'ailleurs, comme mentionné plus haut, la sous-dimension manquante dans la majorité des narrations où les adolescentes abordent la dimension permettant de tirer un apprentissage de l'expérience vécue est celle de l'évaluation de la décision prise.

Regardons maintenant des narrations où les adolescentes parcourent tout le processus menant à la réclamation de l'autorité d'auteur et leur permettant de tirer un apprentissage de l'expérience vécue :

Lorsque je voulais fuguer (*situation*) et que j'ai choisi de ne pas fuguer (*décision*) pour ne pas me mettre dans la merde et rester plus longtemps au centre (*justification*). *Question de relance : Que retires-tu de cette expérience? Comment vois-tu les choses maintenant?* Je retiens que j'ai fait un bon choix (*évaluation*). Maintenant je suis fière de moi! (*apprentissage plus global*).

Quand je voulais skipper pour aller voir mon ex faque j'me suis dit que j'allais sûrement avoir des conséquences de fugue alors que, d'un notre côté j'allais sûrement me faire du fun. *(situation)* Faque j'y ai pas été!!! *(décision)* *Question de relance : Selon toi, était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances et pourquoi?* Non, *(évaluation)* parce que même si je l'aimais, je ne devrais pas me mettre dans le caca pour un mec!!! *(apprentissage global sur sa vie)*.

Quand il avait des gens qui voulaient faire une piaule. J'avais le goût parce que je l'aimais pas la personne *(situation)* mais j'ai décidé de pas le faire *(décision)* *Question de relance : Selon toi, était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances et pourquoi?* De pas le faire *(évaluation)* parce que je pourrais me retrouver vraiment dans la marde *(justification)* parce que ce n'est pas acceptable *(justification)*. Et tu pourrais faire des travaux communautaires *(justification)*.

Il convient aussi de noter que l'atelier de clôture a été, pour la majorité des adolescentes, une synthèse faisant mention d'un apprentissage global pour la vie. Ainsi, les écrits des adolescentes n'ont pas fait l'objet d'une narration comme telle. Ceux-ci reflètent plutôt des apprentissages en lien avec l'ensemble du processus vécu au cours des ateliers et de leur réalité d'être hébergées en centre de réadaptation. Voici trois différents extraits des narrations des adolescentes écrits lors de l'atelier de clôture et où elles font état des apprentissages faits :

Good choice = freedom (traduction libre : les bons choix impliquent la liberté) *(apprentissage global)*.

Mon journal, ma vie. Ça m'a permis de réaliser qu'on fait pas toujours les bons choix dans la vie!!! *(apprentissage global pour sa vie)* J'ai la preuve; les éducateurs m'ont donné un dîner en ville pis dans ma petite tête de cochon bien je me disais que j'allais revenir pis faire mes affaires pour avoir une sortie en ville mais j'attendais ma «ride» pis je l'ai appelée à 1 h pis on l'a attendu Judith (nom fictif) pis moi et il est arrivé à 1 h 30 faque je me suis dit d'la marde tant qu'à manquer une demi-heure m'a manqué tout le reste de mes cours *(situation)* faque j't'allée au centre d'achat pis à la bibliothèque *(décision)* pis à la biblio, j'ai vu Jean (nom fictif d'un éducateur) pis il a appelé au centre pour qu'ils viennent me chercher faque ils sont venus et je regrette vraiment mon geste si j'avais une baguette magique je reculerais le temps et j'irais à l'école!!! *(évaluation)*.

J'aurais pu me réveiller avant à place de continuer de pu aller à l'école et de ne pas respecter ma mère et gérer ma consommation! Et laisser mon chum (ex) J'aurais dû prendre le bon chemin. Le mauvais chemin : être enfermée dans un

centre, habiter avec du monde que j'aime pas. Le bon chemin : belle vie, pas enfermée dans un centre d'accueil, être avec ma famille et mes amis (es), habiter avec ceux que j'aime (*apprentissage global*).

4.3 Les expériences abordées par les adolescentes lors des ateliers

Nous venons de vous exposer nos résultats d'analyse des narrations selon la grille d'analyse proposée. Finalement, il importe de mentionner l'élément distinctif de l'approche narrative des conflits moraux qui consiste à s'attarder à ses expériences personnelles pour en tirer des apprentissages. Ainsi, contre toute attente, l'analyse de contenu a permis de mettre à jour différentes expériences peu banales vécues par les adolescentes. En effet, les expériences rapportées nous apparaissent particulièrement intéressantes puisqu'elles font état du vécu spécifique de ces dernières, c'est-à-dire aux expériences associées aux caractéristiques des troubles de comportement sérieux, tel que compris dans la Loi sur la protection de la jeunesse.

En fait, suite aux thèmes proposés par les ateliers, les adolescentes ont évoqué différentes expériences porteuses de conflits moraux tels : la consommation de drogue dans leur groupe, les délits, la fugue, l'absentéisme scolaire et la gestion des émotions dans les relations interpersonnelles. Les adolescentes font également ressortir le dilemme entre le principe du plaisir et le principe de la réalité. Dans les prochaines pages, nous exposerons chacune des expériences relatées par les adolescentes dans leur narration.

4.3.1 La consommation de drogue dans leur groupe

Dans un premier temps, les adolescentes ont ramené avoir dénoncé le fait que d'autres adolescentes aient apporté de la drogue dans l'unité. Ceci nous laisse penser que certaines adolescentes ont intégré les valeurs de leur milieu de vie, à savoir qu'il n'y a pas de consommation permise à l'intérieur du groupe. Nous pourrions croire aussi que certaines adolescentes ont créé des liens significatifs avec les éducateurs, qu'elles se sont identifiées au milieu et qu'elles se retrouvent dans un conflit de loyauté lorsqu'elles détiennent des informations sur le groupe qui vont à l'encontre des valeurs prônées par les éducateurs. Cependant, cela ne nous donne pas d'information à savoir si les adolescentes ayant dénoncé

demeurent abstinentes même à l'extérieur des murs de l'unité de vie. Voici la narration d'Anna à ce sujet :

1) Quand j'ai dénoncé les filles pour la drogue dans le groupe 2) oui, j'ai bien fait d'en parler 3) non, mais il avait juste moi qui le savais pis ça me faisait chier de savoir qui avait de la drogue dans le groupe. *Question de relance : était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances et pourquoi? Oui c'est la meilleure chose d'en parler parce que si les éducateurs auraient entendu mon nom j'aurais eu des conséquences moi aussi.*

4.3.2 Les délits

Par ailleurs, l'analyse de contenu a permis de mettre à jour le fait que les délits font partie de certaines des expériences vécues par les adolescentes. L'expérience des délits est abordée lors du thème des secrets et celui de la prise de décision. Aussi, il semble y avoir un aspect d'entraînement par les pairs dans les délits commis et ceux-ci semblent être perpétrés en groupe.

Dans une première narration, l'adolescente raconte que devant les preuves de la police elle a choisi de se dénoncer et d'avouer le délit qu'elle avait commis. Dans une autre narration, la même adolescente parle d'une invitation à aller voler avec un groupe. Ce qui nous apparaît particulièrement intéressant réside dans le fait que la décision s'est prise en considération avec les conséquences possibles suite à un délit. Ceci implique donc qu'il y a eu réflexion avant l'agir. De plus, l'adolescente pose un jugement sur le caractère moral de l'acte délictueux. Donc, non seulement, elle sait que les délits vont à l'encontre des règles et des lois établies dans notre société, mais elle est consciente que sur le plan moral, il est inacceptable de voler. Voici ce que Marie avait à dire à ce sujet :

Quand il avait des gens qui voulaient faire une piaule. J'avais le goût parce que je l'aimais pas la personne, mais j'ai décidé de pas le faire *Question de relance : selon toi, était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances et pourquoi? De pas le faire parce que je pourrais me retrouver vraiment dans la marde parce que c'est pas acceptable. Et tu pourrais faire des travaux communautaires.*

4.3.3 La fugue

En ce qui concerne la fugue, une adolescente a rédigé une narration à ce sujet. Il nous apparaît fort intéressant de constater que pour cette adolescente, la fugue demeure un choix. Aussi, elle fait le lien que la fugue ne constitue pas un choix forcément avantageux pour elle à long terme en ce sens où elle risque de voir son temps de placement en centre de réadaptation prolongé en adoptant un tel comportement. De plus, elle écrit ressentir un sentiment de fierté face à la décision prise, soit celle de ne pas fuguer. Voici ce qu'elle a noté à cet effet :

Lorsque je voulais fuguer et que j'ai choisi de ne pas fuguer pour ne pas me mettre dans la merde et rester plus longtemps au centre. *Question de relance : Que retires-tu de cette expérience? Comment vois-tu les choses maintenant?* Je retiens que j'ai faite un bon choix. Maintenant je suis fière de moi!

4.3.4 L'absentéisme scolaire

Un autre thème rencontré dans les narrations des adolescentes est l'absentéisme scolaire. Les adolescentes nous ramènent, entre autres, qu'elles sont sollicitées par leurs pairs pour ne pas se présenter à leurs cours. Il est fort possible aussi qu'elles incitent, à leur tour, les autres à s'absenter de l'école, malgré le fait qu'elles ne le mentionnent pas dans leurs écrits. Les adolescentes semblent aussi associer l'absentéisme scolaire à une occasion d'avoir du plaisir. De plus, le choix de se présenter à l'école et de poursuivre leur éducation n'est pas automatique pour elles. Cependant, ce qui nous apparaît particulièrement intéressant, ici aussi, c'est le fait que l'adolescente ait pris le temps de peser le contre et le pour avant de prendre une décision. Voyons ce qu'elle a écrit à ce sujet :

Quand je voulais skipper pour aller voir mon ex faque j'me j'me suis dit que j'allais sûrement avoir des conséquences de fugue alors que d'un notre côté j'allais sûrement me faire du fun. Faque j'y ai pas été!!! *Question de relance : Selon toi, était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances et pourquoi?* Non, parce que même si je l'aimais, je ne devrais pas me mettre dans le caca pour un mec!!!

4.3.5 La gestion des émotions dans les relations interpersonnelles

Les adolescentes abordent également des moments où elles ont eu à affirmer leur désaccord dans un conflit. Elles discutent de ces situations dans leur relation avec les adultes, leur fratrie, leurs pairs ou encore leur amoureux.

D'abord, il semble que les adolescentes relient, en majorité, le conflit et le mécontentement à un sentiment de frustration. Une adolescente mentionne, quant à elle, la peine ressentie lors d'une situation où elle était mécontente. Une autre constatation intéressante est liée au fait que les adolescentes mentionnent qu'en situation de mécontentement, elles ne savaient pas comment réagir et comment exprimer les émotions vécues.

Dans leurs relations avec les adultes, il semble plus important pour les adolescentes de s'exprimer et de se sentir écoutées. Une adolescente rapporte de son côté, ne pas s'être sentie écoutée de la part de l'adulte. Ainsi, il semble que les adolescentes ressentent le besoin d'être entendues et comprises de l'adulte. Voici ce que France a rédigé à ce sujet :

Quand mon père me chialait après je savais pas trop comment réagir parce que ça me frustrait et ça me faisait de la peine à mon p'tit cœur faque j'ai été le voir je lui ai exprimé mes émotions et mon mécontentement face à ce qu'il m'a dit de méchant!!! *Question de relance : Selon toi, était-ce la meilleure chose à faire dans les circonstances et pourquoi?* Oui, parce qu'il ne l'aurait pas su ce que je pensais de lui et pourquoi j'étais pas contente de ce qu'il m'avait dit!!!

Quant à leur relation avec la fratrie ou encore les pairs, l'expression du mécontentement passe par les crises ou le mutisme. Ainsi, il semble que les adolescentes aient besoin d'être outillées pour trouver des moyens de résoudre les problèmes rencontrés ou pour exprimer leur colère puisque ces habiletés ne semblent pas avoir été acquises en bas âge, comme en témoignent les écrits de Julie :

Quand que ma sœur me volait des choses, je ne disais rien mais quand j'essayais, je pognais les nerfs pis je pétais des coches. *Question de relance : Que peux-tu retirer de cette expérience?* De cacher les choses que j'aime pour ne plus qu'elle me les vole ou aller me plaindre à mon père, ou barrer ma chambre.

En ce qui a trait aux relations amoureuses, une adolescente rapporte avoir été confrontée au pouvoir de l'amour et perdre tous ses moyens devant le garçon aimé. Ici aussi, il ressort que

l'adolescente était à court de moyens pour mettre un terme à la relation et exprimer sa colère. Ainsi, le moyen employé pour arriver à rompre définitivement avec ce garçon a été d'adopter une attitude agressive possiblement dans le but de se protéger, d'une part, et d'autre part, d'assurer une distance relationnelle assez grande pour éviter que ce dernier ne revienne à la charge. Voici ce que Marie a écrit à ce sujet :

Quand mon ex m'a trompée avec une de mes amies je savais pas comment lui dire que c'était fini parce que quand je le voyais je perdais tous mes mots
Question de relance : Qu'as-tu décidé de faire et pourquoi? J'ai pris mon courage à deux mains et je l'ai appelé et je lui ai dit que c'était un mangeur de merde et que je voulais qu'il me foute patience parce que j'en avais plein mon casque qu'il fasse la même affaire. Un trou de cul ça reste un trou de cul.

4.3.6 Le dilemme entre le principe du plaisir et le principe de la réalité

Certaines adolescentes ont pris conscience de la difficulté à peser le pour et le contre dans la prise de décision. Elles ont réalisé qu'elles sont confrontées entre le principe du plaisir et celui de la réalité lorsque vient le temps de faire un choix. Ainsi, il arrive que les adolescentes choisissent la voie du plaisir et en subissent les conséquences. Il arrive également qu'elles choisissent de respecter les ententes prises et qu'elles vivent de la fierté. France relate, dans sa narration, une situation où elle a choisi le principe du plaisir, voici ce qu'elle avait à dire à cet effet :

Les éducateurs m'ont donné un dîner en ville pis dans ma petite tête de cochon bien je me disais que j'allais revenir pis faire mes affaires pour avoir une sortie en ville mais j'attendais ma «ride» pis je l'ai appelé à 1 h pis on l'a attendu Judith (nom fictif) pis moi et il est arrivé à 1 h 30 faque je me suis dit d'la merde tant qu'à manquer une demi-heure m'a manqué tout le reste de mes cours faque j't'allée au centre d'achat pis à la bibliothèque pis à la biblio; j'ai vu Jean (nom fictif d'un éducateur) pis il a appelé au centre pour qu'ils viennent me chercher faque ils sont venus et je regrette vraiment mon geste si j'avais une baguette magique je reculerais le temps et j'irais à l'école!!!

Nous vous avons présenté les expériences recueillies dans les narrations écrites des adolescentes suite à leur participation aux ateliers de l'approche narrative des conflits moraux.

CHAPITRE V
DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats obtenus en regard de nos questions de recherche et de la recherche documentaire sur le sujet. Avant d'entamer la discussion, rappelons le but de notre étude. Celle-ci vise à comprendre l'expérience des adolescentes à travers les ateliers pédagogiques de l'approche narrative des conflits moraux. Nous voulons savoir également si les adolescentes arrivent, grâce à cette approche, à développer la capacité d'autorité d'auteur et si elles tirent des apprentissages de leurs propres expériences. Ajoutons qu'à notre connaissance, une seule autre étude, soit celle de Bouchard (1997), a porté sur le support fourni par l'approche dans le développement de la capacité d'autorité d'auteur et dans celle de tirer des apprentissages de ses propres expériences. Cependant, Bouchard (1997) a traité du sujet auprès d'une clientèle adolescente des secondaires 1 et 2 donc, exempte de troubles de comportement sérieux et qu'elle s'est essentiellement attardée aux différents types d'expériences qui pouvaient être porteurs de conflits moraux. Soulignons également que, pour atteindre notre but, nous avons analysé les narrations des adolescentes à l'aide de la grille d'analyse, à la page 32 du présent document. Cette grille est d'ailleurs en lien direct avec nos questions de recherche.

D'abord, nos résultats confirment que les adolescentes réfèrent à des expériences où la meilleure chose à faire était inconnue. Elles abordent également des expériences où la meilleure chose à faire était connue (Bouchard, 1997, 2000). Cependant, les adolescentes ne s'attardent pas à tous les types d'expériences proposés par Bouchard (1997, 2000) dans leurs narrations. Elles font état d'une part, de conflit moral intrapersonnel où leurs propres voix morales s'entrechoquent et d'autre part, d'expériences où le bien à faire semble évident, deux subdivisions identifiées par Bouchard (1997, 2000) dans les types d'expériences porteurs de conflits moraux. Nous reviendrons plus loin dans la discussion sur les expériences, à proprement parler, abordées par les adolescentes.

Les adolescentes, dans leurs narrations, mentionnent la décision qu'elles ont prises en regard de l'expérience rapportée, étape identifiée par Tappan et Brown (1989) de même que par Bouchard (1997, 2000). Contrairement à ce qui était observé en vécu partagé avec les adolescentes, celles-ci ne blâment pas autrui dans leurs narrations. Elles assument les décisions qu'elles ont prises dans les expériences rapportées et elles adoptent une position

qui nous apparaît responsable en ce sens où elles rédigent leurs narrations en « je ». Quant à l'étape de l'évaluation de la décision prise, les adolescentes ne font pas systématiquement cette étape, alors qu'elle apparaissait importante pour les auteurs (Tappan et Brown, 1989; Bouchard, 1997, 2000). Dans leurs narrations, les adolescentes y vont, la plupart du temps, directement à la justification de la décision prise, étape suivante selon Tappan et Brown (1989) et Bouchard (1997, 2000) et escamotent de faire mention si la décision prise était la meilleure chose à faire selon elles.

En ce qui concerne la justification de la décision prise, il ressort que dans certaines narrations les adolescentes font preuve d'un jugement moral qui nous semble plus élevé que la majorité des adolescents présentant un trouble de la conduite qui se situe habituellement au stade préconventionnel (Blasi, 1980; Gavaghan, Arnold et Gibbs, 1983), selon les stades de Kohlberg (1984). En effet, les adolescentes en arrivaient à porter un jugement sur le caractère acceptable ou non d'une conduite en lien avec les règles et les normes de la société, ce qui laisse supposer qu'elles sont capables d'atteindre le niveau conventionnel, selon la théorie de Kohlberg (1984). Nous ne pouvons dire toutefois si l'approche narrative des conflits moraux a permis aux adolescentes de passer d'un niveau à l'autre du jugement moral ou si elles étaient à ce niveau avant le début de notre recherche puisque cet aspect ne faisait pas partie des éléments pouvant être comparés par la méthodologie utilisée.

De plus, les adolescentes justifient leur décision selon les conséquences immédiates, tout comme le précise Bouchard (1997). Cependant, ces dernières abordent peu les conséquences immédiates sur les relations entretenues avec les personnes impliquées dans le conflit, tel que suggéré par Bouchard (1997). Ceci est fort probablement dû au fait que la majorité des conflits rapportés par les adolescentes étaient des conflits intrapersonnels où les propres voix morales de l'adolescente s'entrechoquaient et non des conflits interpersonnels où la voix morale de l'adolescente entre en conflit avec une voix morale extérieure à cette dernière. Par contre, selon Decoster (2003), être l'auteur de ses décisions et de ses actions revient à faire des choix en se positionnant également comme l'auteur responsable des conséquences qui s'en suivent. Il est bien difficile de dire si les

adolescentes se considèrent responsables des conséquences suite à chacune des décisions prises lors des expériences vécues. En fait, notre méthodologie ne permettait pas de vérifier cet aspect.

Cependant, un élément fort intéressant réside dans l'apprentissage global pour leur vie suite à la narration de leurs expériences. Les adolescentes reconnaissent que les choix qu'elles ont faits dans le passé ou ceux qu'elles feront dans l'avenir sont des éléments qui leur permettront de retourner dans leur milieu naturel respectif. À noter que nos résultats corroborent ceux de Bouchard (1997, 2000) à l'effet que les adolescentes tirent des apprentissages de leurs expériences vécues, soit à travers la justification, soit en y faisant un apprentissage global pour leur vie.

Contrairement à ce que prétendent Bouchard (1997, 2000) et Tappan et Brown (1989), les adolescentes ont été en mesure de réaliser des apprentissages à partir de l'expérience vécue sans parcourir tout le processus menant à réclamer l'autorité d'auteur. Ainsi, il pourrait être intéressant de questionner la pertinence de l'étape de l'évaluation de la décision prise, celle la plupart du temps, escamotée par les adolescentes dans le processus de l'expression narrative de l'autorité d'auteur.

En outre, tout comme Bouchard (1997, 2000), nous constatons que l'expérience morale ne se limite pas à la résolution, à proprement parler, de conflits moraux, ainsi les conflits moraux intrapersonnels et les expériences où le bien à faire semble évident sont aussi des expériences porteuses de conflits moraux où les adolescentes peuvent réclamer leur autorité d'auteur et tirer des apprentissages des expériences vécues, contrairement à ce qui est évoqué dans la théorie de Tappan et Brown (1989).

Nous ne pourrions passer sous silence le point fort de l'approche narrative des conflits moraux, ce qui la distingue particulièrement des autres approches visant le développement moral des adolescents présentant des troubles de comportement sérieux, selon la Loi sur la protection de la jeunesse. Ce point fort réside dans le fait que l'approche commande de référer spécifiquement aux expériences vécues de l'adolescent. Ainsi, le fait de se raconter à partir d'une expérience vécue permet d'abord de prendre conscience des expériences

vécues, de réclamer son autorité d'auteur sur celles-ci et de tirer des apprentissages de sa propre expérience, contrairement aux activités proposées par Le Blanc et al. (2002).

Par conséquent, les adolescentes ont, à travers leurs narrations, exploré des expériences peu banales. En fait, elles ont rapporté des expériences qui sont précisément des éléments ayant contribué à statuer, par le juge de la chambre de la jeunesse, que leur sécurité et leur développement étaient compromis, en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, suite à des troubles de comportement sérieux. C'est donc dire que les adolescentes font état, dans leurs narrations, d'expériences qui ne sont pas vécues par la majorité des adolescents, mais bien par ceux qui vivent avec un trouble de comportement sérieux.

En effet, la consommation de drogue est une expérience vécue par les adolescents présentant des troubles de comportement sérieux (Laventure, Déry et Puzé, 2006; Puzé et al., 2004; Verlaan et Déry, 2006) de même que les délits (Puzé et al., 2004), la fugue (Lahay et Loeber, 1994) et l'absentéisme scolaire (Farrington et West, 1993; Lahey et Loeber, 1994; Le Corff et al., 2005). D'ailleurs, ces expériences sont des comportements inclus dans les troubles de comportement sérieux tel qu'entendu dans la Loi (Sogique, 2008) et associés au trouble oppositionnel avec provocation et au trouble des conduites. Rappelons que les troubles de comportement sérieux s'inscrivent, dans la trajectoire développementale de la délinquance telle que définie par Vitaro et Gagnon (2001), à travers le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites.

De plus, les résultats de notre recherche appuient ceux des auteurs voulant que les adolescentes présentent de sérieuses difficultés sur le plan des habiletés sociales (Le Corff et al., 2005; Toupin et al., 2004), notamment en ce qui a trait à la régulation de la colère ou encore de la résolution des problèmes (Goldstein, 1988; Goldstein, Glick et Gibbs, 1998; Le Blanc et al., 2002). En fait, elles semblent disposer de peu de moyens pour exprimer et réguler leur colère. Aussi, les adolescentes paraissent dépourvues face à leur capacité à résoudre leurs problèmes sans s'engager dans des comportements déviants (Goldstein et Huff, 1993).

Il apparaît également que les adolescentes vivent de nombreux conflits entre le principe du plaisir et le principe de la réalité. C'est toutefois ce principe de la réalité, soit l'application

d'une conséquence naturelle ou d'une punition lors du non-respect des règles, qui semble amener les adolescentes à se conformer aux attentes des adultes et ainsi à adopter des comportements plus prosociaux. Il semble donc que les adolescentes présentant des troubles de comportement sérieux bénéficient d'un environnement structuré où les comportements attendus sont établis clairement et où les conséquences naturelles ou punitions liées au non-respect des attentes sont connues et appliquées (Jesness, DeRisi, McCormick et Wedge, 1972 : cité dans Le Blanc et al., 2002; Jesness et Wedge, 1983 : cité dans Le Blanc et al., 2002; Quay, 1987).

Bref, l'approche narrative des conflits moraux offre l'opportunité aux adolescentes de réclamer leur autorité d'auteur, en exposant ce qu'elles pensent et ce qu'elles ressentent. De plus, cette approche offre à ces dernières, la possibilité d'affirmer les choix qu'elles font et de défendre ceux-ci en exposant leurs propres voix morales. Cette approche incite donc les adolescentes à affirmer leur autorité et à réclamer, de plus en plus, leur responsabilité pour leurs pensées, leurs sentiments, leurs actions et les conséquences qui en découlent et à tirer des apprentissages de leurs expériences (Bouchard, 2000).

Bien que notre étude ne visait pas à mesurer le degré d'autorité d'auteur développé, nos résultats confirment, à tout le moins, que cette approche permet l'amorce du processus visant à réclamer son autorité d'auteur et favorise les apprentissages en lien avec ses propres expériences, ce qui n'est pas possible avec les activités proposées par Le Blanc et al. (2002). Cependant, il nous apparaît que les difficultés au niveau de la résolution de problèmes peuvent être un frein dans ce processus.

Somme toute, l'approche narrative des conflits moraux est un soutien fort prometteur pour permettre aux adolescentes présentant des troubles de comportement sérieux de devenir l'auteur de leur vie et ainsi assumer leur pleine responsabilité en plus de leur fournir l'opportunité de tirer des apprentissages des expériences qu'elles vivent, tout comme l'avait vérifié Bouchard (1997), lors de son étude auprès d'une clientèle scolaire adolescente.

Ajoutons à cette discussion certains éléments observés qui ont surgi au cours de la collecte de données et dont il pourrait être pertinent de tenir compte par d'autres chercheurs souhaitant appliquer les ateliers pédagogiques de l'approche narrative des conflits moraux.

D'abord, pendant l'animation des ateliers, nous avons observé qu'il était beaucoup plus facile pour les adolescentes de réaliser leur jeu dramatique et leur narration lorsque les consignes étaient écrites plutôt que seulement nommées verbalement. Ainsi, le support visuel a semblé être nécessaire pour permettre aux adolescentes de mieux saisir les consignes complexes, c'est-à-dire un regroupement de consignes simples.

Deuxièmement, nous avons observé que les narrations devenaient de plus en plus complètes au fur et à mesure que les ateliers progressaient. Par conséquent, à partir de la septième rencontre, les adolescentes rédigeaient à l'aide de la question de relance, l'ensemble du parcours menant à la réclamation de l'autorité d'auteur et leur permettant de tirer apprentissage des expériences vécues.

Aussi, nous avons fait des observations en lien avec certaines caractéristiques des adolescentes. En fait, celles-ci ne nous ont pas donné leur confiance dès le départ. Certaines se sont même montrées méfiantes à notre égard. Leur méfiance se manifestait, par exemple, par une réticence à agir les consignes avant de connaître ce qui allait se passer ensuite. Par contre, au fur et à mesure que progressaient les ateliers, les adolescentes se montraient plus détendues et elles exécutaient les consignes plus facilement.

D'autre part, nous avons observé que la participation des adolescentes au jeu dramatique a été meilleure lorsque l'animatrice et le coanimateur ont eux aussi incarné des personnages. Il semble donc que les adolescentes aient besoin d'un modèle (Bandura, 1986) pour adopter les comportements souhaités et aussi pour se permettre de se placer dans le rôle de quelqu'un qu'elles ne sont pas. Abordons maintenant les limites de la recherche.

CHAPITRE VI
LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche est limitée par quelques éléments. Une première limite provient de notre méthodologie et du contexte de notre recherche. En effet, nous n'avions pas pour objectifs de généraliser les résultats, mais bien de faire émerger l'expérience des adolescentes hébergées en centre de réadaptation, suite à des troubles de comportement sérieux, à travers les ateliers de l'approche narrative des conflits moraux.

Une autre limite s'inscrit dans les choix des outils pour la collecte de données. En fait, le journal personnel a été favorisé plutôt que le questionnaire pour permettre le dialogue entre l'animatrice/chercheure, élément essentiel pour assurer le développement de la capacité d'autorité d'auteur. Ainsi, le choix de la question de relance pour la poursuite de la narration par l'adolescente dépendait de la compréhension de l'animatrice/chercheure en regard à l'endroit où était rendue cette dernière dans son processus menant à réclamer son autorité d'auteur.

Une troisième limite concerne la population à l'étude, plus particulièrement la différence de genre. Les adolescentes rencontrées pour la présente recherche ne représentent en fait qu'un groupe d'acteurs ayant des troubles de comportement sérieux, selon la Loi sur la protection de la jeunesse. Ainsi, il est fort possible que les garçons aient réagi différemment aux ateliers pédagogiques de l'approche narrative des conflits moraux, notamment en ce qui a trait à l'exercice d'écriture que nécessitait la rédaction de narrations.

Une quatrième limite pourrait être attribuée à la notion de conformité, à savoir que les adolescentes ont pu adopter la position du milieu dans les expériences rapportées dans leurs narrations.

Finalement, une dernière limite est attribuable au temps disponible entre la compilation des données et l'analyse de celles-ci. Il aurait été, en effet, intéressant de pouvoir soumettre à ces dernières l'analyse du contenu des données recueillies afin de valider et d'approfondir davantage certains thèmes avec elles et ainsi bonifier nos résultats.

CONCLUSION

Notre étude s'attarde à comprendre l'expérience des adolescentes à travers les ateliers pédagogiques de l'approche narrative des conflits moraux, plus spécifiquement les adolescentes présentant des troubles de comportement sérieux, tel que statué dans la Loi sur la protection de la jeunesse. Nous cherchons donc à savoir plus particulièrement si ces dernières arrivent à développer la capacité d'autorité d'auteur et si elles tirent des apprentissages de leurs propres expériences.

Pour mener à terme cette recherche exploratoire et descriptive, nous avons opté pour une méthodologie qualitative et avons favorisé l'analyse de contenu des narrations effectuées par les adolescentes lors des ateliers pédagogiques de l'approche narrative des conflits moraux. Ainsi, les résultats révèlent que les ateliers pédagogiques de l'approche narrative des conflits moraux assurent un soutien fort prometteur pour permettre aux adolescentes présentant des troubles de comportement sérieux de devenir l'auteur de leur vie et ainsi assumer leur pleine responsabilité en plus de leur fournir l'opportunité de tirer des apprentissages des expériences qu'elles vivent.

Aussi, le point fort de cette approche est qu'il permet de prendre conscience de ses propres expériences et de se positionner face à celles-ci pour en tirer des apprentissages contrairement aux autres programmes, comme les activités proposées par Le Blanc et al. (2002) concernant le développement moral. En fait, les adolescentes ont abordé, dans leurs narrations, des expériences vécues qui leur sont personnelles et, en même temps, spécifiques aux adolescents présentant des troubles de comportement sérieux, telle la consommation de drogue, les délits, la fugue, l'absentéisme scolaire. Il en ressort également les conflits des adolescentes entre le principe du plaisir et celui de la réalité de même que leur difficulté à réguler leur colère et à résoudre des problèmes.

Quant aux enjeux pour la recherche future, il serait pertinent de connaître dans quelle proportion les apprentissages réalisés par les adolescentes, lors des ateliers basés sur l'approche narrative des conflits moraux, se reflètent dans leurs pensées et leurs actions au quotidien et combien de temps ces apprentissages persistent. De plus, il serait intéressant de voir dans quelle mesure les apprentissages réalisés permettent aux adolescentes de mettre en place des moyens leur assurant d'éviter de revivre des situations semblables. C'est donc

dire qu'il serait approprié de voir si les apprentissages sont généralisés dans des actions. Finalement, il serait intéressant de voir si cette approche pourrait venir compléter et s'arrimer à l'approche cognitive comportementale (Le Blanc et al., 2002) déjà implantée dans les unités du Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue et visant l'acquisition d'habiletés sociales, notamment en ce qui concerne la régulation de la colère et de la résolution de problèmes.

RÉFÉRENCES

- American Psychiatric Association (2003). *DSM-IV-TR. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4e éd., texte révisé) (J. D. Guelfi et al., trad.). Paris : Masson. (L'ouvrage original a été publié en 2000)
- Association des Centres jeunesse du Québec (1995). *Concept de protection et interprétation des articles 38 et 38.1 de la Loi sur la protection de la jeunesse*. Québec : Auteur.
- Association des Centres jeunesse du Québec (2007). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse 2007 : une famille pour chaque enfant, des racines pour la vie*. Québec : Auteur.
- Association des Centres jeunesse du Québec (2009). *Depuis 30 ans, des générations d'enfants protégés. Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse / Directeurs provinciaux 2009*. Québec : Auteur.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Beaumont, C., Royer, É., Bertrand, R. et Bowen, F. (2003). La médiation par les pairs et les élèves en trouble de comportement. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 79-103.
- Beausoleil, J., Guédon, M.-C., Larivière, C. et Mayer, R. (1988). *Solidarités : pratiques de recherche-action et prise en charge par le milieu*. Montréal : Boréal express.
- Berthiaume, N. (2002). *Foule Tendresse! Plan régional d'organisation de services enfance-jeunesse-famille. Portrait de la clientèle et des services aux enfants, aux jeunes et à leur famille en lien avec des difficultés d'adaptation sociale*. Abitibi-Témiscamingue : Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux Abitibi-Témiscamingue.
- Blais, M. (1984). *Une morale de la responsabilité*. Montréal : Fides.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action : A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1-45.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action : A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.

- Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality : The process of moral integration. Dans W. M. Kurtines et J. L. Gewirtz (Dir.), *Moral development : and introduction* (p. 229-253). Boston : Allyn & Bacon.
- Bouchard, N. (1997). *L'approche narrative des conflits moraux par une démarche de jeu dramatique : une nouvelle avenue pour l'enseignement moral au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Bouchard, N. (2000). *L'éducation morale à l'école : une approche par le jeu dramatique et l'écriture*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boyd, D. (1989). The character of moral development. Dans L. P. Nucci (Dir.), *Moral development and character education : a dialogue* (p. 95-123). Berkeley : McCutchan.
- Cairns, R.-B., Cairns, B.-D. et Neckerman, H.-V. (1989). Early school dropout : configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452.
- Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue (2007). *Analyse du portrait des dossiers en protection de la jeunesse au 31 mars 2007*. Document inédit, Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue, Val d'Or.
- Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue (2008). *Analyse du portrait des dossiers en protection de la jeunesse au 31 mars 2008*. Document inédit, Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue, Val d'Or.
- Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue (2009). *Analyse du portrait des dossiers en protection de la jeunesse au 31 mars 2009*. Document inédit, Centre jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue, Val d'Or.
- Chamberlain, P. et Moore, K. J. (2002). Chaos and trauma in the lives of adolescent females with antisocial behavior and delinquency. *Journal of Aggression, Maltreatment, and Trauma*, 6(1), 79-108.
- Colby, A. et Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment, vol. 1 : Theoretical foundations and research validation*. New York : Cambridge University Press.
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Decoster, J. (2001). Une étude phénoménologique de l'expérience morale telle que vécue par des adolescentes et des adolescents du second cycle du cours secondaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 30(2), 261-281.

- Decoster, J. (2003). La responsabilité, un référentiel moral adapté au contexte de vie des jeunes d'aujourd'hui. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 149-164.
- Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative : guide pratique. Montréal : Mc Graw-Hill.
- Dionne, J. (1996). L'intervention cognitive développementale auprès des adolescents délinquants. *Criminologie*, XXIX, 45-70.
- Farrington, D. P. et West, D. J. (1993). Criminal, penal an life histories of chronic offenders : risk and protective factors and early identification. *Criminal Behavior and Mental Health*, 3, 492-523.
- Gauthier, B. (1992). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gavaghan, M. P., Arnold, K. D. et Gibbs, J. C. (1983). Moral judgment in delinquents and nondelinquents : recognition vs production measures. *The Journal of Psychology*, 114, 267-274.
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Gibbs, J. C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's moral development theories. *Human Development*, 34, 88-104.
- Goldstein, A. P. (1988). *The Prepare Curriculum : teaching prosocial competencies*. Champaign : Research Press.
- Goldstein, A. P., Glick, B. et Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training : a comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign : Research Press.
- Goldstein, A. P. et Huff, C. R. (1993). *The gang intervention handbook*. Champaign : Research Press.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park : Sage publications.
- Harvey, J. et al. (1991a). *Annexe 3. La protection sur mesure – un rapport collectif. Rapport du groupe de travail sur l'application des mesures de protection de la jeunesse*. Québec : ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Harvey, J. et al. (1991b). *La protection sur mesure – un rapport collectif. Rapport du groupe de travail sur l'application des mesures de protection de la jeunesse*. Québec : ministère de la Santé et des Services sociaux.

- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral development. Dans N. Eisenberg et J. Strayer (Dir.), *Empathy and its development* (p. 47-80). Cambridge : Cambridge university press.
- Kann, R. T. et Hanna, F. J. (2000). Disruptive behavior disorders in children and adolescents : how do girls differ from boys? *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 267-274.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Keenan, K., Loeber, R. et Green, S. (1999). Conduct disorder in girls : a review of the literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(1), 3-18.
- Kilpatrick, W. K. (1992). *Why Johnny can't tell right from wrong*. New York : Simon & Schuster.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Volume II. The psychology of moral development*. San Francisco : Harper and Row.
- Kutnick, P. (1986). The relationship of moral judgment and moral action : Kohlberg's theory, criticism and revision. Dans S. Modgil et C. Modgil (Dir.), *Lawrence Kohlberg : consensus and controversy* (p. 125-146). Philadelphia : Falmer press.
- Lahey, B.B. et Loeber, R. (1994). Framework for a developmental model of oppositional defiant disorder and conduct disorder. Dans D.K. Routh (Dir.), *Disruptive behavior disorders in childhood* (p.139-180). New York : Plenum Press.
- Landry, R. (1992). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-359). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laventure, M., Déry, M et Pauzé, R. (2006). Gravité de la consommation de psychotropes des adolescents ayant un trouble des conduites. *Criminologie*, 39, 165-188.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J. C. et Trudeau-Le Blanc, P. (2002). *Intervenir autrement : Un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Le Corff, Y., Toupin, J. et Pauzé, R. (2005). Les troubles de comportement à l'adolescence : description, adaptation et évolution. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8, 69-78.

- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 65-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Les publications du Québec (7 juillet 2008). *Lois et règlements du Québec : Loi sur la protection de la jeunesse*. Québec : Auteur.
- Lessard, C. (2002). Indicateurs repères sur l'application de la Loi sur la protection de la jeunesse 1993-1994 à 1999-2000. Québec : ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Loeber, R. et Farrington, D. P. (2001). *Child delinquents : development, intervention and service needs*. Thousand Oaks : Sage
- Loeber, R. et Keenan, K. (1994). Interaction between conduct disorder and its comorbidity conditions : effects of age and gender. *Clinical Psychology Review*, 14(6), 497-523.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (1992). *Politique de la santé et du bien-être*. Québec : Auteur.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (1999). *Données sur les problèmes d'adaptation sociale*. Québec : Auteur.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P. et Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males : natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8, 399-424.
- Moretti, M M., Holland, R et McKay, S. (2001). Self-other representations and relational and overt aggression in adolescent girls and boys. *Behavioral Sciences and the Law*, 19, 109-126.
- Mucchielli, A. (Dir.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Paré, A. (1984). *Le journal : instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec : Centre d'intégration de la personne de Québec.
- Paupé, R., Toupin, J., Déry, M., Mercier, H., Joly, J., Cyr, M., Cyr, F., Frappier, J.-Y., Chamberland, C. et Robert, M. (2004). *Portrait des jeunes âgés de 0 à 17 ans référés à la prise en charge des Centres jeunesse du Québec, leur parcours dans les services et*

- leur évolution dans le temps. Rapport de recherche. Université de Sherbrooke : Sherbrooke.*
- Peters, R. S. (1981). *Moral development and moral education*. London : G. Allen & Unwin.
- Quay, H. C. (1987). *Handbook of juvenile delinquency*. New York : Wiley.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Robins, L. N. et McEvoy, L. (1990). Conduct problems as predictors of substance abuse. Dans L. N. Robins et M. Rutter (Dir.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* (p. 182-204). Cambridge : Cambridge university press.
- Silverthorn, P., Frick, P. J. et Reynolds, R. (2001). Timing of onset and correlates of severe conduct problems in adjudicated girls and boys. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 171-181.
- Sogique (2008). *Système de soutien à la pratique. Définition des termes et concepts utilisés dans la ventilation de la table des valeurs des articles 38 et 38.1 de la Loi sur la protection de la jeunesse* (version 3). Québec : Auteur.
- Tappan, M. B. (1991). Narrative, authorship, and the development of moral authority. *New Directions for Child Development*, 54, 5-25.
- Tappan, M. B. et Brown, L. M. (1989). Stories told and lessons learned : toward a narrative approach to moral development and moral education. *Harvard Educational Review*, 59(2), 182-205.
- Toupin, J., Pauzé, R., Frappier, J.-Y., Cloutier, R. et Boudreau, J. (2004). *La santé mentale et physique des adolescents québécois des Centres jeunesse : une étude cas-témoin. Rapport final d'une étude financée dans le cadre du programme d'Initiative sur la Santé de la Population Canadienne (ISPC)*, 52 p.
- Tourigny, M., Mayer, M., Wright, J., Lavergne, C., Trocmé, N., Hélie, S., Bouchard, C., Chamberland, C., Cloutier, R., Jacob, M., Boucher, J. et Larrivée, M.-C. (2002). *Étude sur l'incidence et les caractéristiques des situations d'abus, de négligence, d'abandon et de troubles de comportement sérieux signalées à la direction de la protection de la jeunesse au Québec (ÉIQ)*. Montréal : Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales.
- Verlaan, P. et Déry, M. (Dir.). (2006). *Les conduites antisociales des filles : comprendre pour mieux agir*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Vitaro, F., Dobkins, P. L., Gagnon, C. et Leblanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : prévalence, déterminants et prévention*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (Dir.). (2001). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II : Les problèmes externalisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., Tremblay, R.-E. et Bukowski, W.-M. (2001). Friends, friendships and conduct disorders. Dans J. Hill et B. Maughan (Dir.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (p. 346-378). New York : Cambridge University press.
- Walker, L. J. (1980). Cognitive and perspective taking prerequisites for moral development. *Child Development*, 51, 131-139.
- Zoccolillo, M. et Huard, M. (1999). Le trouble des conduites. Dans E. Habimana, L. S. Éthier, D. Petot et M. Tousignant (Dir.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : Approche intégrative* (p. 183-202). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Zoccolillo, M. et Rogers, K. (1991). Characteristics and outcome of hospitalized adolescent girls with conduct disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(6), 973-981.

APPENDICES

APPENDICE A
CRITÈRES DIAGNOSTIQUES DU TROUBLE OPPOSITIONNEL AVEC
PROVOCATION ET DU TROUBLE DES CONDUITES

Pour établir un diagnostic de trouble oppositionnel avec provocation, quatre des critères ci-bas mentionnés doivent être présents pendant au moins six mois, alors que pour le trouble des conduites seulement trois critères sont nécessaires pour la même durée.

Ainsi, les critères de diagnostic, selon le DSM-IV-TR, pour le trouble oppositionnel avec provocation sont :

«A. Ensemble de comportements négativistes, hostiles ou provocateurs, persistant pendant au moins six mois durant lesquels sont présentes quatre des manifestations suivantes (ou plus) :

- (1) se met souvent en colère
- (2) conteste ce que disent les adultes
- (3) s'oppose souvent activement ou refuse de se plier aux demandes ou aux règles des adultes
- (4) embête les autres délibérément
- (5) fait souvent porter à autrui la responsabilité de ses erreurs ou de sa mauvaise conduite
- (6) est souvent susceptible ou facilement agacé par les autres
- (7) est souvent fâché et plein de ressentiment
- (8) Se montre souvent méchant ou vindicatif

N.B. : On ne considère qu'un critère est rempli que si le comportement survient plus fréquemment qu'on ne l'observe habituellement chez des sujets d'âge et de niveau de développement comparables.

B. La perturbation des conduites entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel.

C. Les comportements décrits en A ne surviennent pas exclusivement au cours d'un Trouble psychotique ou d'un Trouble de l'humeur.

D. Le trouble ne répond pas aux critères du Trouble des conduites ni, si le sujet est âgé de 18 ans ou plus, à ceux de la Personnalité antisociale. »
(American Psychiatric Association, 2003, p. 120-121)

Quant au trouble des conduites, les critères sont :

« A. Ensemble de conduites, répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet, comme en témoigne la présence de trois des critères suivants (ou plus) au cours des 12 derniers mois, et d'au moins un de ces critères au cours des 6 derniers mois :

Agressions envers des personnes ou des animaux

- 1) brutalise, menace ou intimide souvent d'autres personnes
- 2) commence souvent les bagarres
- 3) a utilisé une arme pouvant blesser sérieusement autrui (par exemple, un bâton, une brique, une bouteille cassée, un couteau, une arme à feu)
- 4) a fait preuve de cruauté physique envers des personnes
- 5) a fait preuve de cruauté physique envers des animaux
- 6) a commis un vol en affrontant la victime (par exemple, agression, vol de sac à main, extorsion d'argent, vol à main armée)
- 7) a contraint quelqu'un à avoir des relations sexuelles

Destruction de biens matériels

- 8) a délibérément mis le feu avec l'intention de provoquer des dégâts importants
- 9) a délibérément détruit le bien d'autrui (autrement qu'en y mettant le feu)

Fraude ou vol

- 10) a pénétré par effraction dans une maison, un bâtiment, ou une voiture appartenant à autrui
- 11) ment souvent pour obtenir des biens ou des faveurs ou pour échapper à des obligations (par exemple, « arnaque » les autres)
- 12) a volé des objets d'une certaine valeur, sans affronter la victime (par exemple, vol à l'étalage sans destruction ou effraction; contrefaçon)

Violations graves de règles établies

- 13) reste dehors tard la nuit en dépit des interdictions de ses parents, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans
- 14) a fugué et passé la nuit dehors au moins à deux reprises alors qu'il vivait chez

ses parents ou en placement familial (ou a fugué une seule fois sans rentrer à la maison pendant une longue période)

- 15) fait souvent l'école buissonnière, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans
- B. La perturbation du comportement entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel.
- C. Si le sujet est âgé de 18 ans ou plus, le trouble ne répond pas aux critères de la Personnalité antisociale. » (American Psychiatric Association, 2003, p. 115-116)

APPENDICE B
TABLEAU 1
LES SIX STADES DU DÉVELOPPEMENT MORAL
PROPOSÉS PAR KOHLBERG

Tableau 1
Les six stades du développement moral proposés par Kohlberg

Niveau de jugement	Stade	Caractéristiques
Préconventionnel	1. L'obéissance simple (de 4 à 7 ans environ)	Le bien correspond à ce qui est récompensé et le mal, à ce qui est puni. L'individu se soumet au pouvoir de l'autorité et juge les actes suivant leurs conséquences.
	2. L'utilitarisme (de 7 à 11 ans environ)	L'action juste est celle qui peut satisfaire les besoins personnels et, à l'occasion, les besoins des autres si cela s'avère avantageux. La réciprocité prend la forme d'un « donnant-donnant » pragmatique.
Conventionnel	3. La bonne concordance interpersonnelle (de 12 à 16 ans environ)	La bonne action correspond à ce qui est approuvé par l'entourage, à ce qui est conforme aux attentes du milieu. La personne est capable d'empathie et considère les intentions lorsqu'elle juge la conduite des autres.
	4. La loi et l'ordre social (de 17 à 20 ans environ)	La bonne action correspond à ce qui est conforme aux lois et à ce qui protège l'ordre social, indépendamment des influences contextuelles.
Postconventionnel	5. Le contrat social	L'action juste correspond à ce qui est conforme aux principes sur lesquels s'appuient les lois; ces dernières sont utiles et doivent être respectées, mais

elles peuvent être améliorées en conformité avec des règles morales plus fondamentales, garantant d'une plus grande justice entre les êtres humains.

6. L'éthique universelle

Les principes universels qui gouvernent l'action résultent de choix individuels et transcendent les lois, mais la conscience personnelle est le juge le plus sévère de l'action.

Tiré intégralement de Cloutier et Drapeau, 2008, p. 78.

APPENDICE C

TABLEAU 2

PRÉSENCE DES ADOLESCENTES LORS DE LA RECHERCHE

APPENDICE D

TABLEAU 3

DÉROULEMENT DES ATELIERS DE L'APPROCHE NARRATIVE
DES CONFLITS MORAUX

Tableau 3

Déroulement des ateliers de l'approche narrative de conflits moraux

Rencontre	Atelier	Déroulement
1	Appropriation du journal	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil et présentation de l'animatrice/chercheure • Présentation du but de la recherche, du déroulement des ateliers, des consignes et du journal personnel puis signature du formulaire de consentement • Mise en contexte par la présentation d'image (bombe, bébé phoque, coucher de soleil) • Discussion autour du type de personne que peut représenter les images montrées • Activité dans le journal : dessine une image dans ton journal qui te représente et explique pour quelles raisons l'image choisie te représente • Récupération des journaux par l'animatrice
2	L'ascenseur Thème : le besoin d'espace vital	<p>1^{ère} activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remise des journaux avec commentaire écrit • Mise en jeu – simulation de l'espace restreint d'un ascenseur où les adolescentes sont invitées à y entrer une à une • Rétroaction verbale, en groupe, sur les émotions vécues au fur et à mesure que l'ascenseur se remplissait • Rétroaction écrite dans le journal : en te remémorant l'exercice que nous venons de vivre, qu'est-ce que l'expérience t'a permis d'apprendre sur ton besoin d'espace vital ou sur le besoin d'espace vital chez les gens?
	Des images de groupe Thème : les rôles que peuvent jouer les membres d'un groupe	<p>2^e activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mise en jeu - Présentation d'une série d'images (salade de fruits, planète rose bonbon, sauce piquante, cheveu dans la soupe, etc.) • Discussion, en équipe de trois, du genre de groupe que chacune des images peut représenter et comment on peut se sentir dans un tel groupe • Rétroaction verbale, en groupe, sur les discussions des sous-groupes • Rétroaction écrite dans le journal : choisis un groupe dont tu fais partie puis sélectionne l'image qui caractérise le mieux ce groupe ou l'image qui caractérise le mieux ta place dans ce groupe. Explique ton choix. • Récupération des journaux par l'animatrice
3	Vive la différence! Thème : l'apport de la différence dans la	<p>1^{ère} activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remise des journaux avec commentaire écrit • Mise en jeu – présentation, pendant 5 secondes, d'un carton sur lequel était collée une série d'images • En groupe de deux, les adolescentes tentent de se rappeler ce

- perception du monde qui nous entoure
- qu'elles ont vu. Elles complètent ensuite leur liste avec une autre équipe.
- Rétroaction verbale, en groupe, sur ce qu'elles ont appris dans la mise en jeu
 - Rétroaction écrite dans le journal : qu'as-tu appris par cette activité de jeu? Concrètement, dans la vie de tous les jours, dans la société, dans l'histoire, choisis un moment où être différents les uns des autres t'apparaît ou t'est apparu essentiel. Exprime bien pourquoi tu as choisi ce moment.
- L'inconnu(e)
Thème :
les
stéréotypes
- 2° activité :
- Mise en jeu – une chaise vide est au milieu de la pièce et les adolescentes doivent imaginer le scénario présenté
 - Rétroaction verbale, en groupe, sur la réaction des enfants face à la personne imagée sur la chaise vide
 - Rétroaction écrite dans le journal : choisis l'une des expressions présentées et explique ce qu'elle signifie pour toi. Puis, suivant l'expérience que tu viens de vivre ou suivant ton expérience de vie personnelle, dis ce que tu penses de cela.
 - Récupération des journaux par l'animatrice
- 4 L'intimité et le groupe
Thème :
être placé devant la décision de garder une chose secrète ou de la révéler
- Remise des journaux avec commentaire écrit
 - Mise en jeu – remise de potins, tirés de revues, sur des personnes connues et échange sur le caractère intime ou public des nouvelles lues
 - Jeu dramatique – les adolescentes simulent une entrevue télévisée où des journalistes rencontrent les membres d'un groupe de musique au sujet de l'hospitalisation d'urgence d'un de leurs membres
 - Rétroaction verbale, en groupe, sur ce qu'elles pensent à propos de la situation jouée où des personnes sont placées devant la décision de garder secrète une chose ou de la révéler
 - Rétroaction écrite dans le journal : le jeu te rappelle-t-il une expérience où tu n'étais pas certaine si tu devais ou non parler d'un événement et où tu as choisi de le révéler? Une expérience où tu ne savais pas s'il était préférable de garder un secret ou d'en parler à tes amis, tes parents... Décris cette situation, puis relis ce que tu as écrit et complète s'il y a lieu.
 - Récupération des journaux par l'animatrice
- 5 Jean dit...
Thème :
comment réagir à l'autorité?
- Remise des journaux et poursuite, à l'aide de la question de relance, de la narration amorcée lors du dernier atelier
 - Mise en jeu – les adolescentes sont invitées à suivre les consignes exactes de Jean dans le jeu « Jean dit... »
 - Jeu dramatique – les adolescentes sont divisées en trois groupes (les anges, les petits démons, les maîtres en horticulture). Elles se retrouvent dans une école d'horticulture et le professeur leur

- demande d'effectuer différents travaux
- Rétroaction verbale, en groupe, sur la réaction de leur personnage à la situation, le personnage qui a le plus d'autorité sur les autres et la forme d'autorité exercée par leur personnage
 - Rétroaction écrite dans le journal : fais ta réflexion à partir d'une ou l'autre des questions. 1) quelle expérience te rappelle la situation jouée? Une expérience où tu as eu à réagir à la demande d'une personne en autorité et où tu ne savais pas quelle était la meilleure chose à faire dans la situation? Une expérience où l'on a fait pression sur toi et où tu ne savais pas quelle était la meilleure chose à faire. 2) Face à la demande d'une personne en autorité comme celle que tu viens de jouer, quelle serait la meilleure chose à faire selon toi?
 - Récupération des journaux par l'animatrice
- 6 Quelles familles!
- Thème : comment affirmer son mécontentement ou son désaccord lors d'un litige ou d'un conflit
- Remise des journaux et poursuite, à l'aide de la question de relance, de la narration amorcée lors du dernier atelier
 - Mise en jeu – en équipe de deux, les adolescentes imaginent des phrases qui expriment différentes émotions
 - Jeu dramatique – divisé en deux familles, la famille Velours et la famille Mélancolie, elles se retrouvent dans un tournoi de golf où une des familles à triché
 - Rétroaction verbale, en groupe, sur la réaction des personnages face à la situation
 - Rétroaction écrite dans le journal : la situation jouée te rappelle-t-elle une expérience où tu ne savais pas de quelle manière il fallait parler ou agir pour affirmer, montrer ton mécontentement, manifester ton désaccord? Quelle était la situation? Relis ce que tu as écrit et complète s'il y a lieu.
 - Récupération des journaux par l'animatrice
- 7 Voyage dans un labyrinthe
- Thème : peser le pour et le contre avant de prendre une décision et la difficulté de prendre une décision
- Remise des journaux et poursuite, à l'aide de la question de relance, de la narration amorcée lors du dernier atelier
 - Mise en jeu – les adolescentes sont invitées à imaginer les rencontres qu'elles pourraient faire dans un labyrinthe en temps pluvieux, en pleine nuit, en temps de guerre, par un beau jour d'été
 - Jeu dramatique – en équipe de trois, les adolescentes forment un personnage à trois têtes, celle qui dit « j'ai la goût de... », celle qui dit « mais moi, on me dit que... » et la tête du milieu qui doit prendre une décision. Le personnage à trois têtes se retrouve devant différentes situations telles un précipice, une table garnie de pizza, frite et desserts, avant un saut en parachute.
 - Rétroaction verbale, en groupe, au sujet de la facilité ou non de prendre des décisions dans les situations à jouer
 - Rétroaction écrite dans le journal : tout comme le personnage à trois têtes, tu as vécu des expériences où tu devais faire un choix et où

pour prendre une décision tu as pesé le pour et le contre et envisagé différentes possibilités d'action. Je t'invite donc à raconter une de tes expériences où tu as dû faire un choix.

- Récupération des journaux par l'animatrice
- 8 Activité de clôture du journal
- Remise des journaux et poursuite, à l'aide de la question de relance, de la narration amorcée lors du dernier atelier
 - Rétroaction écrite dans le journal : ton journal, une page de ta vie! Prends le temps de te relire. De relire ton journal de la couverture à la dernière ligne. Qu'as-tu le goût d'ajouter sur cette page de ta vie pour fermer ton journal? En paroles, en dessin... Enfin, je te remercie pour tout, pour tout ce que tu es et ce que tu deviens. J'espère t'avoir donné l'occasion de te découvrir et de découvrir les autres d'une autre manière.
 - Récupération des journaux par l'animatrice